

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОРОТИНЦЕВА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 37.091.12:376:371.14:005.963:37.018.26

ДИСЕРТАЦІЯ
**РОЗВИТОК ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ
ЦЕНТРІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ
ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

01 Освіта/Педагогіка

016 Спеціальна освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____  _____ Воротинцева О.О.

Науковий керівник – Бондаренко Юлія Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор

СУМИ – 2025

АНОТАЦІЯ

Воротинцева О.О. Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2025.

Дисертація присвячена комплексному дослідженню розвитку проєктувальної компетентності (ПрК) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) та розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ з метою реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП.

Актуальність роботи зумовлена зростаючою потребою суспільства в якісній побудові освітніх траєкторій для осіб з ООП як передумови їх успішної соціальної адаптації та соціалізації, а також низкою суперечностей, які виявлені в ході наукового пошуку між: зростаючою потребою суспільства в успішній соціалізації та самореалізації осіб з ООП та недостатнім рівнем професійної готовності педагогічних працівників ІРЦ до побудови ІОТ як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, відсутністю ефективних практик; наявністю широкого кола наукових досліджень, присвячених розвитку професійних компетентностей педагогів у сфері освіти та недостатньою увагою до теоретичного обґрунтування сутності, структури й механізмів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ як основної для побудови ІОТ для осіб з ООП; визнанням ПрК як ключової задля визначення подальшого освітнього маршруту особи з ООП та обмеженістю

програмових і методичних ресурсів, практичних інструментів, що забезпечують її ефективний розвиток у педагогічних працівників ІРЦ.

Їх усунення вимагало послідовного вирішення п'яти завдань для досягнення провідної мети дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП.

Для реалізації першого завдання *«теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ»* використано теоретичні методи наукового пізнання (аналіз, систематизація, узагальнення нормативних документів, результатів наукових досліджень, методичної літератури) за допомогою яких виявлено стан розробленості проблеми дослідження. Узагальнення теоретичних та наукових розвідок засвідчило про відсутність цілісного вивчення проблеми розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ; недостатнє науково-методичне забезпечення її розвитку, зокрема чітко окресленого методичного супроводу розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ: визначених форм, методів, інформаційних засобів та розробленого програмно-методичного забезпечення цього процесу, що потребує негайного вирішення в умовах сьогодення задля підвищення якості надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти з ООП.

На виконання другого завдання дослідження *«уточнити сутність поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» та охарактеризувати її структуру»* використано термінологічний аналіз для уточнення сутності поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» як інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати професійну діяльність на основі здібностей, здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей, що забезпечує можливість проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в умовах ІРЦ за

результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи (КО). За результатами структурно-логічного аналізу було виділено й обґрунтовано структурні компоненти ПрК педагогічних працівників ІРЦ: мотиваційний, рефлексивно-особистісний, когнітивний, операційно-функціональний; на основі НРК, за відсутності професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ (керівника (директора) та фахівця (консультанта) ІРЦ), розроблено теоретичну структуру ПрК педагогів ІРЦ.

Виконання третього завдання *«дослідити стан практики проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів»* потребувало застосування емпіричних методів: опитування – для збору первинних даних від респондентів – батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП та педагогів, які надають освітні послуги особам з освітніми труднощами, а також анкетування – для самоаналізу педагогів інклюзивно-ресурсних центрів. За результатами аналізу були виявлені такі проблеми практики: недостатній рівень знань у педагогів ІРЦ нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; обмежені знання адаптацій/модифікацій в освітньому процесі для здобувачів освіти з ООП; недостатній рівень практичних навичок педагогів ІРЦ у використанні отриманої інформації з висновку про КО для проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; недостатнє володіння навичками проєктування супроводу асистента педагога, асистента дитини, педагогів, участі батьків у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП; часткове володіння термінологією безбар'єрності; визначення безбар'єрного освітнього середовища переважно для осіб з функціональними освітніми труднощами; недостатня комунікація і взаємодія з батьками осіб з ООП у процесі проєктування ІОТ.

Дослідження рівнів розвитку ПрК відбувалося за розробленими чотирма критеріями і показниками до них: мотиваційним («Внутрішня мотивація – спрямованість на процес», «Внутрішня мотивація – самовдосконалення,

самореалізація»; «Інтегративна мотивація»); рефлексивним («Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ», «Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ», «Здатність до перепроєктування ІОТ»); когнітивним («Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ», «Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ»); операційним («Уміння добирати засоби та матеріали, здійснювати адаптації/модифікації, розробку ІОТ, планування діяльності», «Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП»). Якісна оцінка показників уможливила характеристику рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ (низький, середній і високий). Даний процес є відображенням виконання четвертого завдання «виявити рівні розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, визначити ключові труднощі, яких вони зазнають під час проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП». Для цього нами було використано емпіричні та математичні методи. Для визначення рівнів рефлексивного та мотиваційного критеріїв ПрК педагогів ІРЦ нами визначено опитування за адаптованими опитувальниками, тестування використовувалося для визначення рівнів когнітивного критерію, контент-аналіз – для визначення рівнів розвитку операційного критерію ПрК педагогів ІРЦ, відсотковий розподіл даних з метою визначення вагових компонентів (%) складових критеріїв – для загального аналізу мотиваційного критерію за показниками, метод згортки критеріїв для виведення якісного показника мотиваційного критерію по кожному респонденту відносно ідеальної анкети, тобто максимально мотивованого педагога ІРЦ. Для розрахунку середніх значень рівнів за показниками ПрК педагогів ІРЦ нами було застосовано описові статистики. Узагальнений результат за рівнями розвитку (низький – 13,5%, середній – 63,75%, високий – 22,75%) засвідчив переважання загального середнього рівня ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Виявлені ключові труднощі, які суттєво впливають на ефективність проєктування ІОТ та потребують першочергового вирішення: часткове усвідомлення власної ролі у процесі проєктування ІОТ; недостатній рівень

знань нормативно-правової бази, методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ, фрагментарне використання у проєктуванні ІОТ технологій адаптивного навчання; недосконалість умінь формулювати зрозумілі висновки про КО розвитку здобувачі освіти та надавати рекомендації щодо індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП; недостатні уміння враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти з ООП під час проєктування ІОТ; недостатня комунікація та взаємодія з батьками здобувачів освіти з ООП; недостатня автономія у професійному розвитку, зокрема для активного вдосконалення ПрК та інші. Вони були подібними з проблемами практики, які встановлені під час виконання третього завдання, і демонструють взаємопов'язаність та причини необхідності розробки методичного супроводу розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ у процесі професійної діяльності.

Для вирішення п'ятого завдання *«розробити методичний супровід розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ у процесі професійної діяльності»* використано емпіричні методи наукового пізнання, серед яких центральне місце зайняв педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розвитку моделі ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Педагогічне моделювання як метод наукового пізнання був застосований для унаочнення процесу розвитку ПрК педагогів ІРЦ з урахуванням виділених шляхів, на основі нього описано та теоретично обґрунтовано модель розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Модель містить чотири блоки: *цільовий* (мета, завдання), *методологічний* (педагогічні умови, принципи, підходи, напрями), *методичний* (складові компетентності у трудовій функції, передумови, форми і методи роботи, інформаційні засоби, програмно-методичне забезпечення, ДНЗ за ППрК) та *діагностико-результативний* (критерії, показники, рівні розвитку, результат). Запропонована модель враховує структуру ПрК педагогічних працівників ІРЦ, визначає критерії та показники її ефективності, а також акцентує увагу на впровадженні методичного забезпечення розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, яке сприяє вдосконаленню їхньої професійної діяльності.

Було виділено компоненти, що розкривають методичний супровід розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ шляхом виокремлення трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» та її складову – ПрК, яка включає знання, уміння/навички, комунікацію, відповідальність та автономність, сформовані відповідно до вимог 7 рівня Національної рамки кваліфікацій; створено освітню програму підвищення кваліфікації, серію методичних рекомендацій, розроблено цикл вебінарів, підготовлено дидактично-презентаційні матеріали, що враховували потреби педагогів та виявлені проблеми.

Науково-педагогічне дослідження проводилося впродовж 2020-2025 рр.

Отримані результати на формувальному етапі дослідження підтвердили підвищення рівнів розвитку проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ у дослідній групі порівняно із контрольною, що свідчить про ефективність і результативність експериментальної моделі, яка визначалася на основі розробленого ідентичного діагностичного інструментарію за критеріями на констатувальному етапі дослідження, а також із застосуванням методу кутового перетворення Р. Фішера, що підтверджує наукову цінність, обґрунтованість та надійність отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* розроблено й науково обґрунтовано модель розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ для реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП, що включає *цільовий* (мета, завдання), *методологічний* (педагогічні умови, принципи, підходи, напрями), *методичний* (складові компетентності у трудовій функції, передумови, форми і методи роботи, інформаційні засоби, програмно-методичне забезпечення, ДНЗ за ППрК) та *діагностико-результативний* (критерії, показники, рівні розвитку, результат); складові ПрК (знання, уміння/навичка, комунікація, автономність) до виокремленої трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» педагогічних працівників ІРЦ.

– *уточнено* сутність поняття «проектувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» та *охарактеризовано* її *структуру* через єдність чотирьох компонентів (мотиваційний, рефлексивно-особистісний, когнітивний, операційно-функціональний);

– *подальшого розвитку* набули форми і методи, інформаційні засоби, які орієнтовані на розвиток ПрК педагогів ІРЦ у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр, педагогічні працівники, курси підвищення кваліфікації, компетентнісний підхід, трудові функції, проектувальна компетентність, спостереження за дитиною, психофізичний розвиток, освітні труднощі, здобувачі освіти (діти) з особливими освітніми потребами, індивідуальна освітня траєкторія, спеціальна та інклюзивна освіта, організоване середовище, інклюзивне освітнє середовище, соціальна адаптація, соціалізація.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Розділи у колективних монографіях

1. **Vorotyntseva O.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.221-224. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

2. **Vorotyntseva O.** The role of inclusive resource centers in ensuring that persons with apecial educational needs receive quality education. *Continuous education: current discourses*. Katowice: Publishing House of University of

Technology, 2022. P. 182–192 (in Ukrainian). URL: <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/6da8b1d3a855be10bc60bc0b1d8749bb.pdf>

3. **Воротинцева О.** Інклюзивна освіта в контексті концепції Нової української школи. *Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор* : колективна монографія. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 14–26. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13673>

***Статті у виданнях, що індексується міжнародною
наукометричною базою Web of Science***

4. **Vorotyntseva O.**, Pozniak O., Voitenko A., Lopatina H., Huz I., Huiseva T. The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13(2). P. 97–112. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334>

Статті у наукових фахових виданнях України

5. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О.О.** Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 286–297. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/286-297>

6. Гура В. В., **Воротинцева О. О.** Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії студентів з функціональними освітніми труднощами спеціальності «Музичне мистецтво» на матеріалах українського народнопісенного фольклору: праксеологічний аспект. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 1(6). С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-10>

7. **Воротинцева О.О.** Аналіз рівня мотиваційного компоненту проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (за

результатами констатувального етапу педагогічного експерименту). *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 4. С.119–125. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.19>

8. **Воротинцева О. О.** Підвищення рівня професійних компетентностей педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. Вип. 2. С. 17–20. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.2.4>

9. **Воротинцева О.О.** Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. Вип 1. С. 114–120. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

10. Бондаренко Ю. А., **Воротинцева О. О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спецвипуск. С. 9–13. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.2>

11. **Воротинцева О.О.** Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип.2 (7). С.23–29. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>

12. **Воротинцева О. О.** Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 10–14. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2>

Праці, які додатково висвітлюють результати дисертаційного дослідження

13. **Воротинцева О. О.** Розвиток проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в системі неперервної освіти. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 1 (31). С. 170–178. URL: <https://drive.google.com/file/d/1mA0SkX8c3eCUj37Ptg0cc05SIWCZ7NAG/view>

14. **Воротинцева О. О.** Звільнення від військової служби осіб з особливими освітніми потребами під час дії воєнного стану та загальної мобілізації. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 2 (32). С. 132–137. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XQOmWQT4hMjS1heOFs8MK2qPB3EuQJnW/view>

Матеріали апробаційного характеру

15. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. С. 119–122.

16. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах Нової Української Школи* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (15.12.2020, м Київ). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/schedConf/presentations#YAq-X1UzbIX> (<http://conf.kubg.edu.ua>)

17. **Vorotyntseva Olena.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *Modern problem sofim proveliving standardsin a globalized world : 5th International Scientific and Practical Internet-Conference* (November 11–12, 2020, м. Opole, Rzeczpospolita Polska).

18. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* :

матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.). Умань: Візаві, 2021. С. 40–43.

19. **Воротинцева О.О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях менеджменту інклюзивної освіти. *Сучасний менеджмент: тенденції, проблеми та перспективи розвитку* : тези доп. міжн. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 14 квітня 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 301-303.

20. **Воротинцева О. О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації процесу деінституалізації. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. Вип. 9, т. 1. 2021. С. 22–28. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11045>

21. **Воротинцева, О. О.** Ідеї інклюзивної освіти у спадщині Василя Сухомлинського: Тези доп. XI Міжнародних та XXVIII Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства». (Ужгород, 24 вересня 2021 року). Ужгород, 2021. С.46–50. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/48815/2/2021.pdf>

22. Воротинцева О.О. Стан наукової розробки проблеми розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. Суми, 2022. С. 34–45.

23. Палько Т.В., **Воротинцева О.О.** Шляхи подолання бар'єрів, які виникають на уроках фізичної культури під час впровадження інклюзивного навчання. *Компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи* : матеріали II науково-практична конференція з міжнародною участю (м. Ужгород 21–22 жовтня 2021 р.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. С.67-70. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/50532>

24. **Воротинцева, О. О.** Якість освіти та якість освітньої діяльності у контексті інклюзивної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: тези доп. VII

Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю заснування навчально-наукового ін-ту педагогіки і психології Сумського державного пед. ун-ту імені А. С. Макаренка, (м. Суми, 24 листопада 2021 року). Суми, 2021. С. 22–28.

25. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у процесі деінституалізації. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: тези доп. XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченій 75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, 18–19 листопада 2021 р.). Ужгород, 2021. С. 70–72.

26. **Воротинцева О.О.** Робота інклюзивно-ресурсних центрів у період воєнного стану. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : тези доповідей III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 12–13 травня 2022 р.). Запоріжжя, 2022. С. 30–31.

27. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: розвиток в умовах післядипломної освіти. *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн) (м. Житомир, 23 травня 2022 року). Житомир, 2022. С. 39–41.

28. **Воротинцева О.О.** Підготовка фахівців спеціальної освіти як основного контингенту інклюзивно-ресурсних центрів. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти*: зб. матеріалів I наук.-практ. інтернет-конференції з міжн. участю (м. Ужгород, 20–21 жовтня 2022 року). Ужгород, 2022. С. 42–45.

29. **Воротинцева О. О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 30 березня

2023 року). Умань, 2023. С. 27–32. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15434/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>

30. **Воротинцева О.О.** Участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 17 травня 2024 р.). Миколаїв : МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2024. С.221–223.

31. **Воротинцева О.О.** Педагогічні умови розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення*: матеріали III Науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 16–17 травня 2024 р.), Ужгород, 2024. С. 34–37.

32. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: роль ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: збірник наукових праць за матеріалами XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 10–11 листопада 2024 р.). Ужгород: КЗ «ЗППО» ЗОР, 2024. С. 21–23.

33. **Воротинцева О.О.** Вплив війни на мотиваційний та рефлексивний компоненти проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОШПО (м.Херсон, 24 жовтня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 153–156.

34. **Воротинцева О.О.** Інклюзія як бренд громади. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. С. 317–320.

Навчально-методичні матеріали, програми

34. **Воротинцева О.О.** Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : програма спецкурсу для педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Ужгород, 2021. 15 с.

35. **Воротинцева О.О.** Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання : освітня програма підвищення кваліфікації підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Ужгород, 2021. 18 с.

36. **Воротинцева О.О.** Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» : освітня програма підвищення кваліфікації асистентів учителів. Ужгород, 2021. 14 с.

37. **Воротинцева О.О.** Організація інклюзивного навчання (порядок відкриття інклюзивних класів, програма для дітей з ООП). Порадник з питань організації освітнього процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти. *Матеріали інструктивно-методичної наради «Початкова освіта в нових реаліях: досвід, ризики та перспективи»*. Ужгород, КЗ «ЗІППО» ЗОР, 2022. С. 14–21.

38. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева, О. О.** Теорія і методика роботи асистента вчителя, асистента вихователя у закладі освіти з інклюзивним навчанням : навчальна програма для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

39. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О. О.** Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ : навчальна

програма для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

40. **Воротинцева О.О.** Особливості сенсорної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами): потенціал ресурсної та сенсорної кімнати : освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних центрів та педагогів закладів освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Ужгород, 2023. 18 с.

41. **Воротинцева О.О.** Освітня програма спеціальної підготовки асистента учня (дитини). Ужгород, 2023. 16 с.

42. **Воротинцева О.О., Зан О.В.** Інклюзія в мистецькій освіті : освітня програма підвищення кваліфікації педагогів (викладачів) мистецьких шкіл(за видами навчальних дисциплін). Ужгород, 2023. 23 с.

43. **Воротинцева О.О., Попфалуші О.А.** Документація асистента вчителя та асистента вихователя: повноваження та індивідуалізація потреби закладу освіти : метод.рекомендації. Ужгород, 2024. 54с.

44. Програмно-методичне забезпечення моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: методично-презентаційні матеріали / укладач **Воротинцева Олена**. Ужгород, 2024. (Затверджено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР, протокол № 8 від 16 грудня 2024 р.)

45. **Воротинцева О.О.** Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.1). Ужгород, 2025. 20 с.

46. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип. 2). Ужгород, 2025.15 с.

47. **Воротинцева О.О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями : метод. рекоменд. для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.3). Ужгород, 2025. 15 с.

48. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів : метод. рекоменд. для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип. 4). Ужгород, 2025. 11 с.

ABSTRACT

Vorotyntseva O.O. Development of design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers for the implementation of an individual educational trajectory of students with special educational needs. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in the specialty 016 Special Education. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. – Sumy, 2025.

The contents of the abstract

The dissertation is devoted to a comprehensive study of development of design competence (DC) of pedagogical workers of inclusive resource centers (IRC) to implement an individual educational trajectory (IET) of students with special educational needs (SEN) as well as development, theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of the model for the development of design competence of IRC pedagogical workers in order to implement IET of students with SEN.

The relevance of the work is due to the growing need of society for high-quality design of the educational trajectories for individuals with SEN as a prerequisite for their successful socialization, as well as a number of contradictions identified in the course of scientific research: between the growing need of society for successful social adaptation, socialization and self-realization of individuals with SEN and an insufficient level of professional readiness of IRC pedagogical workers to build IET as a personal path to realize the personal potential of the education applicant, the lack of effective practices; between a wide range of scientific research devoted to the development of professional competences of educators and insufficient attention to the theoretical substantiation of the essence, structure and mechanisms of DC development of the IRC pedagogical workers as the main one for building IET for individuals with SEN; the recognition of DC as a key competence for determining the further educational path of an individual with SEN

and the limited programme and methodological resources, practical tools that ensure its effective development among IRC pedagogical workers.

Their elimination required the sequential solution of five tasks to achieve the main goal of the study: to develop, theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of a model for the development of design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers for the implementation of an individual educational trajectory of students with special educational needs.

To carry out a theoretical-methodological analysis of the problem of development of IRC pedagogical workers' design competence, the theoretical methods of scientific knowledge were used (analysis, systematization, generalization of regulatory documents, results of scientific research, methodological literature) with the help of which the state of development of the research problem was revealed. Generalization of theoretical and scientific research indicated the absence of a holistic study of the problem of the design competence development in IRC pedagogical workers; the insufficient scientific and methodological support for its development, in particular, clearly defined methodological support for the development of the design competence of pedagogical workers of the IRC: defined forms, methods, information tools and developed programme and methodological support for this process, which requires an immediate solution in today's conditions in order to improve the quality of providing high-quality educational services to students with special educational needs.

To fulfill the second task of the study "to clarify the essence of the concept of "design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers" and characterize its structure", a terminological analysis was used to clarify the essence of the concept of "design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers" as an integrated quality of the personality, the ability to productively perform professional activities based on abilities, acquired knowledge, formed skills, experience, attitudes and values, which provides the possibility of designing IET for students with special educational needs in the conditions of IRC based on

the results of a comprehensive psychological and pedagogical assessment of personal development (CA). According to the results of the structural and logical analysis, the structural components of IRC pedagogical workers' DC were identified and substantiated: motivational, reflective-personal, cognitive, operational-functional; based on the NQF, in the absence of a professional standard for pedagogical workers of the IRC (head (director) and specialist (consultant) of the IRC), a theoretical structure of IRC teachers' DC was developed.

The implementation of the third task "to investigate the practice of designing an individual educational trajectory of students with special educational needs by pedagogical workers of inclusive resource centers" required the use of empirical methods: a survey – to collect primary data from respondents – parents (legal representatives) of students with special educational needs and teachers who provide educational services to people with educational difficulties, as well as a questionnaire – for self-analysis of teachers of inclusive resource centers. The results of the analysis revealed the following problems of practice: insufficient level of knowledge of regulatory, instructional and methodological materials on designing IET for students with special educational needs; limited knowledge of adaptations/modifications in the educational process for students with SEN; insufficient level of practical skills of IRC teachers in using the information obtained from the conclusion on the CA for designing IET for students with SEN; insufficient mastery of the skills of designing support for a teacher assistant, a child assistant, teachers, and parental participation in the implementation of IET for students with SEN; partial mastery of the terminology of barrier-free education; definition of a barrier-free educational environment mainly for individuals with functional educational difficulties; insufficient communication and interaction with parents of individuals with SEN in the process of designing IET.

The study of the levels of DC development was carried out according to the developed four criteria and indicators for them: motivational ("Intrinsic motivation – process orientation", "Intrinsic motivation – self-improvement, self-realization"; "Integrative motivation"); reflective ("Awareness of the need for systematic

monitoring of IET”, “Ability to objectively evaluate the designed IET”, “Ability to redesign IET”); cognitive (“Knowledge of the regulatory framework, scientific innovations and modern trends in IET design”, “Knowledge of variations in the construction and implementation of IET”); operational (“Ability to select tools and materials, make adaptations/modifications, develop IET, plan activities”, “Ability to provide recommendations on the creation of centers for training, education and development of students with special needs”). Qualitative assessment of indicators made it possible to characterize the levels of DC development of IRC teachers (low, medium and high). This process is a reflection of the implementation of the fourth task “to identify the levels of DC development of IRC pedagogical workers, to identify the key difficulties they encounter when designing IET for students with special needs”. For this, we used empirical and mathematical methods. To determine the levels of reflective and motivational criteria of IRC teachers’ DC, we determined a survey using adapted questionnaires, testing was used to determine the levels of the cognitive criterion, content analysis was used to determine the levels of development of the operational criterion of IRC teachers’ DC, percentage distribution of data to determine the weight components (%) of the constituent criteria for a general analysis of the motivational criterion by indicators, the method of convolution of criteria to derive a qualitative indicator of the motivational criterion for each respondent relative to the ideal questionnaire, i.e., the most motivated IRC teacher. To calculate the average values of the levels of the DC indicators of IRC teachers, we used descriptive statistics. The generalized result by levels of development (low – 13.5 %, average – 63.75 %, high – 22.75 %) showed the prevalence of the general average level of DC of IRC pedagogical workers. The key difficulties have been identified that significantly affect the effectiveness of IET design and require priority solutions: partial awareness of one’s own role in the IET design process; insufficient level of knowledge of the regulatory framework, methodological materials on IET design, fragmentary use of adaptive learning technologies in IET design; imperfection of the skills to formulate understandable conclusions about the CA of the development of education applicants and provide

recommendations on the individualization of the educational process for students with SEN; insufficient skills to take into account the individual characteristics of education applicants with SEN when designing IET; insufficient communication and interaction with parents of students with SEN; insufficient autonomy in professional development, in particular for active improvement of the DC and others. They were similar to the problems of practice that were identified during the implementation of the third task, and demonstrate the interrelationship and reasons for the need to develop methodological support for the development of IRC pedagogical workers' DC while improving their qualifications.

To solve the fifth task "Develop methodological support for the development of IRC pedagogical workers' DC within the framework of improving their qualifications", empirical methods of scientific knowledge were used, among which the central place was taken by the pedagogical experiment – to verify the effectiveness of the development of IRC pedagogical workers' DC model. Pedagogical modeling as a method of scientific knowledge was used to visualize the process of developing IRC pedagogical workers' DC, taking into account the selected paths, on its basis a model of IRC pedagogical workers' DC was described and theoretically substantiated. The model contains four blocks: target (goal and tasks), methodical (pedagogical conditions, principles, approaches and directions of development), methodological (content of the components of design competence, prerequisites for its effective development, forms and methods of work, information tools, programme and methodological support, differentiation of learning activities based on indicators of design competence) and diagnostic-resultative (criteria, indicators, methods, methodologies, evaluation system, result).

The proposed model took into account the structure of IRC pedagogical workers' professional development, determines criteria and indicators of its effectiveness, and also focuses on the implementation of methodological support for IRC pedagogical workers' professional development, which contributes to the improvement of their professional activities. The components were identified that reveal the methodological support for IRC pedagogical workers' professional

development by identifying the labor function “Comprehensive study and design of an individual educational trajectory” and its component – professional development, which includes knowledge, skills, communication, responsibility and autonomy, formed in accordance with the requirements of level 7 of the National Qualifications Framework; an educational program for advanced training was created, a series of methodological recommendations and a series of webinars were developed, didactic and presentation materials were prepared that took into account teachers’ needs and identified problems.

The scientific-pedagogical research was conducted during 2020-2025. The results obtained at the molding stage of the study confirmed the increase in the levels of development of IRC teachers’ design competence in the experimental group compared to the control group, which indicates the effectiveness and efficiency of the experimental model, which was determined on the basis of the developed identical diagnostic toolkit according to the criteria at the ascertaining stage of the study, as well as using the R. Fisher angular transformation method, which confirms the scientific value, validity and reliability of the results obtained.

The scientific novelty of the results obtained is that:

– *for the first time*, a model for the development of IRC pedagogical workers’ professional competence for the implementation of the IET of students majoring in special education has been developed and scientifically substantiated, which includes *target* (goal, tasks), *methodical* (pedagogical conditions, principles, approaches and directions of design competence development), *methodological* (components of competence, prerequisites, forms and methods, information tools, programme and methodological support for the development of professional competence, differentiation of learning activities based on indicators of design competence), *diagnostic-resultative* (criteria, indicators, diagnostic methods, evaluation of results, result) blocks; components of professional competence (knowledge, skills, communication, autonomy) according to the chosen labor function “Comprehensive study and design of an individual educational trajectory” of IRC pedagogical workers;

– the essence of the concept of “design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers” *was clarified and its structure was characterized* through the unity of four components (motivational, reflective-personal, cognitive, operational-functional);

– the forms and methods, information tools that are focused on the development of IRC teachers’ DC in the process of improving their qualifications *were further developed*.

Keywords: inclusive resource center, pedagogical workers, professional development courses, competency-based approach, professional functions, design competence, child observation, psychophysical development, learning difficulties, students with special educational needs, individual educational trajectory, special and inclusive education, structured environment, inclusive educational environment, social adaptation, socialization.

LIST OF THE AUTHOR’S PUBLICATIONS

Chapters in collective monographs

1. **Vorotyntseva O.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.221-224. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

2. **Vorotyntseva O.** The role of inclusive resource centers in ensuring that persons with apecial educational needs receive quality education. *Continuous education: current discourses*. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2022. P. 182–192 (in Ukrainian). URL:

<http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/6da8b1d3a855be10bc60bc0b1d8749bb.pdf>

3. Vorotyntseva, O. (2023). Inclusive education in the context of the New Ukrainian School concept. In O. Boryak (Ed.), *Education in Ukraine: The European integration vector* (pp. 14–26). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13673>

Articles in professional journals indexed in Web of Science data base

4. **Vorotyntseva, O.**, Pozniak, O., Voitenko, A., Lopatina, H., Huz, I., & Huiseva, T. (2022). The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13 (2), 97–112. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334>

Articles in professional journals of Ukraine (Category B)

5. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О.О.** Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 286–297. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/286-297>

6. Гура В. В., **Воротинцева О. О.** Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії студентів з функціональними освітніми труднощами спеціальності «Музичне мистецтво» на матеріалах українського народнопісенного фольклору: праксеологічний аспект. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 1(6). С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-10>

7. **Воротинцева О.О.** Аналіз рівня мотиваційного компоненту проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту). *Acta*

Paedagogica Volynienses. 2022. Вип. 4. С.119–125. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.19>

8. **Воротинцева О. О.** Підвищення рівня професійних компетентностей педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. Вип. 2. С. 17–20. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.2.4>

9. **Воротинцева О.О.** Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. Вип 1. С. 114–120. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

10. Бондаренко Ю. А., **Воротинцева О. О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спецвипуск. С. 9–13. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.2>

11. **Воротинцева О.О.** Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип.2 (7). С.23–29. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>

12. **Воротинцева О. О.** Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 10–14. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2>

Works that further highlight the results of the dissertation research

13. **Воротинцева О. О.** Розвиток проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в системі неперервної освіти. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 1 (31). С. 170–178. URL: <https://drive.google.com/file/d/1mA0SkX8c3eCUj37Ptg0cc05SIWCZ7NAG/view>

14. **Воротинцева О. О.** Звільнення від військової служби осіб з особливими освітніми потребами під час дії воєнного стану та загальної

мобілізації. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 2 (32). С. 132–137. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XQOmWQT4hMjS1heOFs8MK2qPB3EuQJnW/view>

Materials of approbation character

15. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 119–122.

16. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах Нової Української Школи* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (15.12.2020, м Київ). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/schedConf/presentations#YAq-X1UzbIX> (<http://conf.kubg.edu.ua>)

17. **Vorotyntseva Olena.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *Modern problem sofim proveliving standardsin a globalized world : 5th International Scientific and Practical Internet-Conferensin a globalized world* : 5th International Scientific and Practical Internet-Conference (November 11–12, 2020, м. Opole, Rzeczpospolita Polska).

18. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.). Умань: Візаві, 2021. С. 40–43.

19. **Воротинцева О.О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях менеджменту інклюзивної освіти. *Сучасний менеджмент: тенденції, проблеми та перспективи розвитку* : тези доп. міжн. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 14 квітня 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 301-303.

20. **Воротинцева О. О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації процесу деінституалізації. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. Вип. 9, т. 1. 2021. С. 22–28. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11045>

21. **Воротинцева, О. О.** Ідеї інклюзивної освіти у спадщині Василя Сухомлинського: Тези доп. XI Міжнародних та XXVIII Всеукраїнських педагогічних читаннях *«Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства»*. (Ужгород, 24 вересня 2021 року). Ужгород, 2021. С.46–50. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/48815/2/2021.pdf>

22. **Воротинцева О.О.** Стан наукової розробки проблеми розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. Суми, 2022. С.34–45.

23. Палько Т.В., **Воротинцева О.О.** Шляхи подолання бар'єрів, які виникають на уроках фізичної культури під час впровадження інклюзивного навчання. *Компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи* : матеріали II науково-практична конференція з міжнародною участю (м. Ужгород 21–22 жовтня 2021 р.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. С.67-70. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/50532>

24. **Воротинцева, О. О.** Якість освіти та якість освітньої діяльності у контексті інклюзивної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: тези доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю заснування навчально-

наукового ін-ту педагогіки і психології Сумського державного пед. ун-ту імені А. С. Макаренка, (м. Суми, 24 листопада 2021 року). Суми, 2021. С. 22–28.

25. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у процесі деінституалізації. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: тези доп. XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченій 75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, 18–19 листопада 2021 р.). Ужгород, 2021. С.70–72.

26. **Воротинцева О.О.** Робота інклюзивно-ресурсних центрів у період воєнного стану. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : тези доповідей III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (м.Запоріжжя, 12–13 травня 2022 р.). Запоріжжя, 2022. С. 30–31.

27. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: розвиток в умовах післядипломної освіти. *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн) (м. Житомир, 23 травня 2022 року). Житомир, 2022. С. 39–41.

28. **Воротинцева О.О.** Підготовка фахівців спеціальної освіти як основного контингенту інклюзивно-ресурсних центрів. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти*: зб. матеріалів I наук.-практ. інтернет-конференції з міжн. участю (м. Ужгород, 20–21 жовтня 2022 року). Ужгород, 2022. С. 42–45.

29. **Воротинцева О. О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Умань, 30 березня 2023 року). Умань, 2023. С. 27–32. URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15434/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>

30. **Воротинцева О.О.** Участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 17 травня 2024 р.). Миколаїв : МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2024. С.21–223.

31. **Воротинцева О.О.** Педагогічні умови розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення*: матеріали III Науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 16–17 травня 2024 р.), Ужгород, 2024. С. 34–37.

32. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: роль ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: збірник наукових праць за матеріалами XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 10–11 листопада 2024 р.). Ужгород: КЗ «ЗІППО» ЗОР, 2024. С. 21–23.

33. **Воротинцева О.О.** Вплив війни на мотиваційний та рефлексивний компоненти проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО (м.Херсон, 24 жовтня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 153–156.

34. **Воротинцева О.О.** Інклюзія як бренд громади. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому*

вимірі : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. С. 317–320.

Teaching-methodological materials, programmes

35. **Воротинцева О.О.** Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : програма спецкурсу для педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Ужгород, 2021. 15 с.

36. **Воротинцева О.О.** Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання : освітня програма підвищення кваліфікації підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Ужгород, 2021. 18 с.

37. **Воротинцева О.О.** Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» : освітня програма підвищення кваліфікації асистентів учителів. Ужгород, 2021. 14 с.

38. **Воротинцева О.О.** Організація інклюзивного навчання (порядок відкриття інклюзивних класів, програма для дітей з ООП). Порадник з питань організації освітнього процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти. *Матеріали інструктивно-методичної наради «Початкова освіта в нових реаліях: досвід, ризики та перспективи»*. Ужгород, КЗ «ЗІППО» ЗОР, 2022. С. 14–21.

39. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева, О. О.** Теорія і методика роботи асистента вчителя, асистента вихователя у закладі освіти з інклюзивним навчанням : навчальна програма для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

40. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О. О.** Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ : навчальна

програма для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

41. **Воротинцева О.О.** Особливості сенсорної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами): потенціал ресурсної та сенсорної кімнати : освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних центрів та педагогів закладів освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Ужгород, 2023. 18 с.

42. **Воротинцева О.О.** Освітня програма спеціальної підготовки асистента учня (дитини). Ужгород, 2023. 16 с.

43. **Воротинцева О.О., Зан О.В.** Інклюзія в мистецькій освіті : освітня програма підвищення кваліфікації педагогів (викладачів) мистецьких шкіл(за видами навчальних дисциплін). Ужгород, 2023. 23 с.

44. **Воротинцева О.О., Попфалуші О.А.** Документація асистента вчителя та асистента вихователя: повноваження та індивідуалізація потреби закладу освіти : метод.рекомендації. Ужгород, 2024. 54с.

45. Програмно-методичне забезпечення моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: методично-презентаційні матеріали / укладач **Воротинцева Олена**. Ужгород, 2024. (Затверджено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР, протокол № 8 від 16 грудня 2024 р.)

46. **Воротинцева О.О.** Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.1). Ужгород, 2025. 20 с.

47. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип. 2). Ужгород, 2025.15 с.

48. **Воротинцева О.О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями : метод. рекоменд. для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.3). Ужгород, 2025. 15 с.

49. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів : метод. рекоменд. для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.4). Ужгород, 2025. 11 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	36
ВСТУП.....	37
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ.....	50
1.1. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні реалізації державної політики України щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: правовий та науковий аналіз.....	50
1.2. Теоретико-методологічний аналіз розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ.....	65
1.3. Зміст і структура проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ.....	76
Висновки до першого розділу.....	88
РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	91
2.1. Організація і методика педагогічного експерименту	91
2.2. Аналіз практики проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.....	113
2.3. Дослідження рівнів розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.....	123
Висновки до другого розділу.....	147
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ...	150
3.1. Обґрунтування моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації	

індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами	150
3.2. Методичний супровід розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.....	161
3.2.1. Проєктувальна компетентність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійної функції.....	161
3.2.2. Передумови, форми і методи розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.....	165
3.2.3. Інформаційні засоби розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.....	169
3.2.4. Програмно-методичне забезпечення проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.....	171
3.2.5. Диференціація навчальних занять за показниками проєктувальної компетентності	186
3.3. Оцінка ефективності експериментальної моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ.....	193
Висновки до третього розділу	218
ВИСНОВКИ.....	221
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	225
ДОДАТКИ.....	274

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- АС ІРЦ** – система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів;
- ДСЯО** – Державна служба якості освіти;
- ДНЗ за ППрК** – Диференціація навчальних занять за показниками проєктувальної компетентності;
- ЗДО** – заклад дошкільної освіти;
- ЗЗСО** – заклад загальної середньої освіти;
- ЗО** – заклад освіти;
- ІОС** – інклюзивне освітнє середовище;
- ІОТ** – індивідуальна освітня траєкторія;
- ІП** – інтелектуальні порушення;
- ІПР** – індивідуальна програма розвитку;
- ІРЦ** – інклюзивно-ресурсний центр;
- КЕ** – констатувальний етап;
- КЗ «ЗІППО» ЗОР** – комунальний заклад «Закарпатський інститут підтримки інклюзивної освіти» Закарпатської обласної ради;
- КО** – висновок про комплексну оцінку розвитку особи;
- КУ** – комунальна установа;
- МРПКППРЦ** – модель розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів;
- МРЦ** – медико-реабілітаційний центр;
- НРЦ** – навчально-реабілітаційний центр;
- НРК** – національна рамка кваліфікацій;
- НУШ** – Нова українська школа;
- ООП** – особливі освітні потреби;
- ПрК** – проєктувальна компетентність;
- РЦПО** – ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти;
- ТГ** – територіальна громада;
- ФЕ** – формувальний етап.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реформування освітніх систем визначає нові вимоги до кваліфікації педагогів інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема щодо їх здатності оперативно реагувати на швидкі освітні трансформації, діяти цілеспрямовано й обґрунтовано. Задля реалізації запиту громадськості відповідно до викликів часу щодо здобуття певного рівня освіти здобувачам освіти з особливостями психофізичного розвитку, потрібно не лише збільшення кількості освічених спеціальних (корекційних) педагогів, а поява якісно нового типу педагога з фундаментальними знаннями, інноваційним типом мислення, здатного працювати в команді й ухвалювати нестандартні рішення, який володіє низкою компетентностей, зокрема проєктувальною, щоб грамотно та професійно брати участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії для особи з особливими освітніми потребами, кількість яких щорічно збільшується. Так, за останні п'ять років, згідно зі статистичними даними МОН України [304], кількість здобувачів з особливими освітніми потребами на рівні дошкільної освіти зросла на 9453 особи, загальної середньої освіти – на 22532 осіб. У зв'язку з цим проєктування персоналізованого освітнього маршруту здобувачів освіти з освітніми труднощами, як дієвий механізм доступу до якісних освітніх послуг, соціальної взаємодії та комунікації, автономії, соціалізації та інтеграції у суспільство, потребує високого професіоналізму від усіх учасників цього процесу, зокрема й педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Основою процесу проєктування індивідуальної освітньої траєкторії є подолання бар'єрів в інклюзивному освітньому середовищі, що регламентовано Законом України «Про освіту» (2017) з доповненнями 2023 року, Концепцією розвитку інклюзивної освіти (2010), Концепцією нової української школи (2016), Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі (2020), Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні на

період до 2030 року (2021) та Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, затвердженим операційним планом заходів з її реалізації на 2024-2026 роки (2024).

Ефективність забезпечення такого персоналізованого підходу в освіті залежить від сформованих у педагогічних працівників фахових компетентностей, про що наголошено в Законах України «Про освіту» (2017) з доповненнями 2023 року, «Про вищу освіту» (2014), «Про професійну освіту» (2019), професійному стандарті вчителя (2024), Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), ухваленій Європейським Парламентом і Радою ЄС, а також у Постановах Кабінету Міністрів України щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників (2020) та листах Міністерства освіти і науки України про нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників (2020).

Важливість організації інклюзивного освітнього середовища та впровадженні індивідуальної освітньої траєкторії як ключового чинника в адаптації освітнього процесу до потреб і можливостей кожного здобувача освіти, забезпечуючи їхній особистісний розвиток, академічний прогрес та інтеграцію в суспільство відмічено вітчизняними та зарубіжними дослідниками як у галузі спеціальної, так і інклюзивної освіти: С. Алексєєвою, В. Бондар, Ю. Бондаренко, О. Боряк, Л.Бутузовою, О. Голентовською, І. Гудим, В. Засенко, О. Ільченко, Л.Кібенко, А.Колупаєвою, І. Кузавою, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, А. Марченко, С. Мироновою, Ю.Найдою, О. Омельченко, Я. Полупановою, Т. Скрипник, Н. Софій, В. Синьовим, В. Товстоганом, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Федоренко, Н. Ярмолою, Elias Avramidis (Греція, Велика Британія), В. Norwich (Велика Британія), S. Chhabra (Ботсвана), J. Eades (США), L. Florian (Велика Британія), M. Gagné (Канада), Т. Loreman (Канада) та ін.

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії, встановлення факту наявності/відсутності особливих освітніх потреб/освітніх труднощів у особи є першочерговим завданням у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів,

педагогічні працівники яких мають володіти відповідними професійними компетентностями, про що зауважено в дослідженнях А. Колупаєвої, Ж. Кондратюк, С. Литовченко, В. Лященко, І. Омельченко, Я. Полупанової, О. Таранченко та ін.

Теоретичні основи формування та розвитку фахової, професійної компетентності спеціальних (корекційних) педагогів, які формують основний контингент інклюзивно-ресурсних центрів, розкрито у працях М. Берегової, Ю. Бондаренко, Н. Гаврилової, О. Гаврилова, В. Гриньова, Т. Дегтяренко, О. Колишкіна, Т. Константинов, Ю. Косенка, К. Куїна, І. Малишевської, О. Мартинчук, О. Мілевської, С. Миронової, К. Островської, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Тищенко, О. Ткач, Ю. Пінчук, С. Федоренко, Л. Черніченко, Т. Швалюк, , Д. Шульженко, А. Шевцова, К. Юр'євої та ін.

Питання формування й розвитку проєктувальної компетентності в педагогів та її структури висвітлено у працях Ю. Білоцерківської, Н. Корольової, К. Куїна, І. Левінової, Н. Логінової, Г. Мухіна, Р. Петраш, М. Портян, Л. Савченко, В. Ягупова, Т. Япринець та ін. Однак, теоретичний аналіз засвідчив відсутність системних досліджень із проблеми розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Аналіз практичного досвіду виявив епізодичність тематики, фрагментарність висвітлення питань щодо проєктування індивідуальної освітньої траєкторії осіб з особливими освітніми потребами під час різних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів; відсутність конкретнозорієнтованих методичних розробок та програмних матеріалів у цьому проблемному полі.

Узагальнення теоретичних напрацювань та практичного досвіду доводять наявність у системі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами суперечностей, зокрема, між:

- зростаючою потребою суспільства в успішній соціалізації і самореалізації осіб з особливими освітніми потребами та недостатнім рівнем професійної готовності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів до побудови індивідуальної освітньої траєкторії як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, відсутністю ефективних практик;
- наявністю широкого кола наукових досліджень, присвячених розвитку професійних компетентностей педагогів у сфері освіти та недостатньою увагою до теоретичного обґрунтування сутності, структури й механізмів розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів як основної для побудови індивідуальної освітньої траєкторії для осіб з особливими освітніми потребами;
- визнанням проєктувальної компетентності як ключової задля визначення подальшого освітнього маршруту особи з особливими освітніми потребами та обмеженістю програмових і методичних ресурсів, практичних інструментів, що забезпечують її ефективний розвиток у педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Актуальність проблеми, її практичне значення, недостатня розробленість у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, а також необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми **«Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертацію виконано в межах колективної теми науково-дослідної роботи кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121U109190), де автором визначено основні напрями розвитку проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів як

ключового елементу для успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для осіб з особливими освітніми потребами.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 7 від 28.12.2020 року), уточнено (протокол № 4 від 25.11.2024 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Відповідно до поставленої мети визначено **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.
2. Уточнити сутність поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» та охарактеризувати її структуру.
3. Дослідити стан практики проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів.
4. Виявити рівні розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, визначити ключові труднощі, яких вони зазнають під час проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.
5. Розробити методичний супровід розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у процесі їх професійної діяльності.

Об’єкт дослідження – професійна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Предмет дослідження – розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Для розв’язання сформульованих завдань у дослідженні використано взаємопов’язані теоретичні, емпіричні та статистичні **методи дослідження:**

теоретичні: *наліз, систематизація, узагальнення* нормативних документів, результатів наукових досліджень, методичної літератури – для виявлення стану проблеми розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів; *термінологічний аналіз* – для уточнення сутності поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів»; *структурно-логічний аналіз* – для виділення й обґрунтування структурних компонентів проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів;

емпіричні: *опитування* – для збору первинних даних від респондентів – педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, батьків здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та педагогів, які надають освітні послуги особам з освітніми труднощами, для аналізу проблем практики та визначення рівнів рефлексивного та мотиваційного критеріїв проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *анкетування* – для самоаналізу педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *тестування* – для визначення рівнів когнітивного критерію проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *контент-аналіз* – для визначення рівнів розвитку операційного критерію проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *порівняння* – для співставлення отриманих даних щодо рівнів проєктувальної компетентності респондентів експериментальної та контрольної груп на формуальному етапі педагогічного експерименту; *візуально-графічні методи* – для спрощення сприйняття інформації, наочної демонстрації показників та взаємозв’язків, а

також візуалізації даних про проєктувальну компетентність педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у формі діаграм та рисунків; *логічний методи* – для систематизації та аналізу інформації, обґрунтування висновків і створення чіткої структури роботи, для побудови структури проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів та моделі її розвитку; *педагогічне моделювання* – для унаочнення процесу розвитку проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів з урахуванням виділених і описаних шляхів; *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності впровадження розробленої моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів;

математичні методи обробки даних: *описові статистики* – для розрахунку середніх значень рівнів за показниками проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *статистичний аналіз* – критерій Фішера (F-критерій) для перевірки достовірності та результатів експериментального дослідження та ефективності впровадження моделі проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; *відсотковий розподіл даних з метою визначення вагових компонентів (%) складових критеріїв* – для загального аналізу мотиваційного критерію за показниками; *метод згортки критеріїв* – для виведення якісного показника мотиваційного критерію по кожному респонденту відносно ідеальної анкети, тобто максимально мотивованого педагога інклюзивно-ресурсного центру.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* розроблено й науково обґрунтовано модель розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що включає *цільовий* (мета, завдання), *методологічний* (педагогічні умови, принципи, підходи, напрями), *методичний* (складові компетентності у трудовій функції, передумови, форми і методи роботи, інформаційні засоби, програмно-методичне забезпечення, ДНЗ за ППРК) та *діагностико-результативний*

(критерії, показники, рівні розвитку, результат); складові ПрК (знання, уміння/навичка, комунікація, автономність) до виокремленої трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» педагогічних працівників ІРЦ.

– *уточнено* сутність поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» та *охарактеризовано її структуру* через єдність чотирьох компонентів (мотиваційний, рефлексивно-особистісний, когнітивний, операційно-функціональний);

– *подальшого розвитку* набули форми й методи, інформаційні засоби, які орієнтовані на розвиток проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у процесі їх професійної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методичного супроводу розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зокрема, визначено складові проєктувальної компетентності у трудовій функції, передумови ефективної організації процесу підвищення кваліфікації, що враховує особливості професійного розвитку педагогів, форми організації навчальної діяльності у процесі професійного розвитку, методи розвитку проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів; розроблено програмно-методичне забезпечення: *програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання»* (схвалено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР протокол № 1 від 24 лютого 2021 р.); *серію методичних рекомендацій для педагогів ІРЦ «Методична палітра»*, що включає в себе видання «Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи», «Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів»,

«Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади», «Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями» (схвалено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР протокол № 1 від 24 лютого 2025 р.); *укладено методично-презентаційні матеріали в електронному вигляді, які містять презентації до лекцій та практичних занять, вебінарів; матеріали тренінгів, навчальних кейсів; аналіз нормативно-правової бази; методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів з ООП, співпраці ІРЦ із закладами освіти, менеджменту інклюзивної освіти на рівні громади; аналітику фінансових питань, які дотичні до «функціоналу» педагогів ІРЦ (схвалено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР протокол № 8 від 16 грудня 2024 р.); методичку оцінки рівнів розвитку проєктувальної компетентності у вигляді опитування, тестових завдань, методу згортки критеріїв, визначення вагових критеріїв, контент-аналізу, візуально-графічних методів (рисунок, діаграми) та описові статистики – обробка емпіричних даних, їх систематизація, наочне представлення у вигляді таблиць, а також їх кількісний опис через основні статистичні показники.*

Результати дослідження можна використовувати вченим та викладачам для імплементації у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Розроблені матеріали можуть бути використані в системі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у закладах вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта.

Результати дослідження **апробовані** у КЗ «ЗІППО» ЗОР (№01-08/428 від 07.11.2024 р.) та 19 інклюзивно-ресурсних центрах: КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Лебединської міської ради Сумської області, КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області, КУ Інклюзивно-ресурсний центр № 1 Сумської міської ради, КУ «Груньський інклюзивно-ресурсний центр» Груньської

сільської ради Сумської області (довідка обласного ресурсного центру Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти № 271/01-16 від 25.03.2025 р.); інклюзивно-ресурсний центр Великоберезнянської селищної ради Ужгородського району Закарпатської області (№ 01-16/41 від 30.10.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Холмківської сільської ради Ужгородського району Закарпатської області (№ 54 від 30.10.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр № 1» Верхньокоропецької сільської ради (№ 01-30/38 від 30.10.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Рахівської міської ради (№ 271/01-16 від 25.03.2025 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Хустської міської ради (№ 51 від 30.10.2024 р.), КУ «Міський інклюзивно-ресурсний центр Берегівської міської ради» (№ 74 від 30.10.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Іршавської міської ради (№ 01-32/48 від 30.10.2024 р.), КУ «Оноківський інклюзивно-ресурсний центр» Оноківської сільської ради (№ 01-10/146 від 04.11.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Перечинської міської ради Закарпатської області (№ 03-31/38 від 11.11.2024 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м. Львова № 2» (№ 17 від 08.04.2025 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний Центр» Буської міської ради (№ 10 від 09.04.2025 р.), «Інклюзивно-ресурсний центр» Жовківської міської ради Львівської області (№ 30/01-18 від 09.04.2025 року), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Миколаївської міської ради Стрийського району Львівської області (№ 01-10/36 від 07.04.2025 р.), КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Кам'янка-Бузької міської ради (№ 4 від 08.04.2025 р.).

Публікації. Основні наукові результати подано у 49 публікаціях автора (із них 40 – одноосібні): 8 статей у фахових виданнях України, 1 стаття індексується наукометричною базою Web of Science, 3 розділи у колективних монографіях, 20 матеріалів апробаційного характеру, 2 статті додатково відображають результати наукового пошуку, 15 навчально-методичних і програмових матеріалів.

Особистий внесок здобувача у роботах, які написаних у співавторстві, описано шляхи проєктування й оптимізації побудови педагогами ІРЦ ІОТ для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями на основі професійної орієнтації [54], запропоновано розглянути мережеву форму здобуття освіти як модель реалізації ІОТ для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку [55], надано оцінку нейропедагогічних аспектів підготовки педагогів для реалізації ІОТ для осіб з ООП [40], розглянуто проблему проєктування ІОТ здобувачів вищої освіти спеціальності «Музичне мистецтво» з моторними та мовленнєвими освітніми труднощами [123], обґрунтовано шляхи подолання бар'єрів, які виникають на уроках фізичної культури під час впровадження інклюзивного навчання [234]; створено теми, модулі та практичні заняття, які формують необхідні компетенції асистентів учителів та вихователів [57]; проведено адаптацію практичних занять, підібрано приклади кейсів та завдань, які формують компетентності здобувачів вищої освіти для комплексної оцінки розвитку особи в інклюзивно-ресурсному центрі [56]; розроблено структуру модулів та змістовне їх наповнення: текстові матеріали, приклади, презентації, орієнтованих на специфіку викладання мистецьких дисциплін в інклюзивному середовищі [108]; визначено основні розділи, загальну логіку побудови рекомендацій, забезпечено правове обґрунтування: проаналізовано нормативно-правові документи, які регулюють діяльність асистентів педагогів у закладах освіти відповідно до чинного законодавства; створено шаблони документів, які можуть бути використані асистентами вчителів і вихователів, надано рекомендацій для роз'яснення повноважень асистентів, їхніх обов'язків і взаємодії з педагогічним колективом та керівництвом [109].

У представленому дисертаційному дослідженні викладено положення, висновки та рекомендації, що ґрунтуються на особистих дослідженнях автора. Під час обґрунтування окремих положень були використані праці інших дослідників і статті, написані у співавторстві, з відповідними посиланнями на

джерела. Водночас у самостійних наукових публікаціях застосовувалися виключно власні ідеї та напрацювання автора.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи доповідалися та отримали позитивну оцінку на наукових, науково-методичних і науково-практичних конференціях та семінарах різних рівнів:

міжнародних: «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, Україна, 2020, 2021, 2024), «Modern problems of improving living standards in a globalized world» (Ополе, Польща, 2020), «Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану» (Миколаїв, Україна, 2024), «Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи» (Херсон, Україна, 2024); *конференції з міжнародною участю:* «Неперервна освіта: актуальні дискурси» (Ужгород, Україна, 2021, 2023, 2024), «Компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи» (Ужгород, Україна, 2021), «Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення» (Ужгород, Україна, 2024), «Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти» (Ужгород, Україна, 2022);

всеукраїнських: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, Україна, 2021, 2023), «Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства» (Полтава, Україна, 2023), «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, Україна, 2022), «Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти» (Житомир, Україна, 2022); *круглі столи та наукові читання:* «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» (Ужгород, Україна, 2021), «Реалізація інклюзивної освіти в умовах воєнного стану: виклики і можливості» (Суми, Україна, 2025); *науково-практичні семінари* «Реалізація Концепції інклюзивної освіти: роль та завдання ресурсних центрів підтримки

інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (Ужгород, Україна, 2025), «Інноваційні технології у спеціальній та інклюзивній освіті: шляхи розвитку та впровадження» (Суми, Україна, 2025).

Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (2020-2025 рр.), кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР (протокол № 3 від 17.03.2025 р.), кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол № 3 від 15.04.2025р.); науково-методичних семінарах науково-дослідних лабораторій – лабораторії проблем інклюзивної освіти (2020-2024 рр.), лабораторії «Соціальної інклюзії та корекційно-реабілітаційної діяльності» (2024-2025 рр.) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка; науково-методичній (протокол № 6 від 04.11.2024 р.) та вченій раді КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР (протокол № 6 від 04.11.2024 р.).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, переліку умовних позначень, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (351 найменувань, із яких 42 – іноземними мовами) та 16 додатків на 82 сторінках. Дисертація містить 20 таблиць, 28 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 355 сторінки, з них основний текст – 188 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

1.1. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні реалізації державної політики України щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: правовий та науковий аналіз

У світлі глобальних перетворень сучасного суспільства, що сприяли розширенню надання освітніх послуг, пріоритетними завданнями освіти стало не лише формування цілісної системи універсальних компетентностей, але й розвиток успішної соціалізації кожного, що ухвалено Європейським Парламентом і Радою Європейського Союзу у Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) [298]. У всьому прогресивному світі, і в нашій державі зокрема, науковці та практики прагнуть глибоко проаналізувати запити та можливості як суспільства, так і його конкретних інституцій щодо оптимізації перебування в соціумі людей з особливими потребами, їх оптимальної соціалізації. Їм набагато складніше пристосуватися до умов суспільства, побудувати стратегію і тактику власного життєвого шляху, оволодіти навіть базовими компетентностями. Ще з дитинства їх розвиток залежить від задоволення їх потреб іншими людьми та потребує державної підтримки.

Впровадження реформи НУШ, яка врегульована *Концепцією Нової української школи* (2016), орієнтована на формування життєвих компетентностей у здобувачів освіти та повну їх соціальну інтеграцію та подальшу самореалізацію, тож передбачає, що «освітній заклад має переорієнтуватися з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, тобто формування у здобувачів освіти з ООП, здатності ефективно

вирішувати завдання, що виникають при взаємодії з навколишнім середовищем» [171].

Для того, щоб втілити у життя окреслені завдання соціалізації державної освітньої політики, необхідно створити відповідні умови для саморозвитку особистості, яка формується та реалізується в організованому *освітньому середовищі*, що актуалізує розгляд понять «*середовище*», «*освітнє середовище*».

Проблему формування освітнього середовища досліджували науковці різних напрямів, вбачаючи в ньому потужний фактор особистісного розвитку, соціалізації, пізнання та взаємодії з оточенням.

У психолого-педагогічній науці середовище трактують доволі широко: як середовище життєдіяльності, природне середовище та освітнє середовище. В Кравченко (2020) визначає термінологічний ряд, який використовують у контексті поняття «середовище»: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» [178]. У філософському енциклопедичному словнику, який цитує Л. Гуцуляк, «*середовище*» представлено «як суспільні, матеріальні і духовні умови, які оточують людину» [124]. Це не лише оточення, це вплив. Н. Клименюк (2022) у своїх розвідках про спадщину Л. Виготського зазначає, що він вважав: «Вплив середовища на розвиток дитини вимірюватиметься, серед інших впливів, також і ступенем розуміння, усвідомлення, осмислення того, що відбувається в середовищі» [155, с. 28], а А. Коллі-Шамне (2022) цитує: «Зона найближчого розвитку організовується соціальним оточенням і визначає поглиблення мислення та комунікації особистості» [161], Т. Дегтяренко разом з групою авторів (2022) акцентують на створенні організованого корекційного середовища для розвитку особистості дітей з розладами аутистичного спектру [5].

Отже, поняття «середовище» охоплює всі умови та фактори, що впливають на розвиток і діяльність людини, але нас воно цікавить в освітньому

контексті, де набуває особливого значення, формуючи простір для навчання, виховання та самореалізації – тобто освітнє середовище.

Поняття «*освітнє середовище*» група дослідників І. Гудим, Л. Зайцева, В. Луценко, І. Луценко, О. Рейпольська, Г. Цветкова (2021) розглядають як «складне поліфункціональне, багатоаспектне явище і визначається як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексного застосування людських та всіх інших ресурсів для реалізації освітніх цілей» [299, с. 11]. Науковці Ю. Найда та Н. Софій (2019) у своїй публікації називають освітнє середовище «третім учителем», який разом із батьками і педагогами здійснює суттєвий вплив на розвиток і навчання дитини [317]. О. Ільченко та А. Ляшенко (2018) визначають освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за соціально заданим зразком, а також можливостей для розвитку природних задатків учня у соціальному і просторово-предметному, природному його оточенні» [147], а О. Савченко (2012) як «сукупність умов і впливів, які створюють основу для навчання, виховання, розвитку учнів» [301, с. 493].

Чітко прописано це поняття й у нормативно-правовій базі, зокрема, у Законі України «Про освіту», в якому «освітнє середовище» трактується нерозривно з поняттями «*безпечне, здорове, інклюзивне чи спеціальне освітнє середовище із забезпеченням універсального дизайну та розумного пристосування*» [281]. Законодавці у статті 1. Закону України «Про освіту» (2018) визначають сукупність умов для забезпечення його існування:

1. Безпека в освітньому середовищі, що окреслює *безпечне освітнє середовище* як «сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди», а керівник закладу освіти має створювати та забезпечувати його (ст. 1 п. 21., ст. 26 п. 3.) [281].

2. *Здорове освітнє середовище, що включає* «сукупність умов, заходів і правил у закладі освіти, що спрямовані на формування культури здорового

способу життя (знань, навичок, здатності та усвідомленої потреби) в усіх учасників освітнього процесу і зміцнення здоров'я здобувачів освіти у безпечному освітньому середовищі, зокрема шляхом організації оптимального розподілу рухової активності, фізичних та інтелектуальних навантажень і відпочинку, психологічного та/або психолого-педагогічного супроводу» (ст. 1. п. 81) [281].

3. *Інклюзивне освітнє середовище*, що передбачає «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (ст. 1. п. 13) [281].

4. *Спеціальне освітнє середовище*, як «сукупність спеціальних умов, форм, методів і засобів навчання та виховання (спеціального кадрового забезпечення та спеціальних дизайну, обладнання, допоміжного устаткування, програмного забезпечення, електронних додатків, техніки, літератури тощо), що створюються у спеціальних закладах освіти (спеціальних класах, групах) для уможливлення та/або полегшення здобуття освіти певними категоріями осіб з особливими освітніми потребами та спрямовані на забезпечення їхнього подальшого розвитку, навчання, соціалізації, самореалізації, праці та життя в інклюзивному (безбар'єрному) суспільстві» (ст. 1. п. 251) [281].

Ці умови конкретизовано в *Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі* (2020) [279], що має на меті окреслити освітнє середовище не лише як фізичний простір, а як систему обставин, які забезпечують комфортне, безпечне та доступне навчання для всіх здобувачів освіти, сприяючи їхньому всебічному розвитку.

У цьому контексті *Концепція НУШ* (2016) наголошує на універсальному дизайні та розумному пристосуванні в освітньому середовищі [171], змістове наповнення яких прописано Законом України «Про освіту» (ст.1) і передбачає трактування першого, як «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для

використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» (ст. 1 п. 28), другого – «запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами» (ст. 1 п. 24) [281].

Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти [137] на основі соціальної моделі було розроблено інструмент для самооцінки освітнього середовища [14], що базується на принципах інклюзії, участі та залучення і передбачає такі аспекти середовища, як фізичне, соціальне та навчальне.

Усе вищезазначене демонструє реалізацію соціальної моделі побудови освітнього середовища, що підтверджується введенням у дію в Україні *Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я* (МКФ) та *Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП)* (Розпорядження КМУ №1008-р від 27 грудня 2017 року) [261], в основі якої твердження, що причиною проблеми адаптації, взаємодії в освітньому середовищі є зовнішні бар'єри, які оточують особу, а не стан її здоров'я. Соціальна модель прогнозує, що «освітня система має бути більш готовою до змін, забезпеченню рівних прав на отримання якісної освіти усіма без дискримінації, що передбачає особистісно-орієнтований підхід до визначення освітнього маршруту кожного здобувача освіти з урахуванням їх можливостей, здібностей та потенціалу та своєчасне виявлення освітніх труднощів і надання відповідного рівня підтримки» [89, с. 25].

Тобто, ми бачимо, що соціальна модель демонструє процес індивідуалізації освітнього середовища організованого відповідного до потреб та можливостей здобувачів освіти, про що наголошували ще на початку ХХ століття М. Монтессорі [170] у концепції адаптивного та особистісно орієнтованого навчання та Л. Виготський – у концепції індивідуалізації. Сучасні дослідники продовжують їх справу, наприклад, С. Хатунцева (2024)

акцентує у своїх наукових розвідках на індивідуалізації навчання та здоров'язбереженні [333], Л. Бутузова та О. Ледньова (2024) – на індивідуалізації та персоналізації, де в кожного є можливість відшукати себе [71], І. Брюховецька, Н. Зленко, Л. Кібенко (2024) досліджували поняття «диференціація освіти» та «індивідуалізація освіти» у контексті вищої освіти, їх основні виклики та переваги [144]. Отже, не зважаючи на час, у своїх роботах науковцями було акцентовано увагу на врахуванні особисті здобувача освіти, його особливостях, здібностях, інтересах, стилю навчання під час створення освітнього середовища, що в сучасному розумінні включає поняття *«індивідуальне освітнє середовище»*, яке охоплює цифрові технології, інклюзивну та спеціальну освіту, дистанційне навчання, персоналізовані траєкторії розвитку, що дозволяють кожному навчатись у комфортних умовах із залученням ресурсів і взаємодій, спрямованих на створення оптимальних умов для розвитку відповідно до його індивідуальних особливостей, здібностей та потреб.

Таким чином, створення індивідуального освітнього середовища стає фундаментальною передумовою для формування та реалізації унікальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти. Забезпечення оптимальних умов навчання, що враховують індивідуальні потреби, інтереси та стилі сприйняття знань, сприяє максимальному розвитку особистісного потенціалу, розвитку життєвоважливих компетентностей, які потрібні для успішної соціалізації, особливо для здобувачів освіти, які мають ООП. У результаті, ІОТ стає логічним продовженням та реалізацією тих можливостей, які відкриває персоналізоване організоване середовище, формуючи базу для соціальної адаптації та успішної інтеграції особи в сучасне суспільство.

Поняття *«індивідуальна освітня траєкторія»* викристалізувалося у процесі освітнього реформування як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і

рівня їх складності, методів і засобів навчання» (ст. 1. п. 9 Закону України «Про освіту») [281]. У цьому законі зазначається, ІОТ повинна формуватися з урахуванням мотивації, досвіду, інтересів, здібностей, потреб та можливостей здобувача освіти.

Починаючи з 2015 року науковці почали проявляти посилений інтерес до питання ІОТ, наприклад Н. Софій (2015), розробила методичні рекомендації зі створення ІОТ для дітей з ООП [315]; О. Голентовська (2020) описала процес організації ІОТ у ЗЗСО [115]; Н. Ярмола (2021) у своїх роботах надала практичні поради щодо реалізації ІОТ для осіб з ІП [349]; С. Алексєєва (2021) досліджувала зміст поняття ІОТ та систематизацію наукових доробок щодо ідей її побудови та реалізації в умовах сучасного закладу освіти [46]; група авторів О. Омельченко, І. Саранча, В. Швед (2022) уперше сформулювали мету та основні завдання індивідуальної інклюзивної освітньої траєкторії [306]; Є. Прокоф'єв та В. Товстоган (2024) розглядали ІОТ як інструмент для проектування майбутньої професії [295]; а колектив науковців С. Венгер та А. Марченко (2024) зосередилися на інноваційних методах розроблення інтелектуальної моделі формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на основі диджітал-технологій з використанням агента для адаптації процесу дистанційного навчання [73]. Підходи науковців до розробки та впровадження ІОТ постійно еволюціонують відповідно до запиту суспільства.

Отже, особи з ООП потребують проектування та реалізації ІОТ більше, ніж будь-які інші категорії здобувачів освіти, що підтверджується науковцями та практикою. Це пояснюється тим, що лише через професійний аналіз сфер розвитку, їхніх «сильних сторін», труднощів та потенційних бар'єрів, можна створити адаптований освітній процес, який забезпечить розкриття їх потенціалу. ІОТ дозволяє не лише розробляти індивідуальний освітній маршрут з урахуванням адаптації/модифікації освітнього середовища, а й вносити необхідні корективи. Таким чином, створення і впровадження ІОТ є ключовим чинником для забезпечення ефективної інклюзивної освіти, що

сприяє розвитку, успішній соціальній адаптації та соціалізації осіб з ООП у сучасному освітньому середовищі.

Саме в умовах інклюзивної освіти стратегія побудови ІОТ реалізується найбільш яскраво, що на державному рівні інституційно визначено в *Концепції розвитку інклюзивної освіти* (2010), яка побудована на «новій філософії державної політики щодо осіб з ООП... та впровадження моделей інклюзивного навчання в освітніх закладах» [172].

У цьому документі *інклюзивна освіта* визначена як комплексна система, що включає законодавчі, методичні, організаційні та ресурсні аспекти для забезпечення рівного доступу до якісного навчання, а у статті 3 Закону України «Про освіту» акцентовано увагу на тому, що «кожен має право на якісну та доступну освіту» [281]. Упровадження інклюзивної освіти у школи України почалось у 2016 році з 4000 дітей з ООП [150], а станом на квітень 2025 року вже 7542 закладів освіти впроваджують інклюзію в освітньому процесі [245]. Зауважимо, що розвиток інклюзивної освіти не зменшує значення спеціальної, оскільки є одним із напрямів освіти, альтернативним варіантом надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП.

На розвиток інклюзивної освіти спрямована також *Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року* (2021) [289], яка визначає інклюзивну освіту як один із ключових напрямів формування суспільства рівних можливостей, що сприяє розширенню доступу до якісної освіти для всіх осіб, незалежно від їхніх фізичних чи психічних особливостей, що відповідає загальним принципам інклюзивного навчання.

Питання інклюзивної освіти висвітлювали у своїх працях науковці: Т. Бондар [53], Ю. Бондаренко [28], О. Боряк [66], Т. Дегтяренко [128, 318], І. Дмитрієва [133], В. Засенко [141], С. Коваленко [158], А. Колупаєва [165], Ю. Косенко [174], І. Малишевська [190], С. Миронова [203, 210, 241], В. Синьов [310, 311], Н. Софій [314], О. Таранченко [166], С. Федоренко [327, 330], О. Федоренко [328], Я. Цебро [335] та інші. Ракурс їх досліджень був і

залишається багатовекторним і спрямовується на організаційно-педагогічні аспекти інклюзивної освіти; питання спільного навчання здобувачів освіти; особливості психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти, спостереження за дитиною (дітьми), де реалізується інклюзія; інклюзивну освіту в НУШ, а також формуванню (розвитку) професійної готовності майбутніх педагогів, чи вже практикуючих, до інклюзивної освіти.

Отже, відповідно до закону та поглядів науковців, інклюзивна освіта створює загальну платформу, що забезпечує рівний доступ до ресурсів і підтримки, а інклюзивне навчання втілює ці принципи на практиці, адаптуючи процеси навчання до потреб кожного здобувача освіти.

Інклюзивне навчання реалізується в межах інклюзивної освіти, що охоплює всі рівні освітньої системи і трактується у Законі України «Про освіту» (ст. 20) як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [281].

У *Концепції інклюзивної освіти* (2010) зазначено про організацію інклюзивного навчання у закладах освіти різного підпорядкування, які готові надавати освітні послуги особам з ООП [77]. На даний момент в українському законодавстві існують положення про організацію інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти.

На реалізацію зазначеної вище Концепції в Україні була затверджена *Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки* (2024) [290], яка має на меті створення умов доступу до якісної освіти кожного здобувача відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей. Стратегія направлена на вдосконалення системи моніторингу, підвищення якості послуг ІРЦ, ресурсне забезпечення закладів освіти, у яких організоване інклюзивне навчання та підвищення компетентностей педагогів. Стратегічною ціллю 1 у Стратегії визначено «Отримання кожною особою

гарантованих державою освітніх послуг, спрямованих на розкриття її потенціалу, максимальний розвиток і соціалізацію, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб» [289].

Наука є одним із факторів, які впливають на формування нормативно-правового поля, пов'язаного з інклюзивним навчанням, тому дослідники постійно приділяють даному питанню належну увагу, наприклад, О. Мартинчук (2018) [196] інклюзивне навчання подавала як інноваційну форму організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; Н. Луцан (2019) термін «інклюзивне навчання» пояснював як «гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання» [185]; О. Гордійчук та О. Селезньова (2023) [307] аналізували правові та теоретичні засади організації інклюзивного навчання в тому числі й у НУШ. Наукова думка постійно розширює розуміння необхідності інклюзивного навчання [158], проте, на практиці ми спостерігаємо проблеми його організації: пандемія, недоотримання фінансування, воєнні дії.

На сьогоднішній день, попри виклики війни, одним із найвагоміших досягнень державної політики у сфері освіти є забезпечення доступу осіб з ООП до навчання, зокрема інклюзивного, яке може бути організоване в будь-якому закладі освіти, а в перспективі – у кожному. Ідеться, насамперед, про дітей з ООП — це здобувачі освіти, які потребують додаткової педагогічної підтримки та адаптації освітнього середовища відповідно до їхніх індивідуальних потреб. Наразі відбувається заміна поняття «діти з особливими освітніми потребами», яке широко використовувалося, на «особи з особливими освітніми потребами», що є результатом розвитку інклюзивної та правозахисної практики в освіті. Дане визначення охоплює не лише дітей, а й підлітків та дорослих, які здобувають освіту в різних формах, краще узгоджується із законодавством, яке передбачає право на освіту для всіх, незалежно від віку, акцентує увагу на людині загалом, а не лише на її віці чи стані здоров'я та відповідає міжнародним стандартам, наприклад, Конвенції

ООН про права осіб з інвалідністю, в якій використовуються саме такі формулювання — «persons with disabilities» або «persons with special educational needs» [305], що гармонізує українську освітню термінологію з міжнародною практикою. Відповідно до законодавства, утворитися інклюзивний клас/група у закладі освіти може лише на основі заяви батьків (законних представників) здобувача освіти з ООП та висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи від ІРЦ. Саме педагогічні працівники ІРЦ мають виняткове право встановлювати факт наявності/відсутності ООП/освітніх труднощів у особи. Висновок про КО також є обов'язковим для зарахування до закладу спеціальної освіти чи навчально-реабілітаційного центру (абз. 2 п. 99 Положення про спецшколу та п. 92 Положення про НРЦ) [264], створення спеціального класу у ЗЗСО [271].

Таким чином, ІРЦ стає ключовою ланкою в системі підтримки здобувачів освіти з ООП, а також одним із суб'єктів реалізації *Концепції інклюзивної освіти та Концепції НУШ*. У законі «Про освіту» (2017) вперше вказується на створення ІРЦ, як складову цього процесу (ст. 20 п. 3). Наступним кроком стало введення у дію Постановою Кабінету Міністрів України *Положення про інклюзивно-ресурсний центр* (2017). Це основний нормативно-правовий акт, що регулює діяльність ІРЦ — установ, які забезпечують психолого-педагогічний супровід осіб з ООП на всіх рівнях освіти. У грудні 2024 року внесено зміни до Положення про ІРЦ [252], що розширили його функції, дозволивши надавати послуги не лише дітям з ООП з 2 до 18 років, але й немовлятам, підліткам та дорослим, що сприяє забезпеченню безперервної підтримки осіб з ООП та відповідності міжнародному праву. У 2020 році створено систему автоматизації роботи ІРЦ (АС «ІРЦ») [263], яка значно полегшила та підвищила прозорість роботи педагогів. Наразі до ІРЦ через систему можна звернутися по всій території України (крім тимчасово окупованих). Станом на серпень 2025 року їх налічувалося 722 [245].

У загальній частині Положення про ІРЦ визначено головну мету утворення ІРЦ –забезпечення права осіб з ООП на здобуття освіти «шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [252]. Відповідно до статті 43 Положення про ІРЦ, реалізацію окресленої мети «забезпечують педагогічні працівники – керівник (директор), завідувач філії (за наявності філії), фахівці (консультанти) інклюзивно-ресурсного центру (практичні психологи, вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, інші вчителі-дефектологи)» [252]. Тобто, основні завдання, які покладено на ІРЦ пунктом 8 Положення, однакові для усіх педагогів установи (крім управлінських функцій керівника (директора) ІРЦ), що зазначені в пункті 42 [252]) та потребують відповідних компетентностей від них, зокрема й проєктувальної для якісної побудови ІОТ для осіб з ООП, що є проявом індивідуалізації в освітньому процесі та реалізацією основних положень вищезазначених нормативно-правових актів та наукових досліджень, що формують освітню філософію та політику нашої держави.

Одним із фундаментальних державних документів з цього питання є *Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (2024)* [290], яка охоплює всі ключові сфери, пов'язані зі створенням інклюзивного освітнього середовища в Україні, у тому числі й удосконалення системи моніторингу, підвищення якості послуг ІРЦ, ресурсне забезпечення та підвищення компетентностей педагогів. Це передбачено реалізацією операційного плану на 2024–2026 роки, який є першим етапом її реалізації. Відповідно до першої визначеної стратегічної цілі у документі, дії та роль ІРЦ для її реалізації очевидні:

1. Участь у проєктуванні ІОТ педагогічними працівниками ІРЦ оптимізує соціально-педагогічну діяльність педагогів у закладах освіти, дає більше можливостей особам з ООП, враховуючи їх різноманітні освітні потреби.
2. Педагоги ІРЦ є ключовими фігурами у проєктуванні ІОТ, учасниками команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) та

посередниками між представниками різних інституцій, які дотичні до процесу соціалізації особи з ООП.

3. Об'єктивне визначення потреб сприяє усуненню бар'єрів, які перешкоджають участі особи в освітньому процесі, опанування професії (за можливістю) та успішній соціалізації.

Для реалізації стратегічної цілі «Отримання кожною особою якісних освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі» педагоги ІРЦ:

1. Популяризують послуги центрів та необхідність звернення до них «для отримання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з ООП у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких осіб та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання й виховання.

2. Надають рекомендації педагогам закладів освіти щодо розроблення ІПР.

3. На сайтах центру, через зустрічі, обговорення, ЗМІ інформують населення про наявні соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення за ними.

Для реалізації стратегічної цілі «Прийняття українським суспільством багатоманітності людини та врахування потреб усіх учасників освітнього процесу» дії та роль ІРЦ відповідні:

1. Розвиток толерантного ставлення до різноманітності, наприклад, просвітницька діяльність, спрямована на формування позитивного ставлення до осіб з ООП та розуміння важливості інклюзії.

2. Сприяння збільшенню частки осіб з ООП, які працевлаштувалися та успішно пройшли соціальну адаптацію.

Зважаючи на зазначене, ми можемо переконатися, що роль ІРЦ у досягненні мети та цілей кожного нормативно-правового акту, який стосується забезпечення надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти та

їх подальшу успішну соціалізацію, важко переоцінити. Від цього постійно зростає й обсяг завдань, які вони мають виконувати. У реаліях відсутності професійних стандартів керівника (директора) та фахівця (консультанта) ІРЦ, збільшення запитів суспільства щодо якісної освіти для кожного, що потребує професійної розробки індивідуального освітнього маршруту/ІОТ, ми можемо спостерігати соціальний рівень проблеми, коли рівень компетентності педагогів ІРЦ прямо пов'язаний з якістю проєктування ІОТ та успішною соціалізацією особи з ООП.

Зважаючи на окреслені обов'язки педагогічних працівників ІРЦ, відповідно до визначених завдань у Положенні про ІРЦ, наявний рівень сформованих компетентностей, які надають своїм випускникам (потенційним працівникам ІРЦ) заклади вищої освіти, потребують розвитку завдяки формальній, неформальній, інформальній освіті чи їх поєднанню. Даний процес має проводитися й оцінюватися з позицій цілей і кінцевого результату та має поєднуватися з практичною діяльністю: розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників ІРЦ, зокрема ПрК, має сприяти індивідуалізації та якісній інтеграції осіб з ООП у соціум. Здобувачі освіти з ООП потребують більш ретельного підходу щодо окреслення перспективи в освітньому процесі та шляху її досягнення. Тобто, педагогічні працівники ІРЦ першими виявляють наявність ООП/освітніх труднощів у осіб, проводячи КО, є учасниками команди психолого-педагогічного супроводу для складання ІПР та ІНП, як частин ІОТ, беруть участь у проєктуванні безпечного інклюзивного освітнього середовища, а, отже, мають володіти проєктувальною компетентністю та розвивати її [78].

Наукові праці про ІРЦ з'явилися лише з 2017 року, оскільки до цього часу поняття ІРЦ тільки формувалося, а нормативно-правова база та методологія роботи з особами з ООП набували визначених контурів. Подальші освітні реформи та активізація інклюзивної політики сприяли зростанню наукового інтересу, що відобразилось у появі спеціалізованих досліджень і розробці ефективних моделей роботи ІРЦ. Першими розкрили організаційні

засади утворення та функціонування ІРЦ та описали рекомендації щодо реалізації основних їх функцій група авторів: М. Порошенко, А. Колупаєва, М. Ярошук, О. Таранченко, Л. Прохоренко, І. Гудим, О. Федоренко, Е. Данілавічюте, Ю. Рібцун, А. Мельник, О. Воробей, Г. Ярова, Ю. Заруденко, М. Болкун, В. Новосад, О. Макарук, Л. Самойленко (2018) [228]. Н. Литовченко (2020) описувала напрями роботи фахівців у межах діяльності ІРЦ, з огляду на їх тогочасну інноваційність для України [182] та впровадження інформаційно-телекомунікаційної системи автоматизації роботи ІРЦ (2023) [22]; М. Євченко та О. Белова (2020) висвітлювали нові підходи щодо теоретичних обґрунтувань та прикладних розрахунків, необхідних для забезпечення реалізації ІРЦ [138]; колектив науковців Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Каменчук, А. Обухівська, Г. Якимчук (2022) порушили питання вдосконалення діагностичної діяльності ІРЦ [229]; специфіці генези витоків професійної ідентичності фахівців (консультантів) ІРЦ у сучасному українському науковому просторі присвятили свої роботи І. Омельченко та Ж. Кондратюк (2024) [224; 225]; вивченням професійної компетентності фахівців (консультантів) ІРЦ займались С. Литовченко й В. Литовченко (2022) [23], В. Лященко (2023) [187], Я. Полупанова (2024) [243]. Внесла свої корективи в діяльність ІРЦ війна, тому проблематика їх діяльності під час воєнних дій описана в роботах А. Обухівської (2023) [223], П. Сушка та Л. Прохоренко (2024) [321].

Отже, у даному підрозділі, нами виявлено, що сучасні наукові дослідження демонструють, що інклюзивна освіта є невід'ємною складовою сучасної освітньої системи, спрямована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх здобувачів освіти. Державна політика та законодавча база, що постійно вдосконалюються, створюють міцний фундамент для реалізації інклюзивних підходів, а роль ІРЦ є ключовою в підтримці осіб з ООП шляхом діагностики, консультування та розробки ІОТ, що сприяють їх успішній соціальній адаптації.

1.2. Теоретико-методологічний аналіз розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ

Реалізація Концепції інклюзивної освіти (2010) [256], Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердженого операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки (2024) «має сприяти вдосконаленню нормативних засад, впровадженню інноваційних технологій, демократичних підходів в організації освітнього процесу здобувачів освіти з ООП, ...удосконаленню системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання» [290]. Удосконалювати, розвивати власні компетентності – умова сучасності. Ця теза також звучить у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016): «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями» [171]. Умови ринкової економіки потребують постійної уваги до підвищення рівня, розвитку професійних компетентностей сучасного педагога, у тому числі й педагогічних працівників ІРЦ. Із вищезазначеного, ми бачимо, що компетентнісний підхід є пріоритетним на сучасному етапі, що визначає практико-орієнтовану спрямованість у професійній діяльності педагогічних працівників ІРЦ.

На нашу думку, розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ є одним із ключових факторів у реалізації дієвої підтримки осіб з ООП. ПрК включає в себе знання, уміння/навички, комунікацію, відповідальність та автономію, які необхідні для розробки, планування, оцінки складових ІОТ та її реалізації, як особливого освітнього проєкту, що сприяє удосконаленню інклюзивної освіти, а також є фундаментом для успішної соціалізації особи з ООП.

У процесі підготовки до проведення дослідження було опрацьовано нормативно-правову базу та низку наукових робіт, у яких висвітлені теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади формування ПрК освітян. Праці В. Гриньової (2014) [122], С. Миронової (2025) [202], К. Юр'євої та О. Тищенко (2014) [344], Н. Савінової та М. Берегової (2015) [300], Н. Гаврилової, С. Федоренко, В. Тищенко, О. Мілевської, О. Ткач, Ю. Пінчук, Т. Швалюк, Т. Константинов, О. Гаврилова (2023) [341] та ін. присвячені теоретичним основам формування та розвитку фахової, професійної компетентності педагогів; зокрема спеціальних (корекційних), які формують основний контингент ІРЦ; Т. Докучина (2020) [134] розглядала професійну компетентність педагога через рівень сформованості професійної мобільності, як одного з її показників; І. Зязюн (2010) [145], М. Гриньова (2014) [122], Т. Гончаренко, В. Шарко (2011) [120] обґрунтували проєктування освітнього процесу з технологічного боку; передумови проєктування здобувачів освіти у ЗЗСО проаналізовано О. Коберником (2020) [156], А. Цимбалару (2013) [336]; І. Левіна (2017) [181] зосередилася на впровадженні інноваційних методик у навчальний процес під час формування проєктувальної компетентності педагогів; у наукових розвідках М. Портян (2019) [246] описано процес формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи і вихователів; Т. Япринець, А. Келемєць, Р. Петраш (2022) [42] представили результати аналізу проблематики ПрК як невід'ємної складової професійної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти; у працях Л. Савченко (2022) було проаналізовано ПрК майбутнього вчителя технологічної освіти та визначено її складові [301]; Н. Логінова (2023) акцентувала на значимості розвитку ПрК педагогів як «запоруку вдалої організації безпечного освітнього середовища в умовах дистанційного навчання» [183]. Із зарубіжних учених проєктувальну компетентність досліджував К. Куїн (2002) [34].

Питанням формування та розвитку компетентностей педагогічних працівників ІРЦ присвятили свої розвідки дослідники А. Колупаєва та

О. Таранченко (2022) [164], які представили освітньо-професійну програму підготовки кадрів, що мали працювати в тогочасних новостворених ІРЦ з урахуванням сучасних концептуальних підходів щодо формування професійної компетентності спеціалістів, які працюють зі здобувачами освіти з ООП та їхніми родинами; І. Малишевська (2018) [190; 191] спрямовувала дослідження на удосконалення фахової підготовки таких спеціалістів із урахуванням інклюзивних тенденцій світового освітнього простору, професійній співпраці педагогічних фахівців в умовах інклюзивної освіти; Я. Полупанова (2024) [243] у своєму дослідженні описує шляхи підвищення фахової компетентності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах післядипломної освіти, алгоритм упровадження моделі співпраці фахівців (консультантів) ІРЦ та педагогів ЗЗСО через об'єктивні взаємозв'язки між ними, які підпорядковані єдиній меті – дієвій організації професійного співробітництва фахівців, які працюють з дітьми з ООП, на основі забезпечення їхньої належної фахової компетентності; формування професійної компетентності фахівців ІРЦ в умовах післядипломної освіти стало провідним у дослідженні В. Лященко (2023), яка обґрунтувала зміст і структуру професійної компетентності фахівців ІРЦ, умовно поділила види професійної компетентності фахівця ІРЦ на три групи: «компетентності, які вможливають організацію корекційно-освітнього процесу в ІРЦ на високому рівні; компетентності, які відображають діяльність фахівців ІРЦ як окремої категорії педагогічних працівників; компетентності, пов'язані з управлінням корекційно-освітнім процесом» [187].

Ці та інші дослідники вносять значний вклад у розуміння сутності проєктувальної компетентності та її ролі у професійному становленні педагогів. Переважна частина робіт присвячена процесу формування компетентностей, зокрема й проєктувальної. Роботи науковців, які дотичні до нашого дослідження (А. Колупасової, О. Таранченко, Я. Полупанової, В. Лященко, І. Омельченко, Ж. Кондратюк) акцентують на розвитку та формуванні професійних компетентностей фахівців (консультантів) ІРЦ, але

жоден із них не розглядав проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, до яких відносяться як фахівці (консультанти), так і директор (керівник) ІРЦ. Актуальність даного питання не втрачається в сучасному світлі подій, реформ в освітній сфері та в умовах відсутності професійного стандарту за цими професіями.

Нами були виділені декілька причин, які впливають на зазначене. По-перше, до Національного класифікатора України «Класифікатор професій» лише 5 років, як внесли назви професій «фахівець (консультант) ІРЦ», «директор (керівник) ІРЦ», а ІРЦ існують з 2018 року; по-друге, й досі відсутній професійний стандарт для педагогічних працівників ІРЦ (для директора та фахівця (консультанта)), а обов'язки відповідно до Постанови КМУ «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2024) [252] чітко окреслені й постійно збільшуються, відповідно до щорічних змін у постанові, запити суспільства до працівників ІРЦ постійно зростають. На початку роботи над обраною темою для орієнтиру ми послуговувалися професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затвердженого наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 року № 2736, де була виокремлена ПрК, як професійна, відповідно до трудової функції «Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища» разом з інклюзивною та здоров'язберезувальною. Відповідно до документу, ПрК характеризувалася «здатністю вчителя проектувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів та організовувати безпечне освітнє середовище з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб» [272], що є, по суті, синергією роботи з педагогічними працівниками ІРЦ, якщо це стосується здобувачів освіти з ООП. Тому нами даний документ використаний за основу. У 2024 році оприлюднено професійний стандарт «Логопед. Вчитель-логопед» [111], а також Міністерство освіти і науки України наказом

№ 1225 [222] затвердило оновлений професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). В оновленому документі оптимізовано кількість компетентностей, наприклад, зникли кілька компетентностей, у тому числі й проєктувальна, рефлексивна, а також введено нові. Як зазначається в офіційних видання МОН: «метою розроблення нового професійного стандарту було приведення його структури та змістового наповнення у відповідність до вимог Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 року № 373, а також урахування досвіду використання професійного стандарту закладами освіти» [222]. Вказані оновлення не означають зміну вектору вимог до педагогів зазначених професій.

Проаналізувавши вказаний нормативно-правовий акт, ми прийшли до висновку, що знання, уміння й навички, які входили до ПрК, стали частиною таких компетентностей: прогностичної (знання методик педагогічного прогнозування, видів та етапів планування освітнього процесу, уміння здійснювати різні види планування освітнього процесу на різних його етапах); організаційної (знання вимог законодавства щодо організації освітнього процесу, вимог до змістового наповнення освітнього середовища; уміння використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс, застосовувати різні види й форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти) та оцінювально-аналітичної (уміння знати способи фіксації результатів педагогічних спостережень за дитиною/особою, критерії та рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, уміння та навички дотримуватися визначених законодавством критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, визначати, фіксувати й аналізувати результати навчання здобувачів освіти); предметно-методичної компетентності (знання методик і технологій моделювання змісту навчання, уміння адаптувати зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів) до потреб здобувачів освіти, добирати доцільні форми, методи й засоби навчання); психологічної

компетентності (уміння планувати та здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, укладати індивідуальну програму розвитку та/або індивідуальний навчальний план здобувача освіти (за потреби) у складі команди супроводу або самостійно).

Наголошуємо, що даний документ, а також професійний стандарт «Логопед. Вчитель-логопед» [111] ми брали як орієнтир, що описує найбільш близькі для педагогів ІРЦ трудові функції та компетентності за професією. Динамічний процес еволюції Профстандарту для учителів ЗЗСО обов'язково необхідно врахувати у процесі створення в майбутньому відповідного професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ. Але спочатку необхідно виокремити та обґрунтувати трудові функції та компетентності, зважаючи на РНК, для їх забезпечення, які затребувані соціумом та відповідають нормативно-правовій базі функціонування ІРЦ в Україні. Одна з них – проєктувальна, яка, на наше переконання, обов'язково має бути включена до майбутнього професійного стандарту зазначеної категорії педагогів. Тим паче, багато науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних, на теоретичному рівні та практичному досвіді обґрунтували її значимість для підвищення фахового рівня педагогів, їх професійної мобільності та запиту суспільства щодо компетентностей педагогічних працівників ІРЦ. Більш детально даний аспект описаний нами у п.3.2.1.

Щоб викристалізувати авторське визначення «проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів», нами проведено аналіз літературних джерел зі спеціальної педагогіки, психології, нормативно-правової бази, наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених і визначено, що психолого-педагогічній науці існує низка пояснень термінам «компетентність», «проєкт», «проєктувальна компетентність».

Найбільше дискусій та варіацій серед науковців щодо терміну «компетентність». Кожен автор пропонував власні специфічні визначення в різні часові періоди через призму психології, педагогіки, менеджменту.

За словником іншомовних слів, компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [219, с. 282]. У словнику української мови визначення дотичне – «компетентність як властивість за значенням компетентний, тобто: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний – вживається у тлумачному словнику української мови» [313].

У Законі України «Про освіту» (2017) [281] компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

І. Маркова та В. Садкіна (2016) визначають, що «компетентність (лат. *competens* – «відповідність», «здатність») – це психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість і джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистісної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [194]. Зазначені якості спеціаліста, «з'являються лише коли він впевнений у якості своєї роботи і бачить позитивні результати».

Д. МакКлелланд (1973) описав [189], компетентність «як рису особистості, набір звичок, які ведуть до більш ефективної чи кращої продуктивності», Ю. Поскрипко та О. Данченко (2019) [248] – як «наявність специфічних фахових компетенцій, неспецифічних особистісних компетенцій, установок, досвіду і досягнень з певного фаху (напрямку діяльності) та вміння правильно і своєчасно їх використовувати у процесі фахової діяльності з

метою досягнення фахових цілей, вирішення фахових задач та розуміння і прогнозування перспектив».

М. Давидюк та О. Пащенко О. (2021) цитують А. Хуторського, який тлумачить компетентність як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» або ж як «особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [125].

Н. Мойсеюк (2007) вважає, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [214, с. 639]. Педагог акцентує на важливості конкретних життєвих практичних умінь та навичках для людини будь-якої професії.

Більшість науковців розуміють компетентність як результат набуття компетенцій. Дослідники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України визначають компетентність «як результат набуття людиною компетенцій, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності» [198, с. 97-108].

На особливу увагу заслуговує контент-аналіз української науковиці О. Марущак, який був проведений із метою визначення категорійних ознак поняття «компетентність».

Як зазначає дослідниця: «... основою для здійснення названої діяльності у різних значущих для людини сферах, за результатами проведеного дослідження, на думку науковців, є «знання – 58 % від вибірки, уміння – 53 %, навички – 33 %, досвід – 30 %, ставлення – 22 %, цінності та здібності» [198, с. 105]. Для нас це є цінним матеріалом для авторського формулювання поняття «ПрК педагогічного працівника ІРЦ». О. Марущак сформулювала власне визначення поняття компетентності – «інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та

цінностей». На нашу думку, доцільно доповнити визначення виразами «професійну, самостійну діяльність», також здібності до тієї чи іншої роботи, бо вони є суттєвим чинником формування компетентності.

Що стосується сутності поняття «проект», то в науці немає його єдиного тлумачення. Термін, відповідно до словника іншомовних слів, «проект» від латинської «proectus» означає «кинутий уперед» [294], словник української мови дає нам декілька тлумачень, одне з яких «задуманий план дій, план дій, задум, намір» [293], словник із професійної освіти – «план, задум» [118]. Як описує у своїх дослідженнях І. Єрмаков (2006), «проект» означає «тісно пов'язану з наукою та інженерією діяльність зі створення проекту, розроблення образу майбутнього уявного продукту» [139]. Як відомо, більшість продуктів людської праці виготовляється на основі її попереднього проектування. У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому. Так, І. Гонтаренко (2016), трактує проект як будь-яку роботу, виконану «від усього серця», що має певну цільову настанову. Проект як проблема означає ситуацію творчості, в якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс наštтовхнутися на щось нове, здивуватися, виявити його у своїй творчості [117].

Науковець А. Цимбалару (2013) [336] наголошує, що в педагогічній науці виокремлюють три напрями тлумачення терміну «проект». «По-перше, як попередній, приблизний текст повного документа (проект програми тощо). По-друге, під проектом розуміють певну акцію, сукупність заходів, що мають спільну програму, передбачають цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо (видавничий проект, телевізійний проект). По-третє, проект визначають як «завершений цикл продуктивної діяльності (колективної, групової, індивідуальної тощо), як форму побудови спільної цілеспрямованої діяльності людей» [336].

Як зазначає Л. Тюптя (2008) «феномен проєктувальної компетентності не тільки все більш привертає увагу дослідників – філософів, істориків,

педагогів, теоретиків культури, методологів проектування, але й стає однією з найважливіших складових сучасного освітнього процесу [325].

На нашу думку, ІОТ здобувача освіти з ООП є своєрідним освітнім та соціальним проектом, яка розробляється та втілюється в життя завдяки командній роботі, міжвідомчій співпраці на рівні громади. Її метою є модернізація або підтримання (адаптація, модифікація навчальних матеріалів) особи з ООП в освітньому середовищі, залучення додаткових матеріальних чи людських ресурсів, має просторово-часові, тобто складається на семестр, рік, до здобуття певного рівня освіти (початкова освіта, базова середня, повна загальна середня, професійна (професійно-технічна), фахова передвища чи вища освіта). Зазначимо, що для учнів, наприклад, з інтелектуальними освітніми труднощами тяжкого ступеня прояву, можливо побудувати ІОТ максимум до здобуття професійної освіти на базі базової середньої. Тобто, щоб учні мали змогу отримати професію та бути рівноправним членом громади (Воротинцева, 2020) [85, с.119-122].

Погоджуємося з Л. Бурковою (2010), що ПрК – це сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем [70] та з *О.Боряк (2024), яка визначає ПрК як «здатність на основі комплексної оцінки дитини з ООП розробити ІПР; визначити оптимальні освітні стратегії та методи підтримки; координувати роботу з педагогами, батьками, іншими спеціалістами; здійснювати моніторинг ефективності корекційно-розвиткових заходів. Вона є складовою професійної компетентності, зокрема – інклюзивної, педагогічної та діагностичної компетентностей»* [68]. Майбутнє осіб з ООП, вирішення їх життєвих проблем, таких як, наприклад, здобуття професії – це ціль, мета ІОТ.

Зазначений нами огляд розуміння поняття «компетентність», «проект», «проектувальна компетентність» не є вичерпним, однак, ми узагальнили основні акценти визначення названих термінів, щоб сформулювати власне бачення «проектувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ» .

Визначення компетентності дослідниками формулюється по-різному: *якість (риса) особистості* – поінформованість, обізнаність, авторитетність, здатність успішно соціалізуватись, набір звичок, які ведуть до більш ефективної чи кращої продуктивності; способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості особистості, які необхідні для якісної продуктивної діяльності в певній сфері; *знання*, що достатні в якій-небудь галузі, дають можливість провадити професійну діяльність; *навички, уміння* – наявність специфічних фахових компетенцій, динамічна комбінація знань, умінь, навичок, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції; *досвід і досягнення* з певного фаху (напрямку діяльності) та вміння правильно і своєчасно їх використовувати у процесі фахової діяльності; взаємодія з іншими людьми в різних ситуаціях, швидка адаптація до змін у професійній діяльності, набуття соціальної самостійності; без особистого практичного досвіду, відповідного ставлення до власної професійної діяльності, компетентність не сформується.

У результаті опрацювання робіт науковців щодо визначення поняття «проект», через призму нашого дослідження, ми виставили такі акценти: майбутній документ (продукт), намір, задум; цілеспрямована діяльність; творча робота з цільовою настановою; обґрунтована ініціатива (колективна чи індивідуальна) спрямована на досягнення освітніх цілей.

У даному підрозділі нами опрацьовано нормативно-правову базу та низку наукових робіт, у яких висвітлені теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади формування ПрК освітян, важливість проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП як основного завдання педагогів ІРЦ. Нами з'ясовано, що, незважаючи на наявність певної нормативної бази України щодо діяльності педагогів ІРЦ, її не можна вважати повною. На сьогодні в Україні відсутній окремий професійний стандарт саме для фахівців ІРЦ, що створює прогалини в регулюванні їхньої професійної діяльності. У практиці доводиться орієнтуватися на суміжні професійні стандарти – наприклад, для вчителя ЗЗСО чи вчителя-логопеда, що не

враховують унікальну роль і функції працівників ІРЦ у системі підтримки здобувачів освіти з ООП. На основі дослідження вітчизняних та закордонних дослідників, ми можемо констатувати, що науковці роблять значний внесок у розуміння сутності ПрК та її ролі у професійному становленні педагогів, зокрема й педагогічних працівників ІРЦ. У ході аналізу нами уточнено сутність поняття «проектувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів», на основі базових понять «середовище», «освітнє середовище, «індивідуальне освітнє середовище, «індивідуальна освітня траєкторія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивно-ресурсний центр», «компетентність», «проект», «проектувальна компетентність».

1.3. Зміст і структура проектувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ

Реформування освітніх систем визначає нові вимоги до кваліфікації педагогів ІРЦ з акцентуванням на персоналізований підхід під час проектування освітнього маршруту для здобувачів освіти з ООП, зокрема щодо їх здатності оперативно реагувати на швидкі освітні трансформації, діяти цілеспрямовано й обґрунтовано. Однією з умов організації такої діяльності є розвиток їх ПрК. У контексті нашого дослідження наступним кроком стало визначення елементів, які можуть входити до структури проектувальної компетентності педагогів ІРЦ.

Алгоритм структурування будь-якої компетентності є багатокомпонентним складним феноменом. Для виокремлення структурних елементів, які акцентують увагу на сутності ПрК, як однієї з професійних для педагогічних працівників ІРЦ, ми звернулися до вчення науковців різних галузей, психологів, педагогів, соціологів. Зокрема, британський учений Дж. Равен, який уперше ввів компетентність як поняття в педагогічну термінологію, визначив такі її складові: когнітивні, афективні, вольові якості і

досвід, а кожен складову звів до певних дій особистості, а саме: «когнітивні – це знання, уміння, навички; афективні – настанова, емоції, стимул, цінності, ставлення; вольові – поведінкові зусилля, мобілізація енергії, настирливість; досвід – уміння братися і вирішувати справу, співпрацювати, успіх, задоволення від виконаної справи тощо» [236].

В. Ягупов (2011) структуру компетентності подає як поєднання інтегрального, інтелектуального, професійного й особистісного, що формується «у процесі професійної підготовки у ВНЗ, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність його здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовки до неї, особистісних, професійних й індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [346]. І. Зимня та Ю. Татур, яких цитує Т. Абрамович у своїх дослідженнях (2018), у структурі компетентності виділяють п'ять аспектів: «мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву» [43]. На думку дослідниці Г. Мухіної (2024), «обов'язковим компонентом компетентності є емоційна та мотиваційна сфери, спрямованість особистості (ставлення до себе, до інших та до справи), цінності особистості, які відображають ставлення людини до світу і є джерелом мотивації людини в різноманітних сферах діяльності [27]. Науковці Ю. Білоцерківська, Н. Корольова, О. Мухін (2024) визначають ПрК як таку, що «складається з взаємопов'язаних чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивно-оціночного» [173], а О. Портян (2019) виділяє мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-рефлексійний компоненти зазначеної компетентності [246]. На основі теоретичного аналізу наукових праць, НРК, за відсутності професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ (керівника (директора) та фахівця (консультанта) ІРЦ, директора філії ІРЦ) та на основі професійних стандартів учителя ЗЗСО, логопеда, учителя-логопеда, беручи до уваги власне визначення сутності ПрК педагогічних працівників ІРЦ, представленого у

п.1.2, нами розроблена її теоретична структура (рис.1.1), у якій виділено такі компоненти: *мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-особистісний та операційно-функціональний*. Обґрунтуємо доцільність їх виокремлення у структурі проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ.

1. Мотиваційний. Дослідники М. Пащенко, Л. Черненко (2019), як і багато інших психологів, цитують Дж. Равена, який у своїх працях наголошував на значенні мотиваційної складової, виділивши її як «системотворюючий компонент компетентності» [236]. Погоджуємося з В. Ягуповим (2022), що «вирішальним компонентом професійної компетентності будь-якого фахівця є, на наше переконання, її ціннісно-мотиваційний компонент» [348]. Як зазначає науковець, «це пов'язано з таким фактом, що цінності, по-перше, формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх *ставлення* до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самого себе; по-друге, визначають в освіті поведінку і смисл діяльності її суб'єктів, ставлення, з одного боку, педагогів до педагогічної діяльності, до її смислу і результатів, з іншого – учнів (студентів, слухачів) до набуття освіти, навчальної діяльності та її смислу та основного результату» [347, с. 52]. Мотивація, з точки зору психології, є одним із чинників, які стимулюють людину, впливають на її поведінку та діяльність. *Самореалізація*, відповідно до теорії ієрархії потреб чи «Піраміди Маслоу» [240] є вищою категорією потреб і є вершиною «піраміди». На думку психолога М. Зосима (2023), «досягти самореалізації – означає повністю розкрити свій потенціал, підвищити рівень компетентності, і взагалі стати кращим» [24]. Науковці виділяють два основні види мотивації: внутрішній та зовнішній. На їх думку, «перший виникає спонтанно, його головна відмінність – наявність задоволення від виконання дії, а другий з'являється під впливом зовнішніх стимулів» [220].

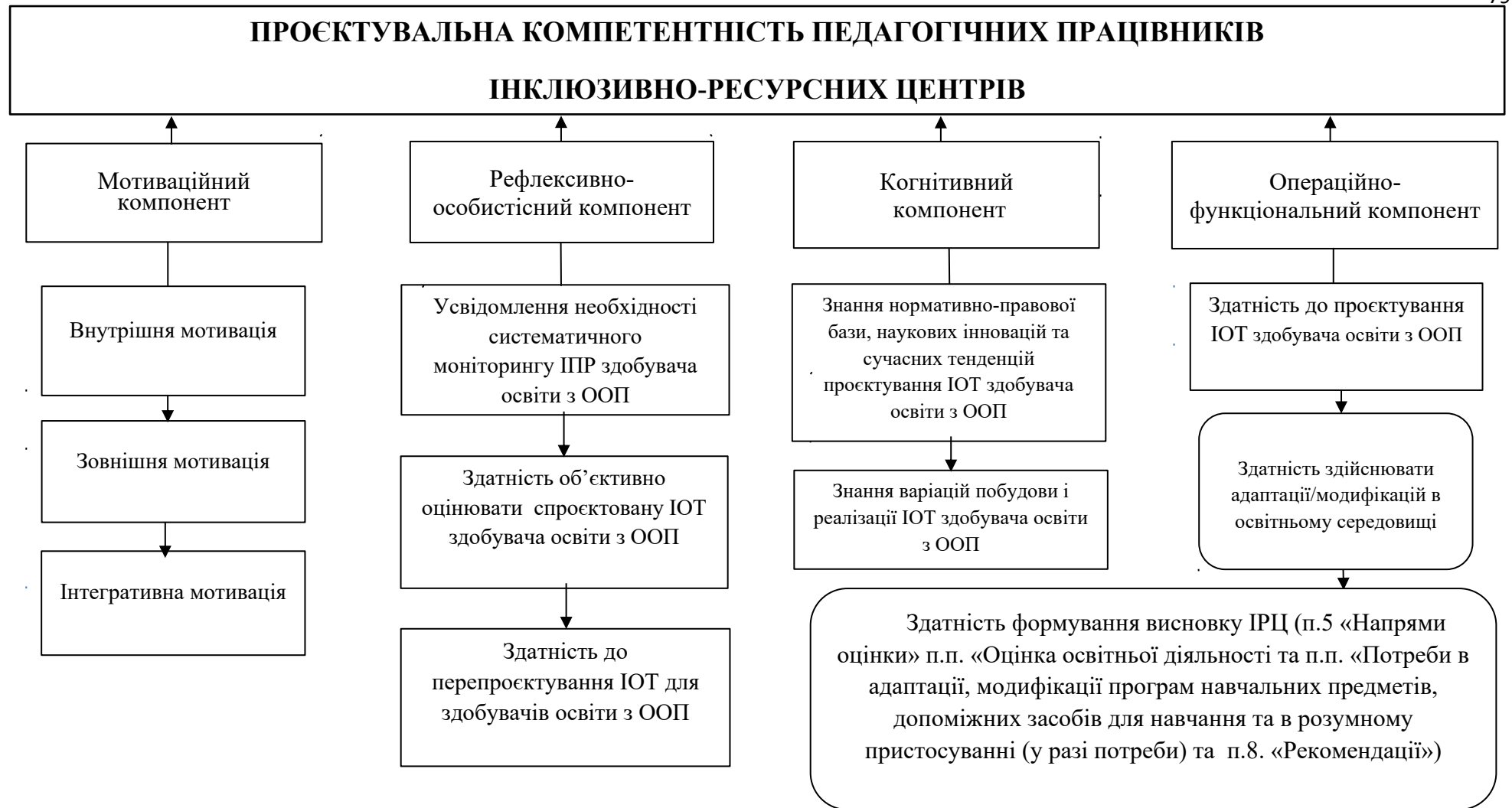


Рис.1.1. Структура проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ

Спираючись на численні дослідження, ми внесли мотиваційний компонент з підкомпонентами «внутрішня мотивація», «зовнішня мотивація» та «інтегративна мотивація» до структури ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Розглянемо доцільність кожного з них.

Внутрішня мотивація. Дослідниця О. Захарко (2008) у своїх працях описує внутрішню мотивацію як психологічний феномен, головним компонентом якого є «відчуття своїх можливостей (компетентності) у Р. Вайта та самоствердження у Р. де Чармса» [142, с.145]. На її думку, «внутрішня (процесуальна або інтринсивна) мотивація – це прагнення *виконати певну діяльність заради самого процесу діяльності*, відчуття задоволення та радості від цієї активності, а не для одержання винагороди чи внаслідок зовнішніх вимог» [142, с. 143].

Через призму нашого дослідження, основним для нас у внутрішній мотивації педагогів ІРЦ стало їх спрямування на процес побудови ІОТ для здобувачів освіти з ООП як ключовий чинник у цій діяльності, самовдосконалення та самореалізація. Це пов'язано з довготривалими процесами розробки ІПР, ІОТ, а успіх не завжди можна виміряти миттєвими результатами. Отже, орієнтація на сам процес сприяє збереженню професійної мотивації. Оскільки сфера інклюзивної освіти динамічно розвивається, педагогам ІРЦ необхідно постійно оновлювати свої навички, які пов'язані з побудовою індивідуальних освітніх маршрутів та їх варіаціями для осіб з ООП, а самовдосконалення є частиною самоосвіти, що дає можливість удосконалювати підходи та стратегії відповідно до нових викликів і потреб осіб з ООП. ПрК передбачає не лише вміння розробляти та впроваджувати ІОТ, але й отримувати від цього внутрішнє задоволення. Самореалізація в професії мотивує педагогів до творчого підходу, ініціативності, пошуку нестандартних рішень і глибшого занурення в професійну діяльність.

Внутрішня мотивація є рушієм професійного розвитку, оскільки забезпечує сталість прагнення до самовдосконалення, незважаючи на зовнішні стимули (фінансові, адміністративні тощо), які становлять собою *зовнішню мотивацію*.

Інтегративна мотивація. Цей підкомпонент є узгодженістю завдань педагогічного працівника ІРЦ із завданнями ІРЦ: бажання досягати мети, що відповідає інтерналізованим цінностям. І. Нестайко та Н. Сеньовська (2022) описують інтерналізовані цінності, як такі, «про які людина має переконання, що вони є реальними, слушними і гідними до наслідування. Вони впливають на людський прогрес, визначають напрямки діяльності і творять особисті норми поведінки» [221]. Для педагогічного працівника ІРЦ – це усвідомлення важливості професійного внеску в розробку та реалізацію ІОТ, оскільки це командна робота та партнерство з іншими педагогами, батьками, спеціалістами інших галузей (соціальна сфера, охорона здоров'я тощо) для створення комфортного інклюзивного середовища та соціалізація особи з ООП та готовність змінювати підходи та методики відповідно до її потреб.

Підсумовуючи вищезазначене, *мотиваційний* компонент у структурі проєктувальної компетентності ми вбачаємо як систему потреб та цінностей, сукупністю мотивів (професійні інтереси в системі інклюзивної освіти, переконання, що всі мають право на освіту, соціальні установки та професійні цінності педагога), які впливають на здійснення проєктувальної діяльності педагогами ІРЦ у системі спеціальної та інклюзивної освіти; як внутрішні спонукання (спрямованість на процес), які стимулюють та орієнтують педагогів ІРЦ до виконання складних завдань під час проєктування та реалізації ІОТ для здобувачів освіти з ООП; готовність педагогічних працівників ІРЦ узгоджувати власні цінності з інтерналізованими у побудові освітнього середовища, які поєднуються з прагненням до самореалізації та самовдосконалення.

2. Рефлексивно-особистісний компонент. Численні науковці присвятили свої праці саме ролі рефлексії, сформованості *особистого ставлення* до власної діяльності. Наприклад, Л. Мороз (2017) у своїх наукових працях визначає компетентність не лише як набір структурованих знань, умінь і навичок, а і як *сукупність ставлень особистості* [217]. Що, власне, і є рефлексією. На думку О. Падалки (2016), «рефлексивний компонент відображає навички й уміння аналізу

педагогічного процесу, його коригування, прогнозування розвитку; уміння *передбачити* можливі потреби й проблеми» [233]. Дослідники А. Тушко, О. Торічний (2024) зазначають, що «саме рефлексія відповідальна за трансформації у професійній діяльності, її *переосмислення*, виконує роль механізму становлення відносин суб'єктності та самовдосконалення фахівця як суб'єкта професійного середовища» [324]. Без рефлексії проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП педагогами ІРЦ втрачає осмисленість й усвідомлення її цілей, змісту та результатів.

У рефлексивно-особистісному компоненті ми акцентували увагу на усвідомленні необхідності систематичного моніторингу ІОТ, здатності об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ та здатність до перепроєктування ІОТ.

Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ. Спочатку ми зосередимося на поняттях «усвідомлення», «усвідомити», що за тлумаченням із словника української мови означає «осягати розумом, сприймати свідомо, розуміти значення, сенс чого-небудь, осмислювати» [326]. Наголосимо, що це не знання, а розуміння, усвідомлене сприймання того, що моніторинг ІОТ необхідний.

За визначенням тлумачного словника української мови моніторинг – це «система постійних спостережень, аналізу та оцінювання яких-небудь процесів і явищ з метою виявлення характеру, тенденцій і закономірностей в їх розвитку, їх відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям; контроль, реєстрація, управління, регулювання» [215]. У світлі нашого дослідження ми вбачаємо моніторинг як «пролонговане в часі спостереження за особою з ООП, поточне оцінювання змін, які відбуваються в її розвитку, і спрямування подальшої роботи на досягнення заданих параметрів розвитку; стан розвитку та динаміка досягнень, оцінювання знань, умінь та навичок особи з ООП» [216]. Моніторинг ІОТ має проводитися систематично.

У ст. 1 Закону України «Про освіту» ІПР визначено як «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням

батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» [281], а ІОТ, як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. ІОТ формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти, а також з урахуванням спеціальних законів» [281].

ІПР є частиною ІОТ, яку педагогічні працівники ІРЦ, відповідно до своїх обов'язків, мають моніторити разом з іншими учасниками КППС особи з ООП в освітньому процесі. В основному, моніторинг має на меті аналіз реалізації завдань, цілей, стратегій, які поставлені в ІПР [216]. Без усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ неможливо забезпечити ефективне та своєчасне коригування індивідуального освітнього маршруту відповідно до потреб і динаміки розвитку здобувача освіти з ООП.

Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ. Об'єктивне оцінювання спроектованої ІОТ – це системний, аналітичний та гнучкий процес, який дозволяє ефективно адаптувати освітній маршрут особи з ООП відповідно до її змінних потреб і можливостей. Але у рефлексивно-особистісному компоненті ми розглядаємо, власне, здатність до цього педагога ІРЦ, а не сам процес. Поняття «здатність» (властивість за значенням «здатний»), «який може, уміє, здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином» [143]. Тобто, педагог має уникати суб'єктивних оцінок, заснованих лише на особистих враженнях чи припущеннях під час оцінки спроектованої ІОТ, бути об'єктивним та неупередженим під час оцінки ефективності запропонованих рекомендацій в освітній діяльності, наприклад, потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні, тощо; визначення сильних і слабких сторін реалізації ІОТ.

Для цього педагогічним працівникам ІРЦ необхідна гнучкість у підходах до ІОТ, готовність змінювати або коригувати ІОТ відповідно до потреб здобувача освіти з ООП, що проявляється у *здатності до перепроєктування ІОТ*.

Зважаючи на висновки дослідників, а також власну позицію, ми вбачаємо *рефлексивно-особистісний* компонент ПрК педагогічних працівників ІРЦ як усвідомлене ставлення до процесу та результату професійної діяльності: здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності у процесі побудови ІОТ для здобувачів освіти з ООП; здатність швидко реагувати на зміну подій та інформації для коригування чи перебудови висновку про КО чи ПП як частини ІОТ; усвідомлення необхідності моніторингу ІОТ для осіб, які потребують підтримки, в умовах спеціальної чи інклюзивної освіти, щоб мати змогу передбачити можливі потреби й проблеми, а також мінімізувати їх чи уникнути.

3. Когнітивний компонент. На думку більшості науковців, означений компонент включає у себе сукупність здобутих знань та навичок для виконання професійно спрямованої діяльності. Зокрема, М. Головань (2023) вважає, що «знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності й доступності; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями» [116]. Г. Тимошко та В. Гладуш (2023) виділяють когнітивний компонент у контексті інклюзивної освіти, як «систему знань і уявлень про психофізичні особливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я» [322]. Більшість дослідників саме так, чи подібно, описують цей компонент «сукупність/набір відповідних знань та навичок». Для нашого дослідження, через призму ПрК, цінними є *знання педагогами ІРЦ нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ, знання варіацій побудови і реалізації ІОТ*. Без них неможливо спроектувати ІОТ відповідно до законодавчих вимог, новітніх досліджень та забезпечення ефективності впровадження інноваційних методів навчання й корекції, обрати оптимальні та

ефективні освітні маршрути, адаптовані до змінних потреб осіб з ООП, та гнучко реагувати на їхній розвиток.

Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ. Педагоги ІРЦ, крім основних вітчизняних і міжнародних нормативно-правових актів у сфері надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП для оптимального проєктування ІОТ, мають знати Державні стандарти та освітні програми, які використовуються в освітньому процесі, процедури та рекомендації щодо комплексного оцінювання розвитку особи (написання висновку ІРЦ про КО, ІПР); знати технології адаптивного навчання (диференціація завдань, персоналізовані стратегії), адаптаційні засоби в інклюзивній та спеціальній освіті для їх інтеграції в ІОТ. Тенденції до проєктування ІОТ також змінюються, тому знання щодо компетентнісного підходу, гнучке формування ІОТ, що включає індивідуальні адаптації, цифровізація освіти (використання спеціальних навчальних платформ Google Classroom, Classtime, Zoom, спеціальних мобільних додатків для осіб з ООП), гнучке формування ІОТ із включенням сучасних освітніх технологій та STEM/ STEAM-методик допомагає особам з ООП отримати доступ до якісного навчання, покращує їхню мотивацію, соціалізацію та розвиток когнітивних здібностей.

Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ. Цей підкомпонент включає в себе знання структурних компонентів ІОТ: аналіз вихідних даних, які формуються у висновках про КО з визначенням потенціалу особи та її потребами; формулювання освітніх цілей (корекційно-розвиткових, навчальних, соціальних), вибір методів і засобів навчання (адаптовані програми, спеціальні методики, технології), моніторинг та коригування (оцінка ефективності та внесення змін). Педагоги ІРЦ мають бути свідомими й володіти знаннями щодо варіативності підходів у побудові ІОТ. Означений процес має бути індивідуалізованим, наприклад, для осіб з прогнозованою динамікою оптимальна лінійна модель (послідовне досягнення цілей), для інших – гнучка, з можливістю змінювати етапи залежно від розвитку особи, чи комбінована з поєднанням різних підходів для максимального

врахування індивідуальних потреб. Знання щодо командного підходу та залучення батьків, інших педагогів, соціальних та медичних працівників, представників громади до розробки та реалізації ІОТ лише сприятиме проєктуванню оптимальних та ефективних освітніх маршрутів, адаптовані до змінних потреб осіб з ООП, та гнучко реагувати на їхній розвиток.

Отже, враховуючи думки науковців, *когнітивний* компонент визначений нами як здатність здійснювати професійні функції педагогами ІРЦ на основі системи сучасних правових, наукових та професійних знань у сфері освіти, зокрема спеціальної та інклюзивної, структури ІОТ, новітніх тенденцій щодо варіативності проєктування ІОТ для індивідуалізації освітнього процесу особам з ООП з урахуванням їх особливостей розвитку та ресурсного потенціалу громади.

4. Операційно-функціональний компонент. Як вважає дослідниця О. Баніт (2020), означений компонент включає в себе «досвід роботи з інформацією для досягнення навчально-пізнавальних, педагогічних і дослідницьких цілей» [48]. На думку М. Лапіної (2018), складовими операційного компоненту є «професійно-важливі якості фахівця, що безпосередньо пов'язані з реалізацією фахової діяльності та належні до різних рівнів психологічної структури особистості» [180]. Тобто, професійна діяльність має охоплювати практичні вміння та навички та дії педагогічних працівників ІРЦ, необхідні для розробки, адаптації й коригування індивідуальних освітніх маршрутів осіб з ООП та пов'язаний із виконанням професійних функцій педагогів ІРЦ: діагностичної, консультативної, аналітичної.

Здатність до проєктування ІОТ. Цей підкомпонент полягає в умінні педагогічними працівниками ІРЦ адаптувати/коригувати чи модифікувати освітній процес, щоб зробити його доступним та ефективним для здобувачів освіти з ООП. Ця здатність забезпечує інклюзію, дозволяючи кожному працювати в умовах, що відповідають його можливостям і потребам.

Саме складова «Здатність здійснювати адаптації/модифікації в освітньому середовищі» включає в себе уміння педагогами ІРЦ надавати рекомендації у пункті 5 «Напрями оцінки», зокрема підпункту «Оцінка освітньої

діяльності», яка «проводиться за всіма напрямками з урахуванням критеріїв формування вмінь та навичок, впливу встановлених ООП на рівень сформованості знань, умінь, навичок відповідно до вікових особливостей особи, у тому числі оцінка умінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії (для осіб з особливими освітніми потребами, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту)» [252], а також відповідність компетентностей державному стандарту відповідного рівня освіти [199] та *«Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби), пункту 8. «Рекомендації»)* висновку про КО, який береться за основу для побудови ІПР, як частини ІОТ здобувачів освіти, щодо адаптації та модифікації навчальних програм, навчальних матеріалів, адаптації середовища та психолого-педагогічні адаптації, шляхів розумного пристосування в закладі освіти.

Операційно-функціональний компонент представлений нами як засвоєні способи і досвід виконання конкретних професійних завдань у процесі проведення КО, яка має стати основою для проєктування ІОТ. Саме під час проєктування ІОТ використовуються результати діяльності педагогів ІРЦ: підбір засобів та матеріалів для навчання, рекомендації щодо адаптацій/модифікацій навчальних програм і матеріалів з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, які мають освітні труднощі, рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

Здатність до проєктування ІОТ є важливою складовою загальної ПрК педагога ІРЦ, яка включає знання, вміння та навички не тільки у створенні ІОТ, але й у їх практичному впровадженні. Цей компонент дозволяє педагогам ІРЦ реалізувати принципи інклюзії в освітньому процесі та забезпечити максимальну підтримку розвитку кожної особи з ООП, використовуючи інноваційні методи та адаптовані підходи.

У даному підрозділі на основі теоретичного аналізу наукових праць, який є частиною реалізації другого (процесуального) етапу педагогічного експерименту, нами визначено елементи, які входять до структури ПрК педагогів ІРЦ (мотиваційний, рефлексивно-особистісний, когнітивний, операційно-функціональний компоненти) та обґрунтовано доцільність їх виокремлення. Визначені нами складові ПрК педагогічних працівників ІРЦ враховані для визначення критеріїв виокремлених компонентів, показників критеріїв ПрК педагогів ІРЦ та їх рівнів розвитку, а також для побудови моделі РПКППІРЦ на третьому (технологічному) етапі.

Висновки до першого розділу

У розділі «Теоретико-методологічні засади розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів» виявлено стан розробленості проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, уточнено сутність і структуру поняття «проєктувальна компетентність педагогічних працівників ІРЦ».

У контексті розгляду цих питань проаналізовано літературні джерела зі спеціальної та інклюзивної освіти, спеціальної психології, нормативно-правову базу, наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, обґрунтовано роль педагогічних працівників ІРЦ у реалізації права на освіту особам з ООП та взаємозв'язок рівня професійних компетентностей педагогів ІРЦ, зокрема проєктувальної, з процесом розробки та реалізації ІОТ для здобувача освіти з ООП, як персоналізованого шляху до успішної соціалізації.

На основі опрацьованої нормативно-правової бази нами з'ясовано, що, незважаючи на наявність певного законодавчого підґрунтя в Україні щодо діяльності педагогів ІРЦ, її не можна вважати повною. На сьогодні в Україні відсутній окремий професійний стандарт для педагогічних працівників ІРЦ, що створює прогалини в регулюванні їхньої професійної діяльності. У практиці

доводиться орієнтуватися на суміжні професійні стандарти, що не враховують унікальну роль і функції працівників ІРЦ у системі підтримки здобувачів освіти з ООП.

Виявлено увагу дослідників до питань теоретико-методологічних та психолого-педагогічних засад формування та розвитку професійної компетентності спеціальних педагогів, важливість проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП як основного завдання педагогів ІРЦ, питанням формування й розвитку ПрК у педагогів та її структури.

З'ясовано, що у проаналізованих дослідженнях акцентовано увагу на розвитку та формуванні загальних професійних компетентностей фахівців (консультантів) ІРЦ, уникаючи директора комунальної установи, директора філії ІРЦ; визначено необхідність підвищення кваліфікації кадрів, зокрема, розвиток у них проєктувальної компетентності. Однак, виявлено відсутність цілісного дослідження щодо розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ у побудові ІОТ осіб з ООП, що безпосередньо впливає на її реалізацію в умовах закладів освіти.

У процесі теоретико-методологічного аналізу в межах предмету дослідження розглянуто сутність базових понять: «середовище», «освітнє середовище», «індивідуальне освітнє середовище», «індивідуальна освітня траєкторія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивно-ресурсний центр», «компетентність», «проєкт», «проєктувальна компетентність», що стало підґрунтям для уточнення дефініції «проєктувальна компетентність педагогічних працівників ІРЦ», яке розглядалося як інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати професійну діяльність на основі здібностей, здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей, що забезпечує можливість проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в умовах ІРЦ за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку.

Розроблено структуру проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ, яка включає такі компоненти: мотиваційний (внутрішня,

зовнішня, інтегративна мотивація), рефлексивно-особистісний (усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ здобувача освіти з ООП, здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ здобувача освіти з ООП, здатність до перепроєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП), когнітивний (знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП, знання варіацій побудови й реалізації ІОТ здобувача освіти з ООП); операційно-функціональний (здатність до проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП), які взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного з обґрунтуванням кожного з них.

Розроблена нами теоретична структура ПрК побудована на основі НРК, за відсутності професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ (керівника (директора) та фахівця (консультанта) ІРЦ) та на основі професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та професійного стандарту на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» потребує подальшого роз'яснення складових компетентності.

Аналіз нормативних, теоретичних та методичних джерел засвідчив про відсутність цілісного вивчення проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ; недостатнє науково-методичне забезпечення її розвитку, зокрема чітко окресленого методичного супроводу розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ: визначених форм, методів, інформаційних засобів та розробленого програмно-методичного забезпечення цього процесу, що потребує негайного вирішення в умовах сьогодення задля підвищення якості надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти з ООП.

Отже, у розділі подано вирішення першого та другого завдань дослідження. Основні результати подані в публікаціях [39; 40; 77; 80; 81; 85; 87; 89; 104; 110].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

2.1. Організація і методика педагогічного експерименту

Організація експериментальної роботи відбувалася відповідно до складових процесу проведення педагогічного експерименту, що спонукало виділити такі основні етапи:

Перший етап – *аналітичний* – під час якого здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку рівнів ПрК педагогічних працівників ІРЦ для успішної реалізації ІОТ для здобувачів освіти з ООП, опрацьовано літературні джерела зі спеціальної педагогіки, психології, наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, нормативно-правові акти та методичні матеріали, визначено науково-педагогічний апарат дослідження, здійснено аналіз педагогічної документації, зокрема, висновки про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку осіб від ІРЦ, аналіз практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП. Перший етап тривав з листопада 2020 року по лютий 2022 року.

Другий етап – *процесуальний* – під час якого відбувалося визначення критеріїв, показників, підбір діагностичного інструментарію, системи обрахунку й оцінювання отриманих результатів; проведено констатувальний етап дослідження з виявлення рівнів сформованості ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Другий етап тривав з березня 2022 року по листопад 2023 року.

Третій етап – *технологічний* – вирішення виявлених проблем шляхом побудови експериментальної моделі розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ для реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП та перевірки її ефективності, що здійснено під час контрольного зрізу на формуальному етапі експерименту. Розроблено серію методичних рекомендацій для педагогів ІРЦ «Методична палітра», яка розміщена на сайті КЗ «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР <https://zakinppo.org.ua/vydannia-publikatsii/>, програму

«Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», підготовлено низку презентацій для педагогів ІРЦ та інших учасників освітнього процесу для проєктування та успішної реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП. Розклад проведення навчальних занять спрямованих на розвиток ПрК педагогічних працівників ІРЦ за експериментальною моделлю РПКППІРЦ подано у додатку Н. Третій етап тривав з грудня 2023 по 2025 рік.

Зупинимось детально на організації експериментальної роботи під час констатувального етапу дослідження.

Метою проведення констатувального етапу педагогічного експерименту є вивчення рівнів розвитку ПрК у педагогів ІРЦ та виявлення проблем практики в об'єктному полі дослідження.

Відповідно до мети, *завданнями констатувального етапу* дослідження окреслено такі:

- 1) вибір баз та визначення респондентів для виявлення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ та проблем практики побудови ними ІОТ здобувачів освіти з ООП;
- 2) аналіз практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП;
- 3) визначення критеріїв і показників розвитку ПрК педагогів ІРЦ;
- 4) добір діагностичного інструментарію (відповідно до критеріїв та показників) із системою обрахунку та оцінювання отриманих результатів;
- 5) виявлення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ, констатація проблем і труднощів щодо побудови ними ІОТ здобувачів освіти з ООП.

Базами для проведення констатувального етапу дослідження стали 48 ІРЦ: 20 комунальних установ «ІРЦ» Сумської області, 18 – із Закарпатської, та 10 із Львівської області (Додаток А). Відбір баз проводився з урахуванням географічного розташування – охоплення різних регіонів України для презентації проблем у цілому.

Для розв'язання другого завдання констатувального етапу дослідження обрано три групи респондентів: перша, як основна, – *педагогічні працівники ІРЦ*

(100 осіб), друга – *педагоги закладів освіти з інклюзивним навчанням* (472 особи, у тому числі асистенти учителів – 264 особи), третя – *батьки (законні представники) здобувачів освіти з ООП* (38 осіб), з метою об'єктивного, різнобічного погляду на досліджувану проблему всіх учасників проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП.

Відбір участі педагогів ІРЦ в експерименті обумовлений тим, що вони першими під час КО визначають не лише освітні труднощі, а й потенціал та схильності особи до певного виду діяльності, уподобання, які потрібно вже з раннього дитинства враховувати для проєктування ІОТ, що є найбільш ефективним інструментом побудови індивідуалізованого освітнього процесу та базується на профорієнтації для майбутнього здобуття професії, що часто стає проблематичним для випускників з ООП [54]. Надання рекомендацій для батьків, педагогів, інших фахівців, які беруть участь в організації та реалізації навчання особи з ООП, – це суттєва економія часу та готові рішення для проєктування й реалізації ІОТ. Розвиток ПрК педагогічних працівників ІРЦ сприяє підвищенню якості вказаного процесу.

Але без співпраці та взаємодії з батьками, педагогами проєктування та реалізації ІОТ малоефективна. Тому для вивчення практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП нами були залучені ще дві групи респондентів: педагоги ЗО, у яких організоване інклюзивне навчання та батьки.

Участь в експериментальному дослідженні респондентів другої групи (педагогів ЗО) ґрунтувався на тому, що висновок про КО від ІРЦ більше адресований їм. У ньому мають бути надані рекомендації відповідно до всіх сфер розвитку особи з ООП щодо адаптації/модифікацій навчальних програм, матеріалів, освітнього середовища, підбір методик, методів, технік оптимальних для роботи з конкретною особою, тобто, рекомендації щодо побудови ІОТ. Нас цікавило розуміння ними документа, якість та практична значущість наданих рекомендацій від педагогів ІРЦ для підвищення якості надання освітніх послуг та індивідуалізації освітнього процесу здобувачів освіти з ООП. Відбір педагогів до

зазначеної групи відбувався за наявності безпосередньої професійної діяльності в інклюзивному класі/групі на момент проведення експериментального дослідження.

Залучення батьків до третьої групи обумовлений тим, що лише завдяки продуктивній співпраці, взаємній підтримці та розподілі відповідальності в процесі проєктування та реалізації ІОТ їх дитини в ЗО, матимемо позитивний результат, а зрештою – успішну соціалізацію особи з ООП, що і стимулювало їх включення в експериментальну роботу.

Для аналізу практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП нами було розроблено авторські анкети для трьох груп респондентів: для педагогічних працівників ІРЦ «Анкета самоаналізу для педагогів інклюзивно-ресурсних центрів» (Додаток Б), для педагогів закладів освіти, в яких організоване інклюзивне навчання – «Співпраця педагогів закладів освіти з педагогічними працівниками ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП» (Додаток В), для батьків – «Співпраця батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП з педагогами ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП» (Додаток Г). Оскільки реалізацію педагогічного експерименту супроводжували пандемія (2020–2021 роки) та воєнні дії (з 2022 року по теперішній час), зважаючи на безпекові заходи, анкетування трьох груп респондентів проводилося в *онлайн*-формах за допомогою застосунку *Google-форми*.

Під час проведення анкетування всі права респондентів на захист особистої інформації, конфіденційність та анонімність відповідно до законодавства України, були гарантовані та дотримані.

Під час *анкетування* респондентів нас цікавили питання, що стосуються різних аспектів практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП, зокрема, виявлення практичного спрямування інформації висновку про КО для проєктування ІОТ; уміння респондентів першої групи інтерпретувати інформацію із висновку про КО для можливих варіантів побудови ІОТ здобувачам освіти з ООП респондентам другої та третьої груп; на скільки зрозуміло та інформативно

подають респонденти першої групи пункти 5. «Напрями оцінки» (п.п. «Оцінка освітньої діяльності та п.п. «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) та п.8. «Рекомендації» висновку про КО для реалізації ІОТ; виявлення рівня знань педагогів ІРЦ щодо підбору інструментів та умов забезпечення безбар'єрного освітнього середовища; наявність взаємодії та комунікації у процесі проєктування ІОТ педагогів ІРЦ з іншими учасниками процесу; практична взаємодія з батьками (законними представниками)/осіб з ООП щодо подальшої реалізації ІОТ відповідно до освітніх труднощів їх дітей.

Акцентуємо на тому, що отримані відповіді на питання вищезазначених авторських анкет використовувалися для різнобічної демонстрації проблеми, підкріплення отриманих результатів з точки зору різних респондентів, які є рівноправними учасниками команди психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти з ООП, хоча й виконують різні соціальні ролі, а також для аналітичної роботи експериментатора.

Оцінка аналізу практики здійснювалася за результатами анкетування у відсотковому відношенні та представленні якісних результатів, на основі яких було узагальнено проблеми практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП на трьох рівнях: на рівні педагогічних працівників ІРЦ, педагогів ЗО, в яких організоване інклюзивне навчання та на рівні батьків, що представлено в пункті 2.2. «Аналіз практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП».

Для розв'язання третього, четвертого та п'ятого завдань констатувального етапу дослідження, відповідно до компонентів ПрК педагогів ІРЦ (мотиваційного, рефлексивно-особистісного, когнітивного, операційно-функціонального), що були описані й обґрунтовані в першому розділі дисертаційної роботи, нами виокремлено *критерії та показники* вивчення досліджуваного явища.

Представимо **критерії** для виявлення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ.

Рівні розвитку мотиваційного компоненту досліджувалися нами за мотиваційним критерієм.

Критерій 1 – *мотиваційний* (система мотивів, потреб та цінностей), що вивчався за трьома показниками:

- 1) «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес»;
- 2) «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація»;
- 3) «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища».

Зовнішню мотивацію, що визначена нами у структурі ПрК педагогів ІРЦ, як елемент мотиваційного компоненту, ми не досліджували, оскільки визначили пріоритет внутрішньої мотивації. Робота педагогів ІРЦ базується на їхньому особистісному покликанні, професійних переконаннях та бажанні допомогти особам з ООП. Внутрішня мотивація забезпечує стійку залученість у процес проєктування ІОТ. Зовнішні фактори (зарплата, премії, контроль, схвалення іншими) не такі надійні та сталі й можуть змінюватися, що робить їх менш стабільним джерелом мотивації. Внутрішня ж мотивація сприяє довготривалому ефективному виконанню завдань.

Вивчення показників першого критерію відбувалося за методикою розробленою Д. Барбуто та Р. Сколлом (переклад О. Сидоренко) (Plyaka, Ohar, 2016), яка широко використовується як науковцями, так і практиками для виявлення переважаючих джерел мотивації особистості у площині взаємин «людина-організація»; складання «мотиваційної картки» працівника комунальної установи «ІРЦ» [227], що є оптимальним вибором для вивчення визначеного критерію та констатації проблеми в досліджуваному полі. Нами було адаптовано питання *опитувальника мотиваційних джерел* Дж. Барбуто та Р. Сколла під першу групу респондентів – педагогічних працівників ІРЦ для оптимізації отриманих даних щодо мотиваційного критерію ПрК (Додаток Д).

Для виявлення проблем з усіх складових мотиваційного критерію, представлена нами анкета містила різні питання, відповіді на які залежно від змістовного навантаження могли приймати значення в діапазоні від «-2» до «+2», де твердження позначалися за такою шкалою: «-2» – відповідь «вкрай

неправильно», «1» – «неправильно», «0» – «коли як», «1» – «правильно»; «2» – «правильно».

Нами був використаний *метод згортки критеріїв* для виведення якісного показника мотиваційного критерію по кожному респонденту відносно ідеальної анкети, тобто максимально мотивованого педагога ІРЦ.

Залежно від контексту, значення «вкрай неправильно» та «правильно» можуть приймати як позитивний, так і негативний відтінок, а саме: залежно від питання завжди може бути як негативною характеристикою, так і позитивною. Відповіді на всі твердження були приведені до відносно ідеальних показників, оптимальні відповіді на які «тяжіли» до -2 чи $+2$ або 0 . Дана закономірність виражена формулами 2.1-2.3:

(2.1)

$$f = f_n / f_{max}$$

та

(2.2)

$$f = (f_{max} f_n) / f_{max},$$

де f – значення параметру;

f_{max} – максимальне можливе значення параметру.

Наприклад, відповідь «вкрай неправильно» на твердження 8. «Я часто приймаю рішення на підставі того, що подумують інші» матиме позитивний характер, а на 10 «Я впевнена, щодо розробки та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії особи з ООП мають обов'язково долучатися педагогічні працівники ІРЦ» – негативний.

В окремих випадках, оптимальним значенням є середнє значення, а саме: відповідь 0 – «коли як», та виражена формулою:

(2.3)

$$f = \frac{|m f_n|}{m},$$

де m – шкала вимірювань;

f_n – значення параметру;

f_{max} – максимальне можливе значення параметру.

Наприклад, питання 22 адаптованого опитувальника, «Мій найулюбленіший день на роботі – день зарплати».

Результати методики та їх інтерпретація були адаптовані відповідно до аналізу мотиваційного критерію ПрК педагогів ІРЦ, і були використані лише суми відповідей I, IV, V. Отже, показник «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес» оцінювався за результатами суми I. Показник «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація», сумою IV, а «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» – сумою V.

У таблиці 2.1. результати були інтерпретовані у три суми відносно до адаптованого опитувальника та показників мотиваційного критерію.

Таблиця 2.1

Підрахунок результатів показників мотиваційного критерію за методикою згортки критеріїв

Сума	Σ 1	Σ 4	Σ 5
Показник	Внутрішня мотивація – <i>спрямованість на процес</i>	Внутрішня мотивація – <i>самовдосконалення, самореалізація</i>	Інтегративна мотивація - <i>узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища</i>
Питання	1, 6, 11, 16, 21, 26	4, 9, 14, 19, 24, 29	5, 10, 15, 20, 25, 30

У процесі загального аналізу мотиваційного критерію за трьома показниками відповіді педагогів ІРЦ оброблялися з однаковими ваговими критеріями (%) показників мотиваційного критерію.

Результати відповідей респондентів подані за допомогою візуально-графічних методів (рисунки) та описової статистики – обробка емпіричних даних,

їх систематизація, наочне подання у вигляді таблиць, а також їх кількісним описом через основні статистичні показники.

У ході організації експериментального дослідження нами було визначено характеристику рівнів сформованості за кожним із показників, які надалі дозволили подати узагальнені рівні сформованості досліджуваного явища в цілому. Розкриємо характеристику рівнів сформованості мотиваційного критерію за показниками:

1) Внутрішня мотивація – спрямованість на процес.

Високий рівень – педагог ІРЦ спрямований на процес виконання своїх професійних дій, завдань та досягнення мети, що спрямовані на процес побудови ІОТ, без зовнішнього впливу або заохочення (матеріальне чи нематеріальне), – тому що йому це цікаво чи приємно, насолоджуються процесом роботи. Професійна діяльність педагога супроводжується переживаннями радості, інтелектуальної насолоди та задоволення від процесу.

Середній рівень – педагог ІРЦ частково зацікавлений у досягненні цілей та професійних задач у побудові ІОТ та повною мірою не отримує задоволення від роботи.

Низький рівень – педагогу ІРЦ не цікава його робота, процес побудови ІОТ, пріоритетом є матеріальна винагорода.

2) Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація.

Високий рівень – педагог ІРЦ постійно прагне до саморозвитку й самовдосконалення, постійно покращує свої навички, здібності та знання, зокрема щодо побудови ІОТ здобувачів освіти з ООП, що сприяє особистому та професійному зростанню.

Середній рівень – педагог ІРЦ не систематично займається самоосвітою, професійним удосконаленням, зокрема процесу побудови ІОТ, а лише за потребою, коли виникають певні обставини чи зобов'язання, наприклад, обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації.

Низький рівень – педагог ІРЦ не прагне до професійного вдосконалення, його не цікавить ціль проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП, вважає, що наявний рівень його компетентностей достатній для професійних обов’язків.

3) *Інтегративна мотивація* – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища.

Високий рівень – педагог ІРЦ має переконання, що проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП є реальними, слухними. Узгоджує свої професійні завдання із завданнями ІРЦ, адаптує проєкт ІОТ для потенційного використання в будь-якому закладі освіти та будь-якій сфері.

Середній рівень – педагог ІРЦ недостатньо узгоджує свої професійні завдання із завданнями ІРЦ щодо проєктування та впровадження ІОТ здобувачів освіти з ООП.

Низький рівень – педагог ІРЦ не прагне досягати мети, що відповідає інтерналізованим цінностям та побудові інклюзивного освітнього середовища.

Нами запропонована градація відповідей відносно 1, тобто ідеальної відповіді. Рівень мотиваційного компоненту ПрК оцінювався за шкалою: низький – від 0 до 0,4; середній – від 0,4 до 0,8 балів; високий – від 0,8 до 1.

Рівні розвитку рефлексивно-особистісного компоненту досліджувалися нами за рефлексивним критерієм.

Критерій 2 – *рефлексивний* (здатність до аналізу та свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов’язаної з проєктуванням (розробкою) та реалізацією ІОТ для здобувачів освіти з ООП), що вивчався за трьома показниками:

- 1) «Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ»;
- 2) «Здатність об’єктивно оцінювати спроєктовану ІОТ»;
- 3) «Здатність до перепроєктування ІОТ».

Для дослідження рівнів розвитку рефлексивного критерію ПрК педагогів ІРЦ нами був обраний опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» [351] (Додаток Е), спрямований на вивчення складових розвитку індивідуальної саморегуляції, рефлексії та її персонального профілю (планування, моделювання, програмування,

оцінки результатів) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості й самостійності), що був адаптований автором. Також використовувалися візуально-графічні методи: рисунки, діаграми, що дали змогу отримати уявлення про рефлексивний компонент та його складові, їх питому вагу; описові статистики.

Для визначення рівнів за першим показником другого критерію «Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ» були використані результати анкетування респондентів першої групи за шкалою «Самостійність»; за другим показником «Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ» – «Оцінювання результатів»; за третім показником «Здатність до перепроєктування ІОТ» – «Гнучкість».

Опитування проводилося за допомогою розсилки через електронну пошту адаптованої нами анкети першій групі респондентів.

Представимо характеристику рівнів сформованості рефлексивного критерію за показниками:

1) Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ.

Високий рівень – критичне та змістове саморозуміння своєї поведінки та діяльності, власних професійних дій у процесі моніторингу ІОТ для здобувачів освіти з ООП як для суб'єктів освітньої діяльності, що активно розвиваються та мають власні мотиви й мету; здатність критично оцінювати результати КО розвитку особи об'єктивно та неупереджено для ефективного проєктування ІОТ.

Середній рівень – недостатнє розуміння своєї поведінки та діяльності, власних професійних дій у процесі моніторингу ІОТ для здобувачів освіти з ООП як для суб'єктів освітньої діяльності, що активно розвиваються та мають власні мотиви й мету; часткова здатність оцінювати результати КО розвитку особи об'єктивно та неупереджено для ефективного проєктування ІОТ.

Низький рівень – вкрай обмежене розуміння своєї поведінки та власних професійних дій у процесі моніторингу ІОТ для здобувачів освіти з ООП як для суб'єктів освітньої діяльності, що активно розвиваються та мають власні мотиви й

мету; нездатність критично, об'єктивно та неупереджено оцінювати результати КО розвитку особи для ефективного проєктування ІОТ.

2) Здатність об'єктивно оцінювати спроєктовану ІОТ.

Високий рівень – свідчить про розвиненість і адекватність самооцінки щодо результатів проведеної КО, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Педагог адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів КО з проєктуванням ІОТ для здобувачів освіти з ООП, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов; вміє керувати собою.

Середній рівень – характеризується недостатнім розвитком самооцінки щодо результатів проведеної КО та побудові на їх основі ІОТ для здобувачів освіти з ООП; недостатнім розумінням позиції, поведінки й мотивів учасників колективу та КППС, аналізуються тільки ті ознаки та факти, що впадають у вічі.

Низький рівень – педагог ІРЦ не помічає власних помилок, некритичний до своєї професійної діяльності. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів проведення КО та побудові ІОТ для здобувачів освіти з ООП за умови збільшення обсягу роботи чи виникнення зовнішніх труднощів. Навички аналізу власної поведінки не сформовані, педагог більше залежний від ситуації та думки оточуючих людей.

3) Здатність до перепроєктування ІОТ.

Високий рівень – характеризується високою здатністю педагога ІРЦ перебудовувати плани та програми виконавських дій і поведінки під час виникнення непередбачених обставин, здатністю швидко оцінити зміну значущих умов (результатів КО) і перебудувати програму дій щодо проєктування ІОТ. Адекватно реагувати на швидку зміну подій (наприклад, суттєва зміна рівня підтримки чи категорії освітніх труднощів) і успішно розв'язувати поставлені завдання в ситуації ризику.

Середній рівень – у педагога ІРЦ недостатньо повно сформована здатність реагувати на швидку зміну подій та інформації і успішно перебудовувати програму дій щодо проєктування ІОТ у ситуації ризику.

Низький рівень – педагог ІРЦ у динамічній, швидко мінливій обстановці почуває себе невпевнено, не здатен адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити узгодженість отриманих результатів КО здобувача освіти з ООП з метою проєктування ІОТ та внести корекції.

Рівень рефлексивного компоненту ПрК оцінювався за шкалою: низький – від 0 до 3 балів; середній – від 4 до 6 балів; високий – від 7 до 10 балів.

Рівні розвитку когнітивного компоненту досліджувалися нами за когнітивним критерієм.

Критерій 3 – *когнітивний* (наукові та професійні знання для розв’язання теоретичних та практичних завдань), вивчався за двома показниками:

- 1) «Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ»;
- 2) «Знання варіацій побудови й реалізації ІОТ».

Метод *тестування* з використанням стандартизованих завдань, на нашу думку, є у даному випадку оптимальним для дослідження. Тести супроводжувались інструкцією щодо виконання завдань, ключем інтерпретації результатів (Додаток Ж). У Google-формі, що розсилалася за допомогою електронної пошти (покликання – <https://forms.gle/R7QkutBjHgkB9aHU6>) ми помістили 16 запитань. Для визначення стану сформованості першого показника даного критерію використовувалися результати відповідей на питання № 2, 4, 5, 7, 9, 13, 14, 16 для другого показника – № 1, 3, 6, 8, 10, 11, 12 та 15.

Розроблений нами в застосунку Google-форми блок тестів для педагогічних працівників ІРЦ, дав можливість з’ясувати якість володіння ними теоретичними знаннями у сфері реалізації ІОТ та проєктування інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти, рівнів знань нормативно-правової бази у сфері інклюзії, яка дотична до предмету дослідження.

Надамо характеристику рівнів сформованості рефлексивного критерію за визначеними показниками:

1) *Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ.*

Високий рівень – знання нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП усвідомлені, глибокі й системні; на основі теоретичних знань здатний продукувати власні креативні ідеї; грамотно їх використовує; володіє у повному обсязі інформацією про юридичну та освітню сторону проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

Середній рівень – у педагога ІРЦ наявні задовільні знання нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; часткова відповідність використання нормативно-правових актів, наукових інновацій та сучасних тенденцій у проєктуванні ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

Низький рівень – знання педагога ІРЦ нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП педагога ІРЦ поверхневі, нестійкі, безсистемні та невідповідні для використання під час проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП.

2) *Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ.*

Високий рівень – характеризується глибокими, міцними, узагальненими, системними знаннями педагога ІРЦ про структуру ІОТ; знаннями щодо варіативності підходів у побудові ІОТ та його індивідуалізації.

Середній рівень – знання педагога ІРЦ про структуру ІОТ та варіативності у її побудові для здобувача освіти з ООП неповні, поверхневі. Педагог не вміє самостійно аналізувати, робити висновки. Здатний вирішувати завдання за зразком чи з допомогою колег.

Низький рівень – знання педагога ІРЦ про структуру ІОТ та варіативності у її побудові елементарні, фрагментарні; педагог допускає суттєві помилки у відповідях на запитання.

Рівні сформованості когнітивного критерію визначалися за отриманими результатами відповідно до фіксованих балів: низький – від 0 до 5 балів; середній – від 6 до 11 балів; високий – від 12 до 16 балів.

Рівні розвитку операційно-функціонального компоненту досліджувалися нами за операційним критерієм.

Критерій 4 – операційний (засвоєні способи і досвід виконання конкретних професійних завдань під час проведення КО, яка має стати основою для проєктування ІОТ), вивчався за двома показниками:

1) «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності».

2) «Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб».

Другий показник вивчався і оцінювався за допомогою адаптованого автором опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (доцільність вибору якого ми описали в частині вивчення рефлексивного критерію) одразу за трьома шкалами «Планування», «Моделювання» та «Програмування» з однаковими ваговими критеріями.

Перший показник – за допомогою методу контент-аналізу висновку ІРЦ про КО розвитку особи, що є оптимальним для вивчення змісту висновків і проведення оцінки їх змісту. Відповідно, нами було розроблено процес контент-аналізу висновків ІРЦ про КО особи для визначення рівнів розвитку зазначеного показника операційного критерію.

Оскільки ми мали доступ до даного виду документу через систему АС ІРЦ, а також завдяки постійній участі у тренінгах, програмах у сфері інклюзивної освіти, курсах підвищення кваліфікації, організації курсів підвищення кваліфікації, як національний тренер з інклюзії, тренер з інклюзивної освіти експертів державної

служби якості освіти (ДСЯО), то часто залучалися до аналізу висновків про КО. Відповідно до предмету дослідження, спираючись на структуру аналізованого єдиного документу, який видають ІРЦ, – висновку про КО, було визначено категорійну сітку, в якій обрано семантичний простір аналізу (пункти КО) – відношення відповідних виразів до позначуваних ними об'єктів і змісту, який вони виражають та, одночасно, ілюструють проєктувальну компетентність педагогів ІРЦ, а також визначені одиниці аналізу – пропозиції/рекомендації та окремі фрагменти документу. Одиницями підрахунку виступали наявність та взаємозв'язок пропозицій/рекомендацій; окремі фрагменти документа відповідно до пунктів висновку про КО. Детально процес проведення контент-аналізу висновків про КО викладено в Додатку І.

Отже, при контент-аналізі позитивні відповіді в межах семантичного простору (10 показників) і мали коефіцієнт 0,33 (3,33%) з округленням до десятих при підрахунку.

Для загального оцінювання за контент-аналізом рівнів розвитку відповідного показника одночасно, нами була використана традиційна триступенева шкала: низький (0–34%), середній (35–69%), високий (70–100%) рівні. Отримані загальні результати у відсотках були переведені в бали, відповідно до яких були визначені рівні: низький рівень (0–3,5), середній (3,5–7), високий (7–10) рівень.

Описуючи даний критерій, використовувалися візуально-графічні методи: рисунки, діаграми, що дали змогу отримати уявлення про об'єкт дослідження та його складові, їх питому вагу, причинно-наслідкові зв'язки, абсолютно-якісні та абсолютно-відносні показники операційного критерію компоненту ПрК фахівців ІРЦ, інтенсивність розподілу компонентів у заданому об'ємі та описові статистики: обробка емпіричних даних, їх систематизація, наочне представлення у вигляді таблиць, а також їх кількісний опис через основні статистичні показники.

Наведемо опис рівнів сформованості операційного критерію за визначеними показниками:

1) *Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності.*

Високий рівень – педагог ІРЦ здатен на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, отриману у ході проведення КО, усіма зацікавленими особами, які не мають спеціальних знань для складання ІОТ, та надати якісні освітні, корекційні чи реабілітаційні послуги.

Середній рівень – педагог ІРЦ частково здатний на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, що отримана у ході проведення КО, часто послуговується фаховою термінологією чи «розмитістю» подання інформації у процесі спілкування та інтерпретації отриманих даних у висновку ІРЦ про КО, що частково зрозуміло педагогам, батьками, усім зацікавленим особам, які не мають спеціальних знань, та, відповідно, утруднює її використання для складання ІОТ, надання якісних освітніх, корекційних чи реабілітаційних послуг.

Низький рівень – педагог ІРЦ не здатен на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, що отримана у ході проведення КО, відповідно результати КО не можуть використовуватися для складання ІОТ та планування освітніх, корекційних чи реабілітаційних послуг у зв'язку з їх незрозумілістю, недоцільністю чи невідповідністю наявним освітнім труднощам та/чи рівнем підтримки, якої потребує здобувач освіти ООП.

2) *Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб.*

Високий рівень – педагог ІРЦ здатен чітко визначати потреби для здобувача освіти з ООП у допоміжних засобах для навчання, в розумному пристосуванні середовища (у разі потреби), визначати інструменти та умови забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, їх напрям, зазначати спеціалістів, які будуть їх надавати.

Середній рівень – педагог ІРЦ недостатньо повно проводить аналіз рівнів сфер розвитку здобувача освіти, що негативно впливає на конкретність визначення потреб особи з ООП у допоміжних засобах для навчання та розумному пристосуванні (у разі потреби), частково визначає інструменти та умови забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та їх напрям.

Низький рівень – у педагога ІРЦ несформоване вміння надавати рекомендації здобувачам освіти з ООП щодо використання допоміжних засобів для навчання та розумному пристосуванні (у разі потреби), інструментів та умов забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, видів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, їх напрям.

Для диференціації узагальнених рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ нами була використана традиційна триступенева шкала (низький, середній, високий рівні), що концентрує дані по кожному визначеному критерію та рівні його сформованості за показниками, що, на нашу думку, є релевантною специфіці досліджуваного об'єкту.

До **високого рівня** віднесено педагогічних працівників ІРЦ, які чітко усвідомлюють зв'язок оптимально спроектованої ІОТ та успішною соціалізацію особи з ООП як кінцеву ціль освіти та свою безпосередню участь у цьому процесі; мають високий рівень знань нормативно-правової бази, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП, технологій адаптивного навчання, видів адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП, інструментів та умови забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для осіб з ООП, термінології безбар'єрності та впевнені в них; уміють їх застосовувати у ході написання висновку про КО розвитку особи, що є основою для проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП, зрозуміла та цінна для усіх учасників освітнього процесу; здатні до проєктування матеріалів, добору засобів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб осіб, які потребують

підтримки в освітньому процесі; підтримують позитивну міжособистісну взаємодію і комунікацію у процесі проєктування ІОТ; усвідомлюють важливість активної співпраці з учасниками процесу проєктування ІОТ, відповідально ставиться до проєктування ІОТ, дотримуючись принципів доброчесності та об'єктивності, співпрацюють з учасниками процесу проєктування ІОТ на засадах партнерства, рівності, толерантності та неупередженості, відповідально, з високим ступенем автономії ставляться до власного розвитку ПрК.

До *середнього рівня* віднесено педагогічних працівників ІРЦ, які розуміють зв'язок між якісним проєктуванням ІОТ та соціалізацією особи з ООП, але не завжди усвідомлюють свою безпосередню роль у цьому процесі; мають загальне знання нормативно-правової бази, методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ, проте можуть потребувати додаткових пояснень або консультацій для їхнього застосування, володіють основами технологій адаптивного навчання, але їхнє використання у практиці є фрагментарним; здатні формулювати висновки про КО розвитку особи, однак їхня структура та зміст не завжди є повністю зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу; під час проєктування матеріалів та добору засобів навчання вони орієнтуються на стандартні підходи, не завжди враховуючи індивідуальні потреби осіб з ООП; прагнуть підтримувати позитивну міжособистісну взаємодію та комунікацію у процесі проєктування ІОТ, проте іноді їхня взаємодія є недостатньо глибокою або структурованою; усвідомлюють важливість активної співпраці з учасниками процесу, але не завжди проявляють ініціативу або достатню наполегливість у цьому напрямі; відповідальність у процесі проєктування ІОТ присутня, проте може бути залежною від зовнішніх факторів; дотримуються принципів доброчесності та об'єктивності, хоча у складних ситуаціях можуть потребувати додаткової допомоги чи консультацій; поверхнево або формально співпрацюють з учасниками процесу проєктування ІОТ на засадах партнерства, рівності, толерантності та неупередженості; визнають необхідність власного професійного розвитку, проте ступінь їхньої автономії у

цьому питанні варіюється – вони можуть потребувати мотивації або зовнішнього стимулу для активного вдосконалення ПрК.

До *низького рівня* віднесено педагогічних працівників ІРЦ, які мають обмежене уявлення про роль ІОТ у соціалізації осіб з ООП і слабо усвідомлюють власну участь у цьому процесі; знання нормативно-правової бази та методичних матеріалів є поверхневим або недостатнім для ефективного проєктування ІОТ, використання технологій адаптивного навчання та знання щодо освітніх адаптацій/модифікацій є мінімальним або відсутнім; не володіють термінологією безбар'єрності; не здатні інтерпретувати інформацію у висновку про КО розвитку особи для проєктування ІОТ; мають труднощі у доборі матеріалів та засобів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей осіб з ООП; мають обмежені навички у сфері міжособистісної взаємодії та комунікації у процесі проєктування ІОТ; взаємодія з учасниками процесу часто є пасивною або нерегулярною; недостатньо усвідомлюють важливість активної співпраці та її вплив на якість проєктування ІОТ, що може призводити до фрагментарного або поверхневого опрацювання освітніх рішень для осіб з ООП; відповідальність у процесі проєктування є слабо вираженою, а дотримання ними принципів доброчесності та об'єктивності може бути вибірковим або залежним від зовнішнього контролю; їх співпраця з учасниками процесу проєктування ІОТ відбувається нерегулярно і може мати формальний характер, без активного прагнення до партнерства, рівності чи толерантності; мають слабе усвідомлення необхідності власного розвитку ПрК, мотивація до самостійного вдосконалення відсутня або недостатня.

Формувальний етап експериментального дослідження реалізовувався в межах технологічного етапу проведення педагогічного експерименту.

Під час формувального етапу дослідження реалізовано такі завдання:

1. Розробка експериментальної моделі РПКППІРЦ щодо реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП.
2. Обґрунтування експериментальної моделі РПКППІРЦ щодо реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП (педагогічні умови, принципи, підходи, напрями).

3. Розробка методичного супроводу ПрК педагогічних працівників ІРЦ для реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП (складові компонентиПрК у трудовій функції, передумови, форми і методи, інформаційні засоби, програмно-методичне забезпечення ефективного розвитку ПрК, ДНЗ за ППрК)

4. Впровадження експериментальної моделі та перевірка її ефективності шляхом порівняльного аналізу результатів в експериментальній та контрольній групах, внесення відповідних корективів.

Для визначення ефективності експериментальної моделі нами використовувалися критерії (мотиваційний, рефлексивний, когнітивний та операційний) та показники до них з використанням ідентичних методик вивчення, що й на констатувальному етапі, із залученням респондентів першої групи (педагогічні працівники ІРЦ) у кількості 100 осіб, з поділом їх на дві групи: ЕГ (48 осіб), КГ (52 особи). Учасниками обох груп були представники ІРЦ Закарпатської, Львівської та Сумської областей. Базами проведення формувального етапу для апробації ефективності експериментальної моделі стали 19 КУ «ІРЦ»: 10 із Закарпатської області, 5 із Львівської та 4 із Сумської, а також КЗ «ЗІППО» ЗОР (Додаток К). На ФЕ КЗ «ЗІППО» ЗОР став суб'єктом надання освітніх послуг для педагогів ІРЦ через підвищення кваліфікації педагогів ІРЦ за авторською освітньою програмою «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання» як частини моделі РПКППІРЦ та використання платформ КЗ «ЗІППО» ЗОР для проведення вебінарів, тренінгів для респондентів ЕГ.

Здійснений порівняльний аналіз результатів між ЕГ та КГ на формувальному етапі дослідження й відстеження динаміки розвитку в обох групах шляхом співставлення із результатами констатувального етапу буде свідчити про ефективність експериментальної моделі.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження проведено з використанням ідентичних констатувальному етапу методик, окрім математичних методів обробки даних, – обробка емпіричних даних реалізовувалася додатково,

крім тих, які були й на першому етапі, через опис основних статистичних показників: кількісне та якісне опрацювання результатів дослідження, методів вторинного опрацювання емпіричних показників із застосуванням порівняльного статистичного аналізу за критерієм кутового перетворення Р. Фішера через перетворенні відсотків (часток) у величину ϕ , розподіл якої близький до нормального, який застосовують у тих випадках, коли обстежено дві вибірки досліджуваних і призначений він для співставлення цих вибірок за частотою появи ефекту, що нас цікавить. У даному випадку – це розвиток ПрК педагогів ІРЦ за виділеними показниками мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та операційного критеріїв. Завдяки йому ми оцінювали достовірність відмінності між відсотковими частками двох вибірок ЕГ на КЕ та ФЕ, в яких зафіксовано вказаний ефект. Такий порівняльний аналіз здійснювався лише під час контрольного зрізу на формувальному етапі експерименту.

Результати демонструються формулою 2.4:

$$\phi = \arcsin \sqrt{p},$$

де p – відсоток, виражений у частках одиниці.

Формула 2.5 для оцінки значимості відмінностей відсотків:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \times \sqrt{n_1 \cdot n_2 / (n_1 + n_2)},$$

де n_1 и n_2 – обсяги вибірок (результати групи на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту за кожним показником).

Відповідно до математичної статистики ми можемо констатувати про суттєвість ефекту за критерієм Фішера з рівнем довіри 95% за умови межі прийняття гіпотези 0,05.

Результати про суттєвість ефекту за критерієм Фішера продемонстровано в таблиці 3.18. підрозділу 3.3.

Для визначення *покращення якісного рівня* (перехід з низького до середнього та високого рівня) показників критеріїв ПрК фахівців ІРЦ, порівнюючи результати

констатувального та формувального етапу педагогічного експерименту, ми застосували формулу:

(2.6)

$$\left(1 \frac{f_{\phi}}{f_{\kappa}}\right) \cdot 100\%, \text{ де}$$

$f_{\kappa i}$ – показник констатувального етапу,

$f_{\phi i}$ – показник формувального етапу.

Результати *покращення якісного рівня* продемонстровано в таблиці 3.17 підрозділу 3.3.

Отже, у даному підрозділі нами описано організацію експериментальної роботи відповідно до визначених етапів: аналітичного, процесуального та технологічного; окреслено завдання констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту; визначено бази та групи респондентів для об'єктивного вивчення проблеми; описано методику вивчення показників кожного критерію (мотиваційного, рефлексивного, когнітивного та операційного); обґрунтовано використання триступеневої шкали (низький, середній, високий) рівнів сформованості за показниками, що концентрує дані по кожному визначеному критерію та запропоновано диференціацію узагальнених рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ.

2.2. Аналіз практики проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами

Система освіти осіб з ООП є важливим компонентом забезпечення доступу до якісного навчання та розвитку їхнього потенціалу. Одним із ключових аспектів цієї системи є проєктування ІОТ педагогами ІРЦ, яка дозволяє враховувати виявлені освітні потреби здобувача освіти, його здібності та можливості. Незважаючи на значний прогрес у впровадженні освітніх практик, існує низка

викликів, пов'язаних із ефективністю розробки та реалізації ІОТ на рівні ІРЦ. Аналіз практики на трьох рівнях (педагоги ІРЦ, педагоги закладів освіти, в яких організоване інклюзивне навчання, батьки (законні представники) здобувачів освіти з ООП) дозволяє визначити сильні сторони та проблемні аспекти цього процесу.

Рівень педагогічних працівників ІРЦ. У анкетуванні взяло участь 100 респондентів. Якісний склад учасників відповідно до їх посади та спеціалізації фахівців (консультантів) ІРЦ продемонстровано на рисунку 2.1.

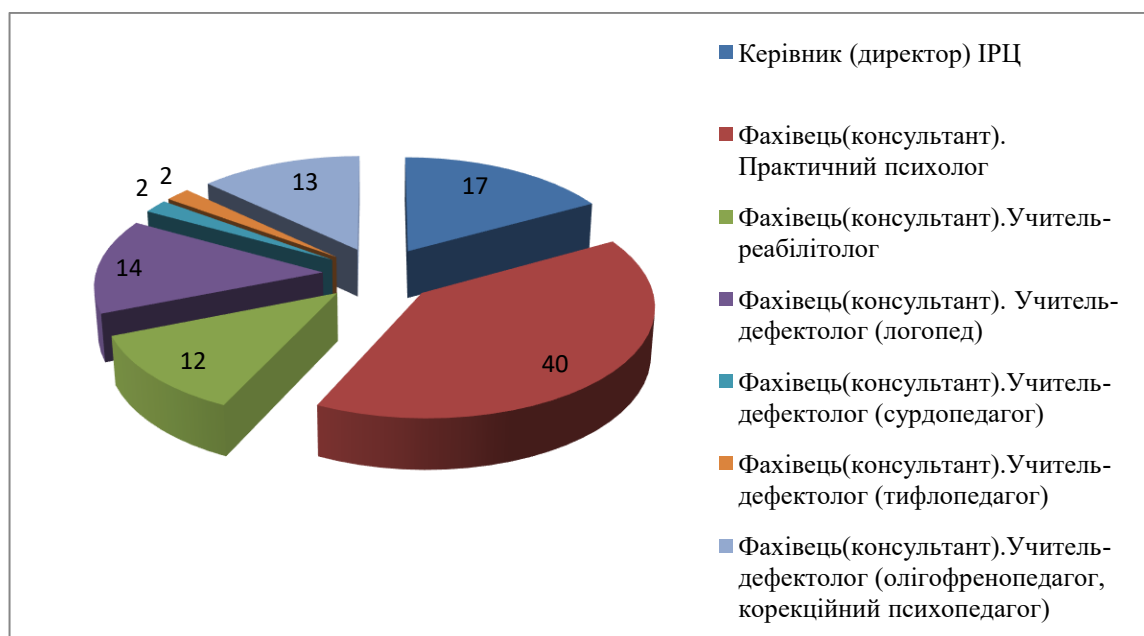


Рис. 2.1. Якісний склад респондентів першої групи

Як бачимо з рисунку 2.1, у анкетуванні брали участь усі категорії педагогічних працівників ІРЦ, до яких, відповідно до Положення про ІРЦ, відносяться керівник (директор) та фахівці (консультанти) ІРЦ.

Згідно з відповідями на питання анкети: для педагогічних працівників ІРЦ «Анкета самоаналізу для педагогів ІРЦ» (Додаток Б), ми отримали результати, які ілюструють суб'єктивне ставлення респондентів першої групи до оцінки складових ПрК. Нами використовувалася трирівнева шкала самооцінювання: низький (1–4 бали), середній (5–7 балів), високий (8–10 балів) рівні.

З результатів анкетування ми знаємо, що задоволення від процесу професійної діяльності в ІРЦ повністю не отримує більша половина педагогів (51,0%).

Високий рівень впевненості у власній здатності адекватно оцінювати результати професійної діяльності та поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП визначили 83,0% педагогів, невпевненість зазначила лише одна людина (1,0%).

Цілковиту впевненість у практичних навичках використання отриманої інформації із висновку КО в плануванні ІОТ здобувача освіти з ООП зазначили 67,0% респондентів, а 5,0% вказали цілком протилежну позицію.

Високий рівень впевненості у знаннях про ефективні методи адаптації та модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) для забезпечення індивідуалізації процесу навчання здобувачів освіти ООП за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи вказали менше половини педагогів (49,0%); низький – 12%.

Готовність на високому рівні до надання рекомендацій щодо складання, виконання, коригування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в частині надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП зазначили 57,0% респондентів, не готовими виявилися – 7,0%.

На високому рівні впевнені у своїх знаннях щодо термінології безбар'єрності лише половина педагогів ІРЦ (51,0%), 10,0% опитаних вказали на низький рівень.

Впевненими у власних уміннях та навичках проєктувати участь батьків (законних представників) у реалізації ІОТ їх дитини виявилися 72,0%, а невпевненими – 10,0%.

На питання щодо впевненості у знаннях і вміннях планування та проведення роботи з різними партнерами ІРЦ у процесі проєктування ІОТ для осіб з ООП на

засадах партнерства, рівності, толерантності та неупередженості більша половина (54,0%) визначила свій рівень як високий, але 13,0% зовсім не впевнені у своїх силах щодо комунікації та партнерської взаємодії у цьому питанні.

На високому рівні оцінюють власні уміння й навички для розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій, що пов'язані з професійною діяльністю, готові до самостійного виконання професійних завдань (54,0%) педагогів ІРЦ. На низькому – 14,0%.

72,0% респондентів впевнені у знаннях і вміннях планування та проведення роботи для підвищення поінформованості спільноти про важливість активної співпраці задля ефективного проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП. Лише двоє з групи (2,0%) такої роботи не проводили.

Цілком впевнені в уміннях та навичках об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ – 39,0% опитаних, невпевнені – 9,0%.

Важливим займатися самоосвітою, професійним удосконаленням щодо побудови ІОТ здобувачів освіти з ООП визначили 83,0% опитаних респондентів, для однієї лише людини самоосвіта виявилася не важлива (1,0%).

На високому рівні оцінили свої знання і вміння моніторингу результатів виконання ІОТ 50,0% респондентів, на низькому – 14,0%.

Готовими до надання рекомендацій щодо підбору інструментів та умов забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, розумного пристосування відповідно до індивідуальних потреб осіб з ООП визначили себе – 54,0%, а 8,0% вказали протилежну позицію.

Таким чином, нами конкретизовано загальні проблеми в аспекті розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ і складанні ІОТ:

1) розрив між теоретичною впевненістю та практичними навичками використання отриманої інформації з висновку про КО на практиці, що може призводити до помилок при складанні ІОТ;

2) недостатнє знання видів адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП;

- 3) нерівномірна готовність до проєктування ІОТ;
- 4) слабке володіння термінологією безбар'єрності;
- 5) неефективна комунікація та партнерська взаємодія з учасниками процесу проєктування ІОТ, у тому числі й з батьками (законними представниками)/особами з ООП;
- 6) недостатній рівень моніторингу результатів виконання ІОТ;
- 7) проблеми із визначенням безбар'єрного освітнього середовища.

Ці проблеми свідчать про потребу у професійній підтримці педагогів, розвитку їх проєктувальної компетентності.

Рівень педагогів закладів освіти, де організоване інклюзивне навчання.

Авторське анкетування для другої групи респондентів було розроблено для аналізу вміння респондентів першої групи інтерпретувати інформацію із висновку про КО для можливих варіантів побудови ІОТ здобувачам освіти з ООП респондентам групи; наскільки зрозуміло та інформативно подають респонденти першої групи пункти 5. «Напрями оцінки» (п.п. «Оцінка освітньої діяльності» та п.п. «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)» та п.8. «Рекомендації» висновку про КО для реалізації ІОТ; наявність взаємодії та комунікації у процесі проєктування ІОТ з педагогами ІРЦ. Запитання були оформлені у вигляді анкети «Співпраця педагогів закладів освіти з педагогічними працівниками ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП» (Додаток В) в онлайн-формі за допомогою застосунку *Google-форми*.

З даних, які продемонстровані на рисунку 2.2, бачимо, що більшість респондентів є асистентами учителів у ЗЗСО. Але присутні і представники дошкілля, ГПД та вчителі, які мають педагогічне навантаження в інклюзивних класах ЗЗСО. Такий спектр представників ЗО дає змогу, навіть у середині групи, мати погляд різних точок зору.

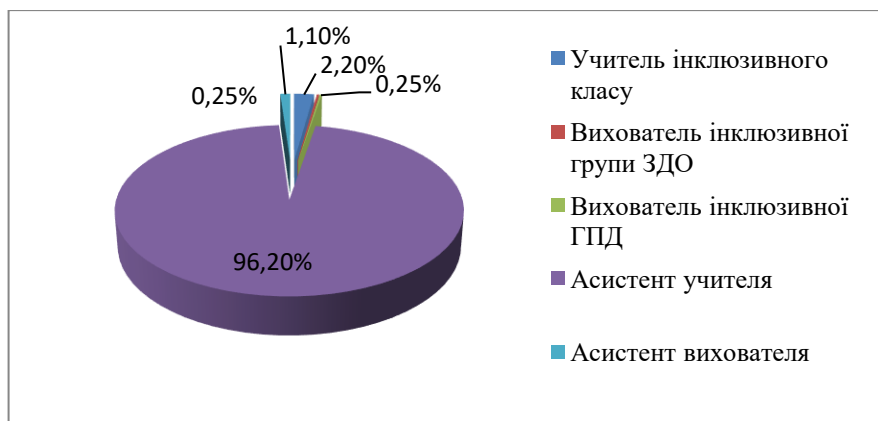


Рис. 2.2. Посади респондентів другої групи у закладах освіти, де організоване інклюзивне навчання

46,0% опитаних педагогів зазначили, що відчували значну невпевненість у собі під час залучення до роботи в інклюзивному класі/групі, що демонструють дані на рисунку 2.3.

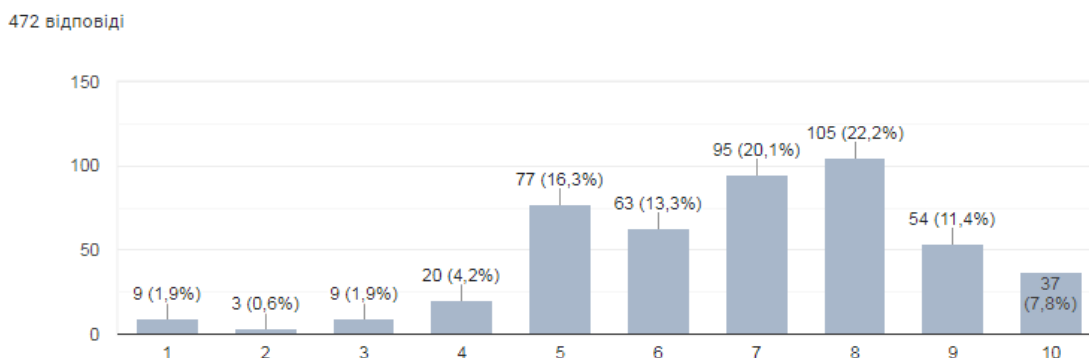


Рис. 2.3. Рівень невпевненості у собі педагогів ЗО під час залучення до роботи в інклюзивному класі/групі

Отже, вони мали потребу в консультаціях, інформації щодо освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП. Таким джерелом мав би стати висновок про КО, в якому вже є інформація для подальшої розробки та реалізації ІОТ осіб з ООП. Опитування педагогів, показало, що 21,4% не зверталися до педагогів ІРЦ за консультацією, 11,9% взагалі не знали про таку можливість, кожен четвертий (24,8%) не отримав від педагогів ІРЦ рекомендації щодо складення, виконання, коригування ІОТ здобувача освіти з ООП відповідно до висновку про КО.

Справлялися власними силами – 18,0%, отримували інформацію від колег з досвідом роботи – 34,1%, від адміністрації – 21,6%.

Лише 53,2% респондентів була зрозумілою інформація надана ІРЦ у висновку про КО, зокрема, пункти 5. «Напрями оцінки» (п.п. «Оцінка освітньої діяльності та п.п. «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) та п.8. «Рекомендації». 26,1% респондентів інформація з висновку ІРЦ виявилася цілком не зрозумілою, а 20,8% опитаних констатували фрагментарне розуміння висновку про КО. Нами визначено найпоширеніші зауваження: замало інформації; мало конкретики; нерозуміння термінів, змісту; формальність, невідповідність дійсності в багатьох пунктах КО, відсутність рекомендацій щодо розумного пристосування, безбар'єрності та доступності; незрозумілість про види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі.

21,4% респондентів другої групи зазначили, що у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи відсутні рекомендації від ІРЦ щодо супроводу асистента педагога, педагога у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП, а для 11,9% рекомендації виявилися незрозумілими.

48,9% опитаних зазначили відсутність інформації (рекомендації) у висновку про КО щодо адаптацій/модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання.

27,3% респондентів другої групи вказали на відсутність рекомендацій у висновку про КО щодо розумного пристосування та створення безбар'єрного освітнього середовища в закладі освіти.

31,4% респондентів другої групи зазначили, що педагоги ІРЦ не допомагали розкрити потенціал здобувачів освіти з ООП, не вказували на їх «сильні» сторони розвитку, тобто, ні усно, ні у висновку ця інформація не надавалася; 6,6% вказали, що висновок ІРЦ по КО повністю не відповідає реальним потребам здобувача освіти з ООП їх класу/групи.

На питання про надання допомоги педагоги ІРЦ рекомендації щодо складення, виконання, коригування ІОТ особи з ООП відповідно до висновку про КО, 24,8% респондентів другої групи дали негативну відповідь.

6,6% педагогів вказали на невідповідність висновку про КО реальним потребам здобувача освіти з ООП їх класу/групи.

Таким чином, нами конкретизовано загальні проблеми в аспекті розвитку ПрК педагогів ІРЦ і складанні ІОТ:

1) слабе розуміння висновків про КО педагогами вказує на складність, незрозумілість тексту чи термінології, недостатню конкретизацію та доступність викладеної інформації, отже, демонструє *комунікаційні бар'єри та слабе володіння термінологією безбар'єрності педагогічними працівниками ІРЦ*;

2) відсутність рекомендацій щодо супроводу асистента педагога, розумного пристосування, створення безбар'єрного освітнього середовища, що є критично важливим для проєктування якісного освітнього процесу, зокрема ІОТ, вказує на *відсутність або фрагментарність умінь та навичок педагогів ІРЦ їх надавати, на проблеми педагогів ІРЦ із визначенням безбар'єрного освітнього середовища*;

3) нестача інформації про адаптації та модифікації навчальних предметів, що обмежує можливості ефективного навчання здобувачів освіти з ООП, вказує на *недостатність знань педагогів ІРЦ про види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП*;

4) недостатня ефективність рекомендацій щодо складення ІОТ, невідповідність висновків ІРЦ реальним потребам здобувачів освіти під час побудови ІОТ, свідчить про *відсутність чітких методичних підходів, шаблонність у рекомендаціях від педагогів ІРЦ, що не враховують індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти з ООП*.

Рівень батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП

Авторське анкетування для третьої групи респондентів було розроблено для аналізу вміння респондентів першої групи інтерпретувати інформацію із висновку про КО для можливих варіантів побудови ІОТ здобувачам освіти з ООП; практичної взаємодії з батьками (законними представниками)/осіб з ООП щодо подальшої реалізації ІОТ відповідно до освітніх труднощів їх дітей; доступність роз'яснення подальшої ІОТ їх дітей відповідно до освітніх труднощів; застосування коректної та безбар'єрної термінології у взаємодії з батьками; позитивну міжособистісну взаємодію у процесі комунікації на етапі створення ІОТ.

Лише завдяки продуктивній співпраці з педагогами ІРЦ у ході проєктування та реалізації ІОТ, взаємній підтримці та розподілі відповідальності, матимемо позитивний результат, а зрештою – успішну соціалізацію здобувача особи з ООП. За відсутності взаєморозуміння між батьками, педагогами закладу освіти, педагогами ІРЦ, суспільства процес включення особи в життя громади, суспільства є неможливим. Тому автором для всебічного аналізу обраної теми було виокремлено дану категорію респондентів.

Запитання були оформлені у вигляді анкети «Співпраця батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП з педагогами ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП» в онлайн-формі за допомогою застосунку Google-форми.

15,8% батьків вказали, що їм не пояснили змісту виданого ІРЦ документу – висновку про КО, 31,6% зазначили, що не погоджуються зі змістом висновку КО. На питання «Якщо Ви зазначили, що не погоджуєтесь з висновком про КО, то обґрунтуйте свою відповідь» найбільш поширеною була відповідь типу «Оцінка проводилася поверхнево, формально, тривала не більше 5 хв., висновок не відповідає дійсності» чи «Багато загальних формулювань, нічого конкретного», «Багато незрозумілих термінів».

21,1% батьків вказали, що жодного разу педагоги ІРЦ не пояснювали про сприятливі умови (доступність, безбар'єрність) в освітньому середовищі для їх дитини. Лише половина батьків зазначила проведення консультацій педагогами

ІРЦ щодо добору засобів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб дитини.

Майже третина респондентів (28,9%) зазначили, що педагоги ІРЦ не надавали їм інформації про можливу побудову ІОТ для дитини, а 13,2% взагалі не розуміли про що йдеться.

Таким чином, нами конкретизовано загальні проблеми в аспекті розвитку *ПрК* педагогів ІРЦ та складанні ІОТ:

1) зазначена третьою групою респондентів низька якість пояснення висновків про КО, відсутність або недостатня інформація про побудову ІОТ свідчить про *недостатню комунікацію між педагогами ІРЦ та родинами здобувачів освіти, слабку комунікацію та партнерську взаємодію педагогів ІРЦ з учасниками процесу проєктування ІОТ, у тому числі й з батьками (законними представниками)/особами з ООП;*

2) незадоволення опитаних результатами оцінювання через поверхневий, формальний підхід до КО, загальні формулювання та незрозуміла термінологія вказує також і на *слабке володіння термінологією безбар'єрності педагогами ІРЦ;*

3) вказане батьками (законними представниками) осіб з ООП недостатнє роз'яснення принципів доступності та безбар'єрності сигналізує про проблеми педагогів ІРЦ із визначенням *безбар'єрного освітнього середовища.*

Означені проблеми можуть негативно впливати на якість взаємодії між педагогами ІРЦ та родинами здобувачів освіти з ООП, ефективність розробки ІОТ та загальне сприйняття роботи ІРЦ.

Таким чином, **узагальнений аналіз практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП** на рівні педагогічних працівників ІРЦ, педагогів ЗО, в яких організоване інклюзивне навчання, та батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП виявив проблеми в розвитку *ПрК* педагогів ІРЦ та складанні ІОТ:

1) недостатній рівень знань нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП;

- 2) обмежені знання адаптацій/модифікацій в освітньому процесі для здобувачів освіти з ООП;
- 3) недостатній рівень практичних навичок педагогів ІРЦ у використанні отриманої інформації з висновку про КО для проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП;
- 4) недостатнє володіння навичками проєктування супроводу асистента педагога, асистента дитини, педагогів, участі батьків у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП;
- 5) часткове володіння термінологією безбар'єрності;
- 6) визначення безбар'єрного освітнього середовища переважно для осіб з функціональними освітніми труднощами;
- 7) недостатня комунікація і взаємодія з батьками осіб з ООП у процесі проєктування ІОТ.

Отже, у даному підрозділі, на основі узагальненого аналізу практики проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП на рівні трьох груп респондентів (педагогічних працівників ІРЦ, педагогів ЗО, батьків здобувачів освіти з ООП), нами визначено проблеми практики, які свідчать про потребу у професійній підтримці педагогів, розвитку їх ПрК.

2.3. Дослідження рівнів розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів

Упровадження Концепції інклюзивної освіти в Україні значною мірою залежить від професійної майстерності педагогів, що потребує внесення змін у процес перепідготовки та підвищення їх кваліфікації. У зв'язку з цим, особливого значення набуває проблема розвитку ПрК педагогів ІРЦ.

У даному підрозділі представлено результати констатувального етапу дослідження з виявлення рівнів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ за

мотиваційним, рефлексивним, когнітивним та операційним критеріями, відповідно до методики, представленої у п.2.1.

Перший – мотиваційний критерій вивчався за трьома показниками з використанням адаптованої нами стандартизованої методики Дж. Барбуто та Р. Сколла. Нами було враховано те, що кожна відповідь респондента була відносною, різноорієнтованою та різновеличинною, відповідно до чого нами використовувалася методика згортки критеріїв відповідей на опитувальник, аналіз загальних даних та переведення їх у відсотки.

Результати дослідження за першим показником – *«Внутрішня мотивація – спрямованість на процес»* продемонстровані на рисунку 2.4.

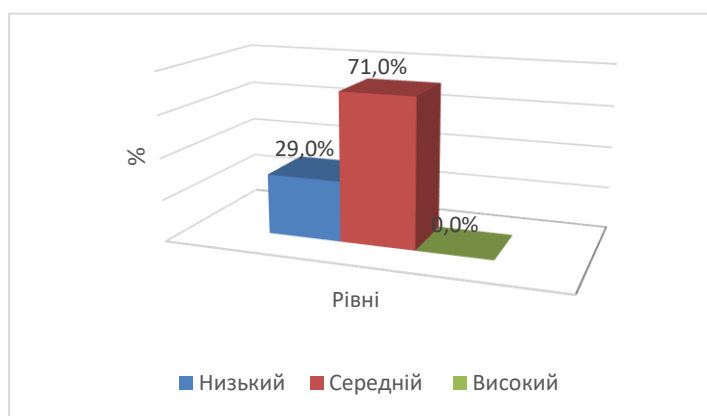


Рис. 2.4. Рівні розвитку за показником «Внутрішня мотивація – спрямованості на процес» мотиваційного критерію

Із рисунка 2.4 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (71,0%) та низькому (29,0%) рівнях за відсутності високого (0,0%), що свідчить про те, що педагоги ІРЦ виконують свою роботу сумлінно, але, можливо, без великого ентузіазму або емоційного залучення до процесу, що є ознакою професійного вигорання. Отримані результати є сигналом до того, що необхідно розвивати інтерес до нових методів і підходів у роботі, розширювати можливості для професійного вдосконалення.

Аналіз відповідей респондентів за показником *«Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація»*. Показник оцінювався за результатами суми IV, яка має аналогічну назву *«Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація»*. Отримані результати продемонстровані на рисунку 2.5.

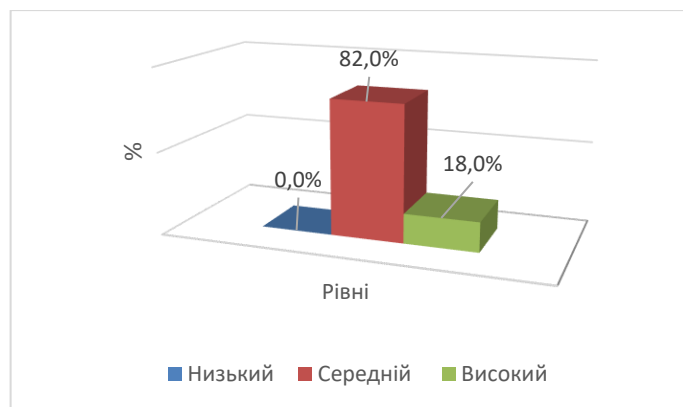


Рис. 2.5. Рівні розвитку ПрК за показником «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація» мотиваційного критерію

Із рисунка 2.5 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (82,0%) рівні, на високому – 18,0%, низький рівень – відсутній (0,0%), що свідчить про помірний рівень прагнення до самовдосконалення та може свідчити про те, що педагоги, можливо, відчують, що їхні зусилля недостатньо цінуються або не призводять до бажаного професійного розвитку. Також причиною вбачаємо можливий брак ресурсів для професійного розвитку: відсутність доступу до якісних програм підвищення кваліфікації. Отже, педагоги ІРЦ мають базову готовність до професійного розвитку, однак ця готовність обмежена або не є пріоритетною. Отримані результати вказують на необхідність створення сприятливих умов для заохочення до самореалізації, зокрема через підтримку, визнання досягнень і доступ до ресурсів для розвитку.

Опрацювання відповідей респондентів за показником *«Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища»*.

Показник оцінювався за результатами суми V, яка в методиці має назву *«Інтегративна мотивація – узгодженість завдань педагогічного працівника ІРЦ із завданням ІРЦ»* (питання 5, 10, 15, 20, 25, 30). Отримані результати продемонстровані на рисунку 2.6.

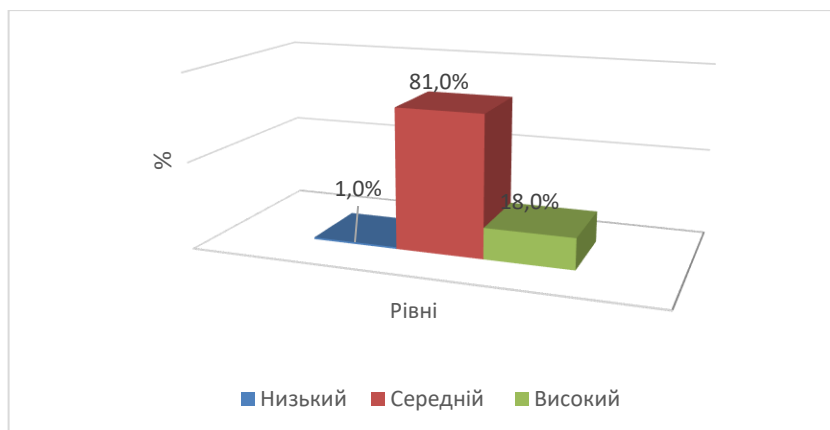


Рис. 2.6. Рівні розвитку ПрК за показником «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» мотиваційного критерію

Із рисунка 2.6 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (81,0%) та високому (18,0%) рівнях, на низькому лише 1,0%, що свідчить про те, що педагоги визнають важливість інклюзивного середовища, але не завжди активно інтегрують ці цінності у свою роботу, лише кожен п'ятий розуміє власний вплив на успіх інклюзії. У зв'язку з цим впевнені, що є важливим підтримувати педагогів через професійний розвиток та командну співпрацю з педагогами ЗО та батьками осіб з ООП.

У результаті обрахунку отриманих даних щодо рівнів мотиваційного критерію за показниками, які мають однакові вагові критерії, ми отримали результати, що продемонстровані на рисунку 2.7.

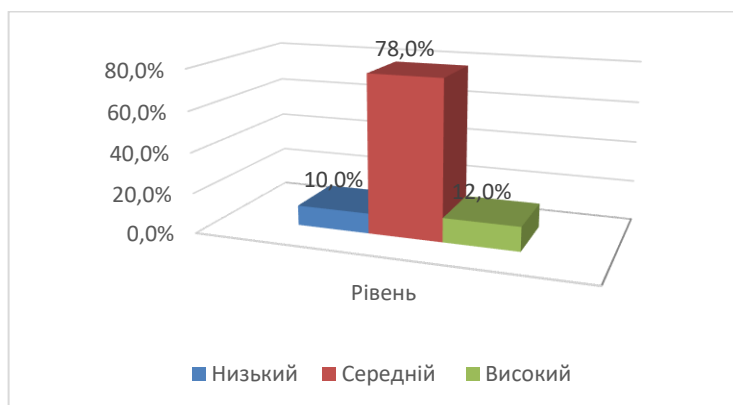


Рис. 2.7. Узагальнені рівні розвитку мотиваційного критерію ПрК

Отже, узагальнений якісний результат за мотиваційним критерієм, що продемонстрований на рисунку 2.7, виявив низький рівень (10,0%), переважання середнього (78,0%) та присутність високого рівня (12,0%). Можемо зробити висновок, що більшість труднощів у педагогів ІРЦ виникає під час виконання безпосередніх професійних обов'язків, і люди не відчують задоволення від роботи. На нашу думку, це зумовлено тим, що структура ІРЦ в Україні з'явилася досить недавно, професійного стандарту до професії фахівця (консультанта), директора ІРЦ не існує, не окреслені відповідні компетентності та вимоги до них. Положення про ІРЦ вже не раз змінювалося, професійні вимоги зростають, а фахівці ІРЦ, які здобули відповідну освіту, не готові виконувати низку професійних завдань відповідно до запитів суспільства.

Найнижчі результати ми отримали за показником «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес». Лише в ньому наявний низький рівень (29,0%), що свідчить про те, що педагогам ІРЦ не цікава їх робота, пріоритетом є матеріальна нагорода, що також, на нашу думку, не є дивним. Педагоги ІРЦ при прийомі на роботу отримують 15 тарифний розряд (вимога – 2 роки стажу за фахом та диплом про повну вищу освіту за відповідними спеціальностями, без конкурсу), а директор – 16 (вимога – 5 років стажу за фахом та диплом про повну вищу освіту за відповідними спеціальностями, на конкурсній основі), що по заробітній платі відповідає матеріальній винагороді заступника директора закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) чи директора ЗЗСО. Заробітна плата – це важливий фактор для мотивації, але не єдиний та має бути визначальним у мотивації працівника.

Частина педагогів, які показали *середній* рівень (78,0%), що демонструє їх часткове зацікавлення в досягненні цілей, процесом проєктування ІОТ, неотримання задоволення від роботи.

За показниками «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація» та «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» переважають середні показники (82,0% та 81,0%), що свідчить про те, що педагоги ІРЦ

недостатньо узгоджують свої професійні завдання із завданнями ІРЦ щодо проєктування та впровадження ІОТ здобувачів освіти з ООП та несистематично займаються самоосвітою, професійним удосконаленням, а лише за потреби, коли виникають певні обставини чи зобов'язання, наприклад, обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації. Але є підтвердженням готовності респондентів до подальшої роботи над собою, можливості розвивати професійні компетентності, у тому числі й проєктувальну.

Отже, за результатами констатувального етапу педагогічного дослідження загальний рівень мотиваційного критерію респондентів першої групи *середньому рівню розвитку*. Ці показники недостатні, що й зумовлює потребу в розвитку ПрК педагогів ІРЦ, зокрема її мотиваційного компоненту.

Дослідження рівнів рефлексивного критерію.

Рефлексивний критерій включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з проєктуванням (розробкою) та реалізацією ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

Кожна складова освітньої діяльності, яку організовує педагог ІРЦ, зокрема проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП та інклюзивного освітнього середовища, пов'язана з визначенням, опрацюванням, обміном інформацією та ухваленням відповідних рішень, необхідністю моделювати, проєктувати діяльність за можливих альтернатив, передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих варіантів подій, що ґрунтуються на випереджувальному відображенні й неможливі без рефлексивних процесів.

Для дослідження показників рефлексивного критерію ми послуговувалися методикою «Стиль саморегуляції поведінки» за шкалами «Самостійність», «Оцінювання результатів» та «Гнучкість».

Опрацювання відповідей респондентів за показником *«Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ»*.

Показник оцінювався за результатами відповідей респондентів першої групи за шкалою «Самостійність» і продемонстрований на рисунку 2.8.

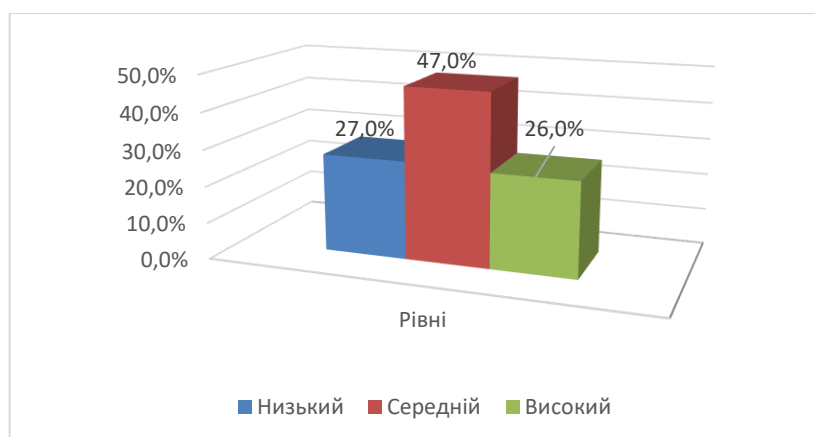


Рис. 2.8. Рівні розвитку ПрК за показником «Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ» рефлексивного критерію

Із рисунка 2.8 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (47,0%) та низькому (27,0%) рівнях, на високому рівні їх найменше (26,0%), що свідчить про те, що лише кожен п'ятий педагог ІРЦ вміє використовувати наявні ресурси та бачить конкретну користь від моніторингу ІОТ для здобувачів освіти з ООП; можливо, працює в умовах більшого сприяння та підтримки адміністрації, колег, що мотивує його/її до вдосконалення.

Майже половина опитаних (47% педагогів) мають середній рівень за показником, тобто частково усвідомлюють свої професійні дії у процесі моніторингу ІОТ здобувачів освіти з ООП, не мають здатності в цілому оцінювати результати КО розвитку особи об'єктивно та неупереджено для ефективного проектування ІОТ. Причиною цього може бути недостатнє забезпечення сучасними методиками як «CASD», «Conners-3», «Leiter-3», «WISC-IV» (шкала інтелекту Векслера для дітей) та «PEP-3», цифровими інструментами чи інструктивними документами для якісного моніторингу ІОТ. Допускаємо, що не всі педагоги отримали достатньо знань і практичних навичок щодо моніторингу ІОТ під час свого навчання або професійного зростання, не бачать прямого зв'язку між моніторингом ІОТ і результатами освітнього процесу, сприймаючи це лише як бюрократичний етап. Також наявність значного низького рівня (27,0%) свідчить про відсутність системної підтримки та супроводу від адміністрації, методистів РЦПО.

Наявні рівні зазначеного показника свідчать про значні розбіжності в професійних компетентностях педагогів, що впливає на загальний рівень усвідомлення значення моніторингу ІПР.

Показник «Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ» аналізувався за шкалою «Оцінювання результатів».

Із рисунка 2.9 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (73,0%) та високому (40,0%) рівнях. Також наявний низький рівень (7,0%), що свідчить про один з найкращих результатів педагогів ІРЦ за всіма показниками. Педагоги ІРЦ (40,0%) володіють достатнім досвідом і знаннями, що дозволяє їм об'єктивно оцінювати власні дії та поведінку під час проектування ІОТ; ймовірно, активно залучені до курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів, спрямованих на розвиток рефлексивних навичок; мають підтримку від колег, прагнуть досягати високих результатів у роботі та глибоко розуміють важливість якісного проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

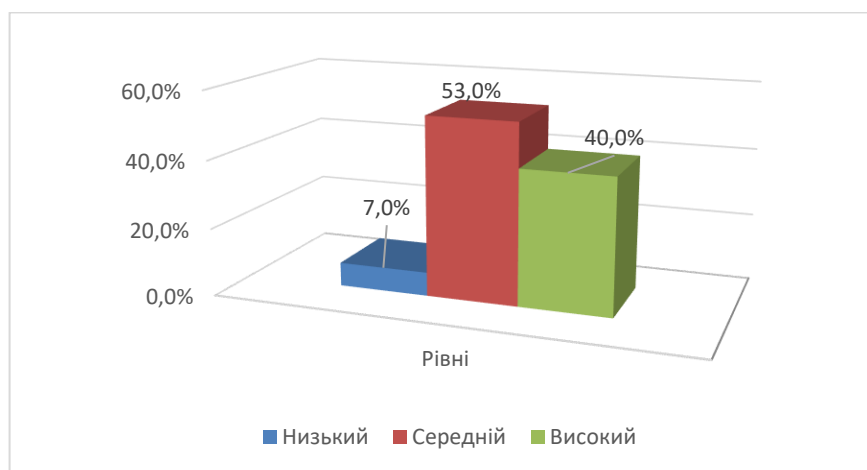


Рис. 2.9. Рівні розвитку ПрК за показником «Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ» рефлексивного критерію

Цифри на рисунку 2.9 демонструють, що майже у половини (53,0%) педагогів ІРЦ результати відповідають *середньому рівню*, і показують, що педагогічні працівники ІРЦ не мають достатньо знань і навичок для проведення саморефлексії та об'єктивного аналізу своєї роботи щодо результатів проведеної КО та побудові на їх основі ІОТ для здобувачів освіти з ООП, характеризуються недостатнім

розвитком самооцінки; приблизним розумінням позиції, поведінки й мотивів учасників колективу та КППС, педагоги здебільшого аналізують тільки ті ознаки та факти, що впадають у вічі; через складність і багатокординатність процесу проєктування ІОТ, педагоги часто зазнають труднощів в оцінюванні власної діяльності, особливо якщо мають обмежений досвід роботи з особами з ООП.

Показник «Здатність до перепроєктування ІОТ» аналізувався за шкалою «Гнучкість». Проаналізувавши відповіді, ми отримали найнижчий результат за трьома показниками рефлексивного критерію, що ми можемо бачити на рисунку 2.10.

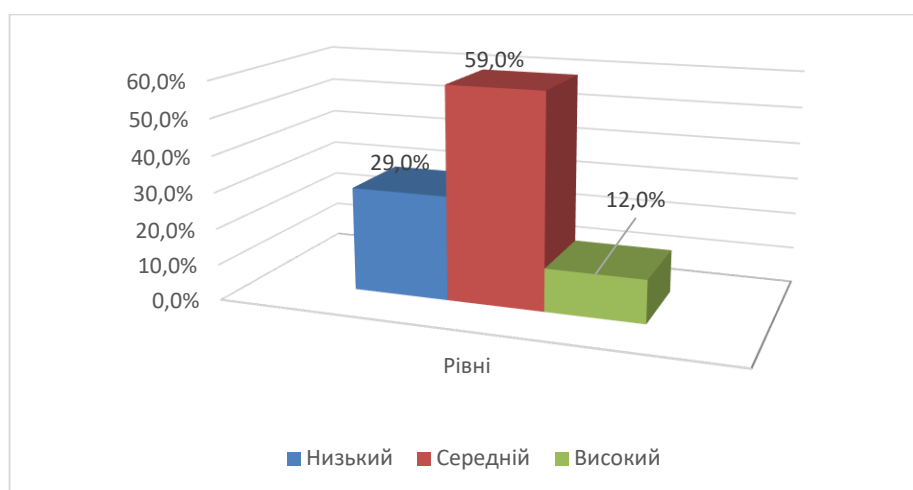


Рис. 2.10. Рівні розвитку ПрК за показником «Здатність до перепроєктування ІОТ» рефлексивного критерію

Із рисунка 2.10 ми бачимо, що це одні з найгірших результатів – майже кожен третій педагог ІРЦ (29,0%) продемонстрував низький рівень, як і за показником «Внутрішня мотивація – спрямованості на процес» мотиваційного критерію.

Відзначимо проблему – в динамічній, швидко мінливій обстановці 29,0% респондентів першої групи почувають себе невпевнено, не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити узгодженість отриманих результатів КО здобувача освіти з ООП з метою проєктування ІОТ та внести корекції.

Причинами такого стану зазначеного вище показника, на нашу думку, є те, що більшість педагогів не проходили спеціального навчання щодо управління стресом, адаптації до швидких змін і ризикових ситуацій під час проєктування чи перебудови ІОТ; постійне навантаження, робота з особами з ООП та відповідальність за проєктування ІОТ призводять до їх професійного вигорання, що суттєво знижує здатність до швидкого ухвалення рішень; ризикові ситуації, пов'язані з перебудовою ІОТ, вимагають одночасного врахування великої кількості факторів (потреби здобувачів освіти, вимоги законодавства, наявність ресурсів тощо), що ускладнює ухвалення рішень в обмежений час; можлива недостатність інструктивних матеріалів або готових рішень для роботи в умовах змін, що змушує педагогів діяти інтуїтивно та знижує якість і впевненість в ухвалених рішеннях.

Але є й педагоги (12,0%), які демонструють пластичність під час виникнення непередбачених обставин у процесі проєктування ІОТ, вони легко перебудовують плани і програми дій та поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і внести зміни в ІОТ. Під час виникнення неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Такі педагоги ІРЦ адекватно реагують на швидку зміну подій і успішно вирішують поставлену задачу в ситуації ризику. 59,0% респондентів показали середній рівень за показником.

Загалом, підвищення рівня цього показника вимагає системної роботи над розвитком як професійних, так і особистісних навичок педагогів.

Ураховуючи узагальнені дані за кожним із показників рефлексивного критерію, можемо констатувати наявність *середнього рівня* його стану, що відображено на рисунку 2.11.

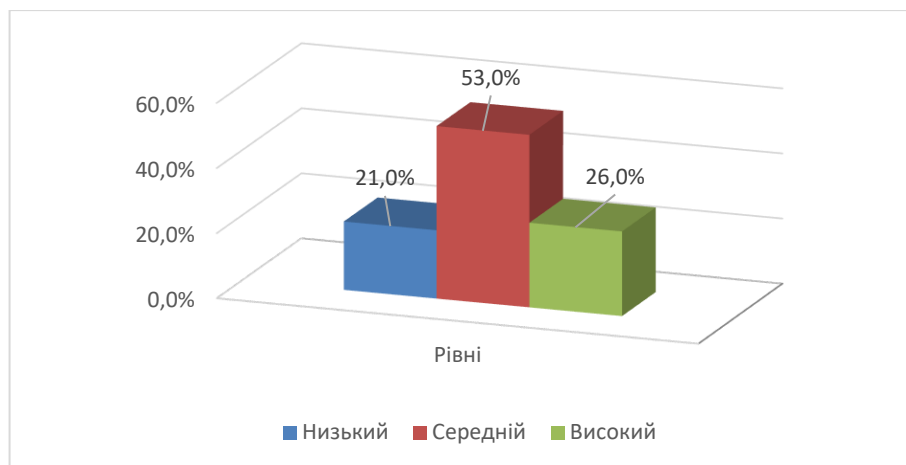


Рис. 2.11. Узагальнені рівні розвитку рефлексивного критерію ПрК

Отже, у результаті детального аналізу рівнів показників рефлексивного критерію ПрК педагогічних працівників ІРЦ (низький рівень – 21,0%, середній – 53,0%, високий – 26,0%) ми визначили, що переважає *середній рівень*.

У подальшому – на рівні формувального етапу педагогічного експерименту, ми врахували аспекти показників рефлексивного критерію, які потребували розвитку та корекції, а саме: регуляторні процеси під час виконання професійної діяльності, зокрема саморегуляцію, що включає і психомоторну, і когнітивну, і комунікативну сфери діяльності, розвиток стійкості до стресу й управління емоціями в складних ситуаціях.

Дослідження рівнів когнітивного критерію.

Когнітивний критерій демонструє рівень теоретичної готовності педагогічних працівників ІРЦ до реалізації досліджуваної педагогічної діяльності – проєктування ІОТ особи з ООП, наукові та професійні знання для розв’язання теоретичних та практичних завдань.

Опрацювання відповідей респондентів за показниками «Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ» та «Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ». Показники оцінювалися за результатами тестування з використанням стандартизованих завдань. Для визначення стану розвитку показника «Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ» використовувалися

результати відповідей на питання № 2 ,4, 5 ,7, 9, 13, 14, 16; для показника «Знання варіацій побудови і реалізації IOT» – № 1, 3, 6, 8, 10, 11, 12 та 15.

На нашу думку, причиною наявного низького рівня (8,0%), є те, що частина педагогів не мала можливості здобути ґрунтовні знання з нормативно-правової бази через обмеження наявних програм підготовки; можливо, із-за труднощів з розумінням і практичним використанням знань норм правових актів; також вірогідною причиною вбачаємо постійні зміни в законодавстві щодо інклюзії, які ускладнюють підтримання актуальності знань педагогів; частина педагогів ІРЦ може сприймати нормативно-правову базу як другорядний аспект роботи, приділяючи більше уваги методичній чи організаційній діяльності. Хоча питання оволодіння та застосування новітніх технологій, цифровізації, гнучкого формування ІОТ із включенням сучасних освітніх технологій та STEM/ STEAM-методик педагогами ІРЦ також бажає кращого. Позитивним є те, що майже кожен п'ятий із респондентів (22,0%), за нашим переконанням, завдяки активному залученню до складних правових ситуацій, високому рівневі професійної мотивації та інтересу до правових аспектів інклюзії, має знання та досвід, що дозволяє їм легко орієнтуватись у законодавстві, наукових інноваціях та сучасних тенденціях проєктування ІОТ.

Але з рисунка 2.12 ми бачимо, що переважає середній рівень (70,0%), що свідчить про знання педагогами ІРЦ основних положень нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ, але демонструє наявність труднощів з її адаптацією до конкретних ситуацій у практиці. Також можливою причиною є обмежений доступ до консультацій: не всі педагоги мають можливість отримати своєчасну допомогу чи роз'яснення щодо нормативно-правових питань від фахівців, методистів, адміністрації.

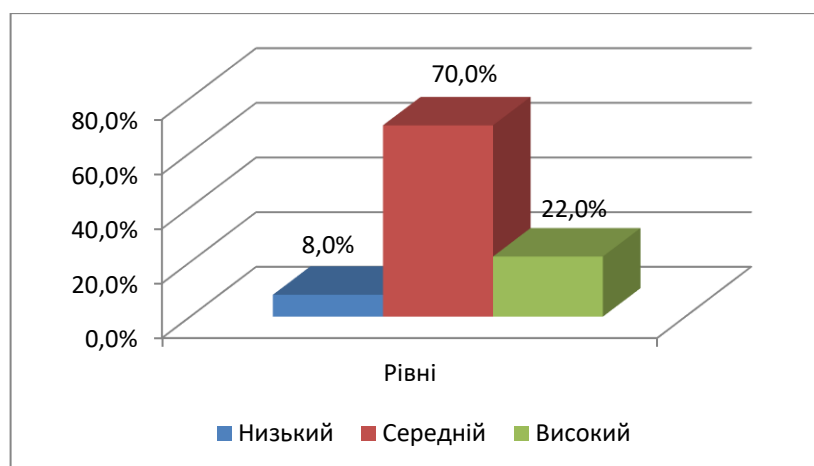


Рис. 2.12. Рівні розвитку ПрК за показником «Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ» когнітивного критерію

Опрацювання відповідей респондентів за показником «Знання *варіацій побудови і реалізації ІОТ*».

Із рисунка 2.13 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (60,0%) та високому (28,0%) рівнях з наявним низьким (12,0%), що свідчить про позитивні й негативні моменти щодо знань педагогами ІРЦ фахових і методичних матеріалів для ефективної побудови та реалізації ІОТ для здобувача освіти з ООП.

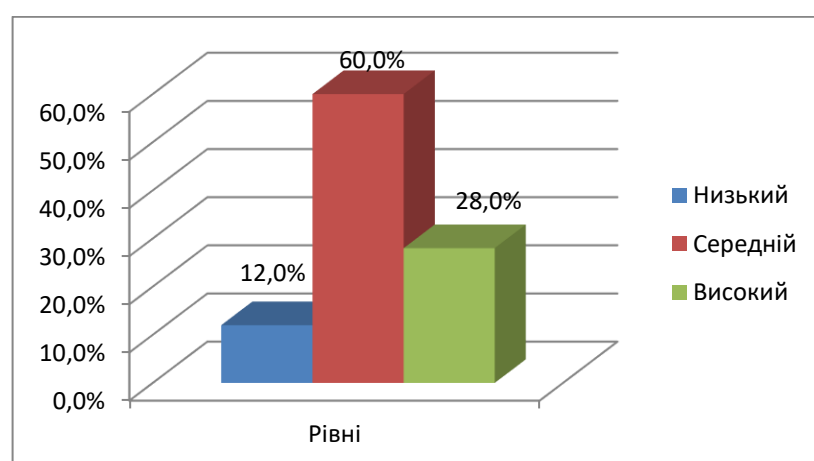


Рис. 2.13. Рівні розвитку ПрК за показником «Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ» когнітивного критерію

У ході аналізу відповідей нами виокремлено низку запитань, на які часто відповідали неправильно. Половина педагогів не відповіли на питання «Індивідуальна освітня траєкторія – це...»; така сама кількість фахівців на питання «Чи зазначається у висновку про КО оцінка вмінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії (для осіб з особливими освітніми потребами, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту)? Якщо так, то за результатами оцінки якої сфери?» відповіли: «У висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи такої інформації не надається»; 45% – не відповіли на питання «У п.8 КО є пункт «Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти». Яка рекомендація є універсальною для здобувачів освіти з будь-яким рівнем надання підтримки?»; стільки ж не могли визначити, що потрібно для створення інклюзивного освітнього середовища. Як бачимо, ключові питання, що стосуються ПрК, не отримали правильних відповідей майже половини респондентів. Наявний низький рівень свідчить про фрагментарність знань педагога ІРЦ з фахових та методичних матеріалів для ефективного проведення КО особи та побудові на її основі ІОТ для здобувача освіти з ООП; знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії поверхневі, нестійкі, безсистемні та невідповідні для використання під час проектування ІОТ здобувача освіти з ООП.

Причинами наявності низького рівня (12,0%), можливо, є: умови праці, де доступ до нових фахових і методичних матеріалів обмежений або відсутній; відсутність спеціалізованого навчання щодо специфіки методичних підходів до побудови ІОТ; пасивність у професійному розвитку.

Разом із тим майже третина педагогів (28,0%) – це, на нашу думку, ті, які постійно відвідують тренінги, семінари та інші заходи, орієнтовані на розвиток роботи з особами ООП, мають глибокі знання методичних ресурсів, напрацьований досвід і успішно використовують методичні матеріали у своїй практиці.

Ураховуючи узагальнені дані за двома показниками когнітивного критерію, можемо констатувати наявність *середнього рівня його розвитку*, що відображено на рисунку 2.14.

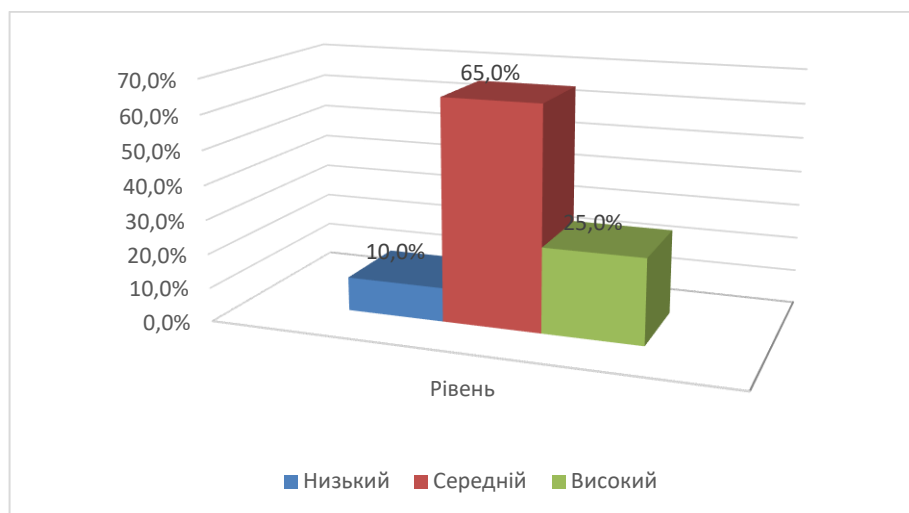


Рис. 2.14. Узагальнені рівні розвитку когнітивного критерію ПрК

Середній рівень розвитку когнітивного критерію професійної компетентності педагогів ІРЦ вказує на загальні, але не глибокі знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії, технологій адаптивного навчання, сучасних освітніх технологій та компетентнісного підходу до проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП. Водночас фахові та методичні знання, необхідні для ефективного формування й реалізації ІОТ, є недостатніми, а процес оцінювання розвитку особи та побудова освітньої траєкторії часто здійснюються на поверхневому рівні. Окрім того, частина педагогів ІРЦ має труднощі із самостійним аналізом та формулюванням висновків, що обмежує їхню здатність до критичного мислення. Розв'язання професійних завдань здебільшого відбувається за шаблоном або з підтримкою колег, що свідчить про потребу в додатковому розвитку аналітичних навичок і підвищенні рівня професійної автономії.

У подальшому – на рівні формувального етапу педагогічного експерименту, ми врахували аспекти показників когнітивного критерію, які потребували розвитку

та корекції, а саме: тлумачення пунктів нормативно-правових актів та практичне їх застосування, навчання специфіки методичних підходів до побудови ІОТ.

Дослідження рівня операційного критерію.

Важливим критерієм проєктувальної компетентності педагога ІРЦ також є операційний (способи і досвід виконання конкретних професійних завдань), який розглядається нами як технологічний блок, що містить сукупність педагогічних умінь і навичок.

Для аналізу рівнів показника операційного критерію *«Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності»* автором було обрано метод контент-аналізу для опрацювання висновків про КО.

У ході педагогічного експерименту проаналізовано надані учасниками висновки про КО завдяки власній розробленій системі контент-аналізу. Було випадково обрано 30 документів (по 10 з кожної галузі), оскільки семантичний обсяг і кількість одиниць аналізу значна та, на нашу думку, заслуговує окремого дослідження. Умовою була наявність по 1 висновку про КО здобувача дошкільної освіти, випускника (9 чи 11 клас) для більш детального аналізу змісту документів за різних первинних даних. Зазначимо, що жодного разу не порушувалося право на конфіденційність інформації та не розголошувались особисті дані. Результати контент-аналізу, які демонструють рівні за показником, проілюстровані на рисунку 2.15.

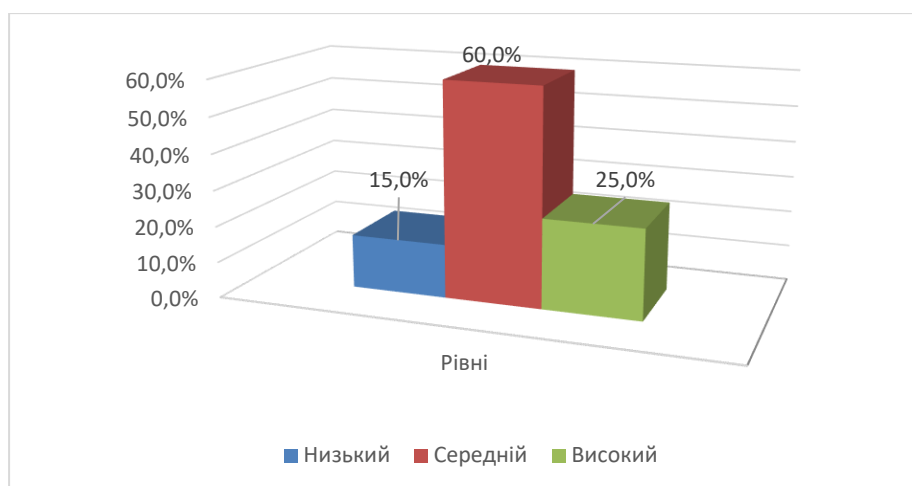


Рис. 2.15. Рівні розвитку ПрК за показником «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності» операційного критерію

Із рисунка 2.15 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (60,0%) рівні, наявний низький рівень (15,0%), кожен п'ятий педагог продемонстрував високий рівень (25,0%), що свідчить як про позитивні, так і негативні моменти щодо вказаного показника: наявність низького рівня – недостатню практичну підготовку рекомендацій адаптації навчальних матеріалів; труднощі у визначенні педагогами ІРЦ специфічних освітніх потреб здобувачів освіти з ООП, що ускладнює добір відповідних матеріалів та засобів навчання; низький рівень розвитку навички адаптації та модифікації навчальних програм, що негативно впливає на рівень ПрК. На нашу думку, наявність високого рівня (25,0%) пояснюється тим, що ці педагоги мають тривалий досвід роботи зі здобувачами з ООП, краще розуміють їхні потреби та мають напрацьовані алгоритми добору засобів і матеріалів, активно використовують новітні технології, матеріали та методики для реалізації ІОТ.

Загальні результати рівня розвитку вищезазначеного показника операційного критерію ПрК педагогічних працівників ІРЦ відповідають *середньому рівню* розвитку та характеризують педагогів ІРЦ як таких, що частково здатні на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію отриману в ході проведення КО, часто послуговуються фаховою термінологією чи «розмитістю»

подання інформації у спілкуванні та інтерпретації отриманих даних у висновку ІРЦ про КО, що частково зрозуміло педагогам, батьками, усім зацікавленим, які не мають спеціальних знань, та відразу утруднює її використання для складання ІОТ та надання якісних освітніх, корекційних чи реабілітаційних послуг для особи, яка потребує підтримки.

Показник *«Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб»* аналізувався за трьома шкалами адаптованого опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки»: «Планування», «Моделювання» та «Програмування» з однаковими ваговими критеріями. Якісні результати за шкалами подані на рисунках 2.16–2.18.

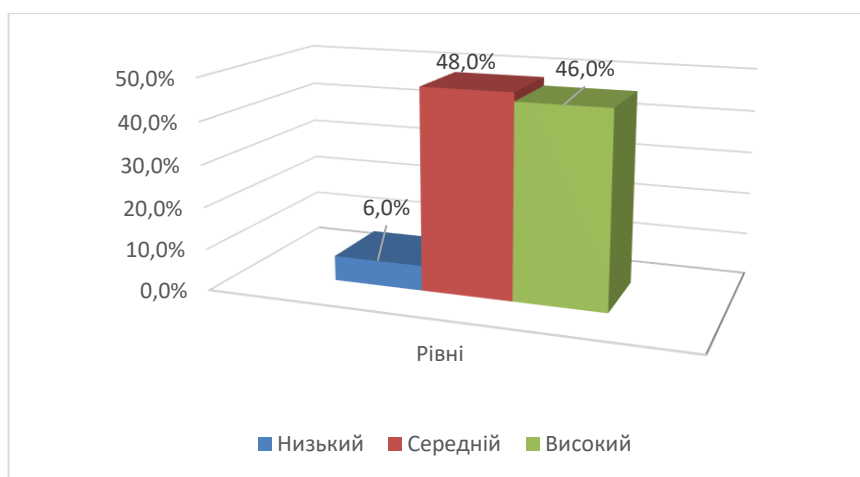


Рис. 2.16. Результати дослідження за шкалою «Планування»

Високі показники за цією шкалою (рис. 2.16) вказують на сформованість у 46,0% педагогів ІРЦ потреби в усвідомленому плануванні діяльності. Під час участі в побудові ІОТ, плани та рекомендації в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі. Також наявні негативні моменти: респонденти (6%) із низькими показниками за цією шкалою мають слаборозвинену потребу в плануванні, схильність до часткої зміни цілей, поодинокі випадки досягнення поставленої мети, малореалістичне планування. Такі педагоги вважають за краще

не замислюватися про майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно.

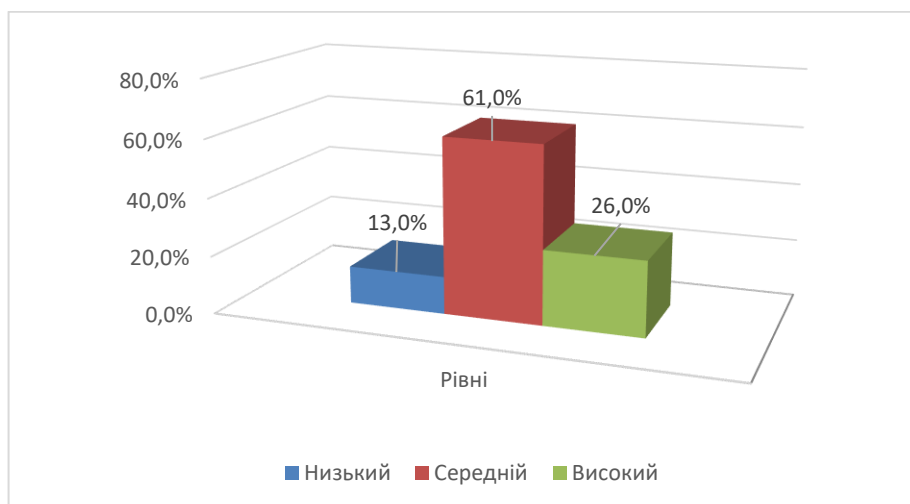


Рис. 2.17. Результати дослідження за шкалою «Моделювання»

Результати за шкалою «Моделювання» (рис. 2.17) дозволяють діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності, що є критичним у процесі проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП та демонструють наявні проблеми: респонденти з низькими показниками за цією шкалою (13,0%) мають слабку сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов («сильні» та «слабкі» сторони здобувача освіти з ООП) і зовнішніх обставин (осередки навчання та їх умови), що проявляється у формальності надання рекомендацій з різкими перепадами ставлення до майбутнього розвитку ситуації (процес надання послуг особі з ООП), наслідків своїх дій. У таких педагогів ІРЦ часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни ситуації, що також часто призводить до невдач.

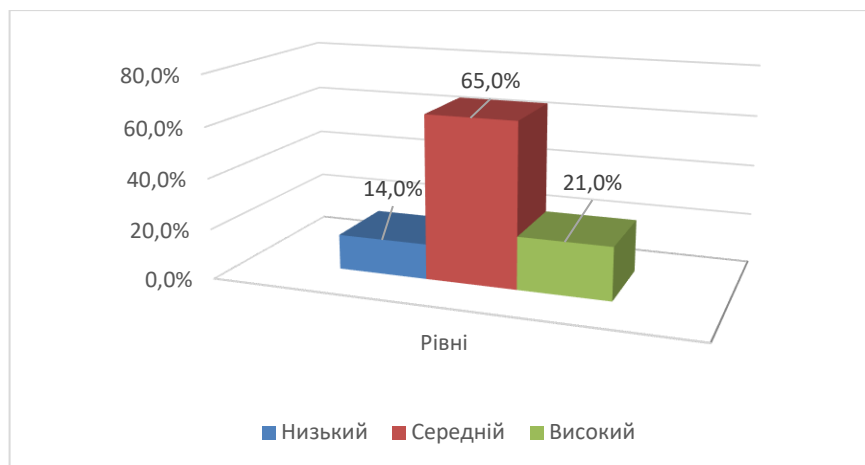


Рис. 2.18. Результати дослідження за шкалою «Програмування»

Шкала «Програмування» (рис. 2.18) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Наявні низькі показники (14%) вказують про такі проблеми: невміння і небажання педагога ІРЦ продумувати послідовність своїх дій, вважають за краще діяти імпульсивно, неможливість самостійно сформулювати програму дій; вони часто зазнають труднощів у зв'язку з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Для проєктування ІОТ основою є КО, у якій неприпустимі неадекватні чи придумані результати, які не відповідають дійсному стану особи, яка прийшла на КО, та її потребам. ІОТ – гнучка, вона часто потребує корекції та змін, але не випадкових та можливих, а конкретних, які сприятимуть підвищенню якості надання освітніх (соціальних) послуг особі.

Дані рисунку 2.19 ілюструють рівні показника «Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб» операційного критерію за трьома визначеними шкалами. Ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому рівні (58,0%), високий рівень показали 31,0% респондентів, низький – 11,0%, що свідчить про негативний аспект: у педагога ІРЦ неформоване вміння визначення потреб осіб з ООП у допоміжних засобах для

навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) та види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та їх напрям.

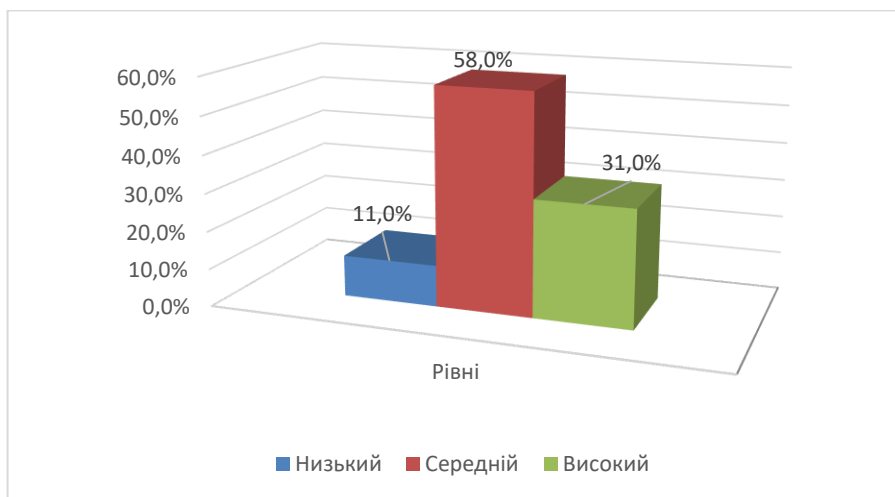


Рис. 2.19. Рівні розвитку ПрК за показником «Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб» операційного критерію

Можливими причинами низького рівня розвитку показника є нестача спеціалізованих знань про особливості створення осередків для дітей з ООП; відсутність реальної практики в умовах ЗЗСО або ЗДО та належної співпраці з учителями, асистентами, батьками та іншими спеціалістами.

Наявність високого рівня (31,0%) демонструє, що педагоги здатні чітко визначати потреби для здобувача освіти з ООП у допоміжних засобах для навчання, в розумному пристосуванні середовища (у разі потреби), види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, їх напрям, зазначати спеціалістів, які будуть їх надавати. На нашу думку, цьому сприяє досвід належної співпраці з учителями, асистентами, батьками та іншими спеціалістами, враховують індивідуальні потреби здобувачів освіти з ООП, проводять додаткові консультації з учасниками освітнього процесу.

Узагальнені дані рівнів операційного критерію ПрК педагогів ІРЦ за двома показниками подано на рисунку 2.20.

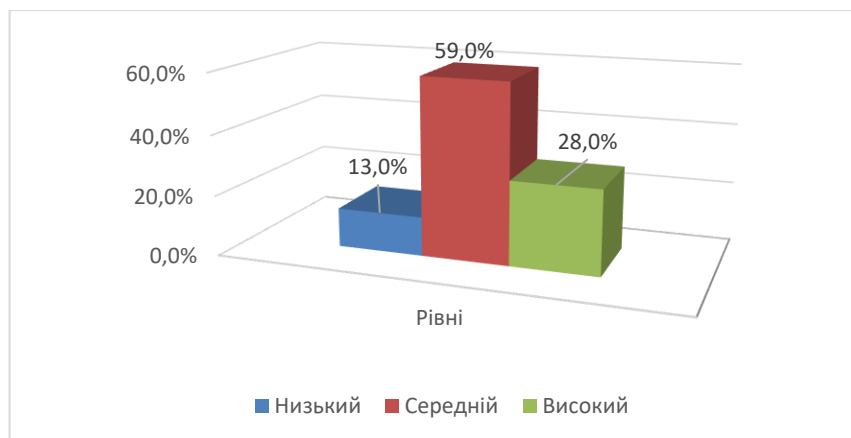


Рис. 2.20. Узагальнені рівні розвитку операційного критерію ПрК

Із рисунка 2.20 ми бачимо узагальнені дані щодо рівнів розвитку операційного критерію ПрК педагогів ІРЦ. Найбільше респондентів мають середній (59,0%) рівень, високий – 28,0%, а низький – 13,0%, що свідчить про те, що загальний рівень розвитку операційного критерію ПрК педагогів ІРЦ *відповідає середньому рівню*. Отже, педагоги ІРЦ мають базові знання та вміння для реалізації завдань проєктування ІОТ, але їм бракує достатнього рівня глибини у застосуванні цих знань у практичній діяльності. Цей рівень свідчить про потребу в додатковій роботі над конкретними аспектами професійної діяльності.

У подальшому – на рівні формувального етапу педагогічного експерименту, ми врахували аспекти показників операційного критерію, які потребували розвитку та корекції, а саме: розвиток уміння визначати значимі внутрішні умови («сильні» та «слабкі» сторони здобувача освіти з ООП) і зовнішні обставини (осередки навчання та їх умови), потреб осіб з ООП у допоміжних засобах для навчання, розумному пристосуванні (у разі потреби), види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та їх напрям.

Рівні розвитку ПрК педагогів ІРЦ

На рисунку 2.21 продемонстровано рівні розвитку ПрК педагогів ІРЦ на основі узагальнених даних за чотирма критеріями та їх показниками.

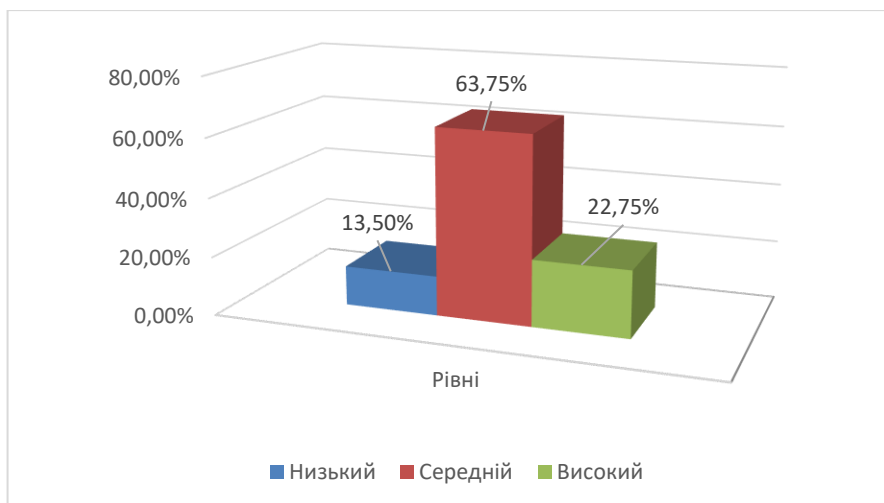


Рис. 2.21. Узагальнені рівні розвитку ПрК педагогів ІРЦ (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Із рисунка 2.21 ми бачимо, що найбільше респондентів знаходяться на середньому (63,75%) рівні, на високому – 22,75%, на низькому – 13,5%, що свідчить про наявні ключові труднощі, які суттєво впливають на ефективність проєктування ІОТ та потребують першочергового вирішення: часткове усвідомлення власної ролі у процесі проєктування ІОТ; недостатній рівень знань нормативно-правової бази, методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ, фрагментарне використання у проєктуванні ІОТ технологій адаптивного навчання; недосконалість умінь формулювати зрозумілі висновки про КО розвитку здобувачі освіти та надавати рекомендації щодо індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП; недостатні уміння враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти з ООП під час проєктування ІОТ; недостатня комунікація та взаємодія з батьками здобувачів освіти з ООП; недостатня автономія у професійному розвитку, зокрема для активного вдосконалення ПрК та інші.

У таблиці 2.2 продемонстровано узагальнені результати дослідження рівнів за кожним показником чотирьох критеріїв ПрК педагогів ІРЦ. Оскільки респондентів першої групи було 100, то кількісний показник відповідає відсотковому. За наявності позитивних моментів щодо рівнів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ за критеріями та її показниками, ми визначили й проблеми щодо проєктування ними ІОТ здобувачів освіти з ООП. Ураховуючи

дані, які отримали в ході констатувального етапу педагогічного дослідження, ми взяли їх до уваги під час побудови експериментальної моделі розвитку ПрК педагогів ІРЦ за визначеними критеріями, яка подана в наступному розділі.

Таблиця 2.2

Узагальнені результати дослідження рівнів ПрК педагогів ІРЦ за показниками

Критерій	Показник	Рівень (%)		
		Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	Внутрішня мотивація – спрямованість на процес	29%	71%	0%
	Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація	0%	82%	18%
	Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища	1%	81%	18%
Узагальнені показники за мотиваційним критерієм		10%	78%	12%
Рефлексивний	Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ	27%	47%	26%
	Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ	7%	53%	40%
	Здатність до перепроєктування ІОТ	29%	59%	12%
Узагальнені показники за рефлексивним критерієм		21%	53%	26%
Когнітивний	Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ	8%	70%	22%
	Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ	12%	60%	28%
Узагальнені показники за когнітивним критерієм		10%	65%	25%
Операційний	Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності	15%	60%	25%
	Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб	11%	58%	31%
Узагальнені показники за операційним критерієм		13%	59%	28%
Узагальнені рівні ПрК		13,5%	63,75%	22,75%

Отже, у даному підрозділі, нами визначено узагальнені рівні розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ на основі виявлених рівнів за кожним із критеріїв та відповідно до їх показників.

Висновки до другого розділу

Другий розділ дисертаційного дослідження «Організація дослідно-експериментальної роботи» був спрямований на аналіз практики проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП та дослідження рівнів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ на підґрунті організованого педагогічного експерименту за аналітичним, процесуальним та технологічним напрямками його реалізації з інтеграцією констатувального та формувального етапів.

Аналіз практики здійснювався методом опитування трьох груп респондентів (педагогічні працівники ІРЦ, педагоги закладів освіти, батьки (законні представники) здобувачів освіти з ООП) за результатами якого виявлено такі проблеми практики складання ІОТ педагогами ІРЦ: недостатній рівень знань нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; обмежені знання адаптацій/модифікацій в освітньому процесі для здобувачів освіти з ООП; недостатній рівень практичних навичок педагогів ІРЦ у використанні отриманої інформації з висновку про КО для проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; недостатнє володіння навичками проєктування супроводу асистента педагога, асистента дитини, педагогів, участі батьків у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП; часткове володіння термінологією безбар'єрності; визначення безбар'єрного освітнього середовища переважно для осіб з функціональними освітніми труднощами; недостатня комунікація і взаємодія з батьками осіб з ООП у процесі проєктування ІОТ.

Дослідження рівнів розвитку ПрК відбувалося за розробленими чотирма критеріями і показниками до них: 1) *мотиваційний* («Внутрішня мотивація – спрямованість на процес», «Внутрішня мотивація – самовдосконалення,

самореалізація»; «Інтегративна мотивація»); 2) *рефлексивний* («Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ», «Здатність об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ», «Здатність до перепроєктування ІОТ»); 3) *когнітивний* («Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ», «Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ»); 4) *операційний* («Уміння добирати засоби та матеріали, здійснювати адаптації/модифікації, розробку ІОТ, планування діяльності», «Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП») та підібраним діагностичним інструментарієм із системою обрахунку й оцінювання отриманих результатів за рівнями: високий, середній, низький. Результати дослідження засвідчили переважання середнього рівня розвитку ПрК у педагогів ІРЦ за всіма критеріями: мотиваційним (78,0% респондентів); рефлексивним (53,0%), когнітивним (65,0%) та операційним (59,0%). Найбільшу кількість респондентів з низьким рівнем виявлено за рефлексивним (21,0%) та операційним (13,0%) критеріями. За когнітивним та мотиваційним критеріями – по 10,0%.

Високий рівень був виявлений у 12% респондентів за мотиваційним критерієм, 26% – за рефлексивним та 28% – за операційним. Узагальнений результат за рівнями розвитку (низький – 13,5%, середній – 63,75%, високий – 22,75%), засвідчує переважання середнього рівня ПрК педагогічних працівників ІРЦ, що характеризується відповідними ключовими труднощами, які суттєво впливають на ефективність проєктування ІОТ та потребують першочергового вирішення: часткове усвідомлення власної ролі у процесі проєктування ІОТ; недостатній рівень знань нормативно-правової бази, методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ, фрагментарне використання у проєктуванні ІОТ технологій адаптивного навчання; недосконалість умінь формулювати зрозумілі висновки про КО розвитку здобувачів освіти та надавати рекомендації щодо індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП; недостатні вміння враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти з ООП під час проєктування ІОТ; недостатня комунікація та взаємодія з батьками здобувачів освіти з ООП;

недостатня автономія у професійному розвитку, зокрема для активного вдосконалення ПрК та інші.

Отже, завдяки узагальненому аналізу практики проектування ІОТ здобувачів освіти з ООП та дослідженню наявних рівнів ПрК педагогів ІРЦ, нами виявлено нагальну потребу в розробці та впровадженні цілеспрямованих заходів для підвищення рівнів ПрК педагогічних працівників ІРЦ.

У другому розділі подано вирішення третього та четвертого завдань дослідження. Основні результати представлені в публікаціях [39; 54; 55; 76; 79; 90; 91; 96; 102; 103; 106; 107].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Обґрунтування моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами

У ході першого етапу педагогічного експерименту було визначено, що складові ПрК практикуючих педагогів ІРЦ відповідають середньому рівню та потребують розвитку. Це питання не втрачає актуальність. Наприклад, В. Кремень (2007) зазначав: «У разі традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, але й найкращому університеті. Набуті навчальні знання в закладі освіти не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність» [179].

Для того щоб удосконалити процес розвитку ПрК у зазначеній категорії педагогів, підвищити його ефективність і якість, нами було обрано метод педагогічного моделювання. Педагогічний словник, за редакцією М. Ярмаченка (2001), дефініцію «моделювання» визначає як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей. Моделювання належить до основних категорій пізнання, на якому ґрунтується як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження [239, с. 206]. Педагогічне моделювання є різновидом моделювання. Найбільш дотичним до нашої роботи є визначення С. Гончаренка (1997), що «педагогічне моделювання –

це науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються в ході педагогічного експерименту» [119, с. 213]. Отже, нами розроблена та впроваджена модель розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ (РПКППІРЦ), що може використовуватися ресурсними центрами підтримки інклюзивної освіти (РЦПО) для реалізації їх основних завдань: здійснення методичного та аналітичного забезпечення діяльності ІРЦ, методичного забезпечення навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ [132]; у системі формальної освіти педагогічних працівників ІРЦ, зокрема – під ас курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти, – передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання, розширює й доповнює знання, які отримав педагог, здобуваючи вищу освіту, а також власне педагогами ІРЦ, для підвищення їх професійного рівня, зокрема й рівня ПрК, яка є акцентною в експериментальній моделі.

За результатами проведеного теоретичного аналізу констатувального етапу експерименту на основі методу моделювання розроблено й теоретично обґрунтовано експериментальну модель РПКППІРЦ (див. рис. 3.1).

Сутність експериментальної моделі РПКППІРЦ полягає в цілісному, науково обґрунтованому підході до професійного розвитку педагогів, який забезпечує їхню готовність до системного проєктування, впровадження та оцінювання ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

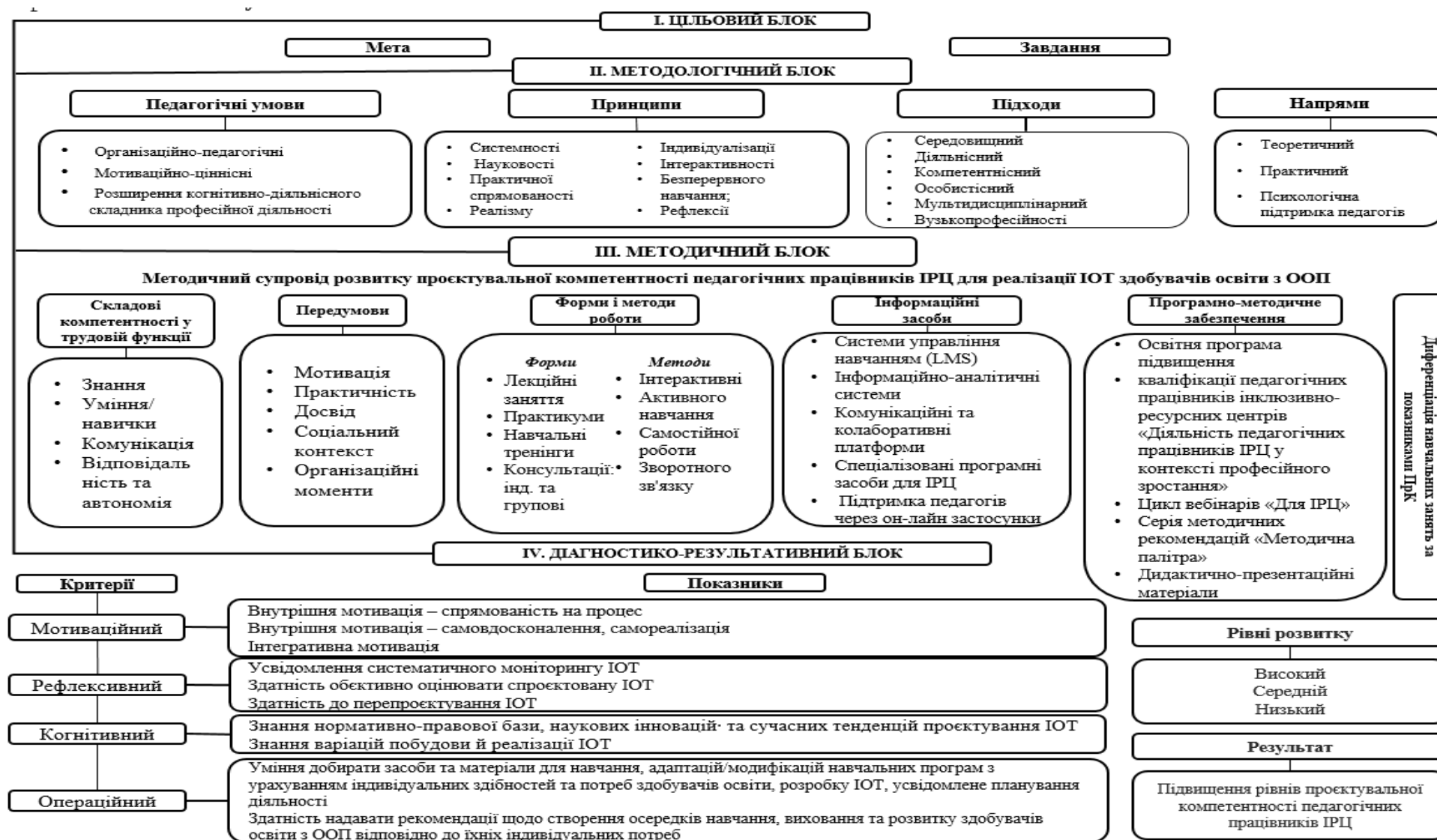


Рис. 3.1. Модель розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ

Як показано на рисунку 3.1, нами були визначені чотири блоки моделі РПКППРЦ: цільовий, методологічний, методичний та діагностико-результативний. Обґрунтуємо зміст кожного з них.

Цільовий блок включає в себе мету та завдання.

Метою експериментальної моделі визначено підвищення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ для підвищення якості проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП та їх соціалізації.

До завдань реалізації мети експериментальної моделі віднесено такі:

1. Описати педагогічні умови, принципи, підходи та напрями розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ.
2. Визначити зміст складових компетентності у трудовій функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії».
3. Описати передумови ефективного розвитку ПрК педагогів ІРЦ для забезпечення ефективного проєктування ІОТ здобувачів освіти з ООП
4. Систематизувати форми і методи роботи для досягнення мети та реалізації поставлених завдань у цільовому блоці.
5. Підібрати інформацій засоби, які забезпечують розвиток ПрК педагогів ІРЦ.
6. Розробити програмно-методичне забезпечення розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ.
7. Диференціювати навчальні заняття з урахуванням визначених критеріїв за показників ПрК.
8. Перевірити ефективність розробленої експериментальної моделі.

Методологічний блок включає педагогічні умови, принципи, підходи та напрями розвитку ПрК педагогів ІРЦ.

У філософському словнику «умову» визначають як категорію, «в якій відображено універсальні відношення об'єкта до тих факторів, завдяки яким він виникає й існує» [332, с. 703]; як вимогу однієї зі сторін, які домовляються; Л. Коваленко та І. Шевченко (2021) описують її «як усну чи письмову згоду про

що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь» [157]. Група науковців А. Алексюк, А. Аркусінська, О. Дубасенюк (2008) та інші під педагогічними умовами розуміють «чинники (зовнішні та внутрішні), що впливають на процес досягнення освітньої мети» [136]. Дані визначення є цілком наближеними для нашого дослідження, адже дають основний опис визначенню «умови», зокрема це необхідність створення певних умов, які сприятимуть розвитку ПрК педагогів ІРЦ.

У контексті проблеми дослідження під педагогічними умовами розуміємо взаємопов'язані обставини та способи організації процесу розвитку ПрК педагогів ІРЦ в інклюзивному освітньому середовищі, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й оновлення змісту, методів, організаційних форм у запропонованій експериментальній моделі РПКППІРЦ з використанням авторської освітньої програми «Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання».

У експериментальній моделі педагогічні умови визначають ті чинники та обставини, які забезпечують ефективність побудови ІОТ для здобувачів з ООП. Ці умови базуються на об'єкті та предметі дослідження, враховують специфіку проектування освітнього маршруту для цієї категорії осіб та участі педагогів ІРЦ у цьому процесі, а також залежність рівня розвитку ПрК зазначених педагогів з ефективним проектуванням ІОТ здобувачів освіти з ООП.

До зовнішніх чинників, що обумовлюють визначені нами педагогічні умови, належить запит суспільства і громади, зокрема, на результат соціально адаптовану особу, яка б завдяки правильно розробленій та реалізованій ІОТ стала максимально інтегрованою у суспільство (громаду). Даний факт залежить від професіоналізму педагогів ІРЦ, від рівня їх проектувальної компетентності. Також до зовнішніх чинників належать відносини педагогів ІРЦ з батьками здобувачів освіти з ООП та, власне, з особами, яким проводиться КО, місце її проведення, об'єктивність визначення освітніх потреб, професійну підготовку тощо. До внутрішніх (індивідуальних) чинників належать – характеристики і властивості педагогічних

працівників ІРЦ (мотивація та рефлексія, наукові та професійні знання для розв'язання теоретичних та практичних завдань, способи і досвід виконання конкретних професійних завдань).

На основі вивчення науково-педагогічної літератури нами було визначено три групи *педагогічних умов*, які сприяли розвитку ПрК педагогів ІРЦ, зокрема такі: *організаційно-педагогічні, мотиваційно-ціннісні, розвиток когнітивно-діяльнісного аспекту професійної діяльності*.

Організаційно-педагогічні умови.

Цілком погоджуємося із науковцем І. Буциком (2019), який «організаційно-педагогічні умови» описує як «спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [72]. Організаційно-педагогічні умови спрямовані на створення системного підходу до вдосконалення освітнього середовища, професійної діяльності педагогів ІРЦ і освітньої підтримки здобувачів освіти з ООП, зокрема, проєктуванням ІОТ, що й стало причиною їх виокремлення.

До організаційно-педагогічних умов увійшли ті, що спрямовані на: забезпечення процесу розвитку ПрК педагогів ІРЦ (рівень професійності, мотивація, усвідомлення власної діяльності, свідомий контроль результатів) та вдосконалення зазначеного процесу (навички впровадження менеджменту на різних рівнях реалізації інклюзії в освіті, здатність проєктувати ІОТ здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП) відповідно до індивідуальних особливостей розвитку та можливості громади).

Мотиваційно-ціннісні умови.

Виокремлення мотиваційно-ціннісних умов пов'язано із зовнішніми та внутрішніми чинниками, які впливають на формування мотивації педагогів ІРЦ.

Погоджуємося з висновками З. Становських (2014), що «успіх педагогічної діяльності педагога залежить не тільки від професійної підготовленості, стійких позитивних якостей особистості, але й від його вміння свідомо керувати власними

емоційними, інтелектуальними станами, мотиваційними спонукками, знаходити нові смисли у звичних та нестандартних ситуаціях, усе більше розвивати здатність до самоусвідомлення, саморегуляції, самопідтримки, самокорекції тощо» [319].

Правильно обґрунтована та сформована мотивація досягнення успіху є домінантою в розвитку професійної самосвідомості педагогів ІРЦ та власної освітньої траєкторії в питаннях надання якісних освітніх послуг особам з ООП, тобто розвитку професійних компетентностей.

До групи мотиваційно-ціннісних умов ми віднесли:

- професійно-пізнавальні. Нові знання в галузі інклюзивної та спеціальної освіти мали зацікавити педагога, для цього під час реалізації експериментальної моделі РПКППІРЦ ми використовували активні й інтерактивні методи навчання, особистісно орієнтовані та мультимедійні технології;
- професійні. На всіх заняттях доводили важливість професійної компетентності, зокрема, проєктувальної, у професійній діяльності педагога ІРЦ;
- соціальні. У стосунках між суб'єктами освітнього процесу, нами наголошувалося на підтримці прагнення до самореалізації та самоствердження, усвідомлення ролі ІРЦ у проєктуванні та реалізації ІОТ, яка сприятиме якісній соціалізації особи з ООП у громаду та у соціум загалом, суспільній відповідальності за результати своєї діяльності;
- комунікативні. Організація освітнього процесу під час експериментальної моделі РПКППІРЦ відбувалася у форматі суб'єкт-суб'єктного спілкування («викладач/спікер – слухач» (лекції), «слухач – слухачі – викладач» (виступи перед аудиторією на практичних, тренінгових заняттях тощо));
- процесуально-змістові. Процес і зміст освіти мав приносити моральне та інтелектуальне задоволення; використовувались особистісно орієнтовані технології, адекватні методи оцінювання.

Умови розвитку когнітивно-діяльнісного аспекту професійної діяльності.

Третя умова пов'язана з фактором постійного оновлення знань нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій у сфері надання освітніх

послуг здобувачам освіти з ООП для оптимального проектування ІОТ; організації та надання консультативної та психологічної допомоги, роботи з батьками (законними представниками) здобувачів освіти з ООП та умінь застосовувати їх у практичній діяльності; удосконаленням знань фахових і методичних матеріалів для проведення КО з метою визначення освітніх труднощів особи з ООП, їх категорію та рівень необхідної підтримки; розвитком навички участі в КППС у закладах освіти, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей особи з ООП, консультацій та взаємодії з педагогічними працівниками закладів освіти з питань організації інклюзивного навчання; удосконаленням навички проектування та впровадження ІОТ для здобувачів освіти з ООП. Вказана педагогічна умова реалізовувалася через професійно орієнтовані технології навчання, зокрема, через ситуації, що можливі або відбувалися (відбуваються) в професійній діяльності педагогів ІРЦ.

Розробка експериментальної моделі ґрунтувалася на таких **підходах**:

- *середовищний підхід*, передбачав проектування такого освітнього середовища підготовки педагогів ІРЦ, яке б ураховувало, за словами О. Ярошинської (2011), «умови, максимально сприятливі для професійного розвитку та саморозвитку особистості педагога ІРЦ, його професійного становлення та зростання, а також самореалізації» [350];

- *діяльнісний підхід* – акцентом якого стала теза М. Чайки (2020), що «професійну компетентність визначають як суб'єктну властивість особистості педагога, що впливає на ефективність його діяльності, постійне прагнення до оновлення знань та використання їх у конкретних умовах, тобто володіння оперативними й мобільними знаннями» [337] для своєчасного їх застосування у процесі виконання професійних обов'язків в ІРЦ; це гнучкість і критичність мислення, яка передбачає здатність добирати найбільш оптимальні та ефективні варіанти побудови ІОТ і відкидати помилкові;

- *компетентнісний підхід* застосований нами тому, що він визначається науковцями, зокрема С. Мироною (2025), як провідний, «що потребує

інтерактивних технологій і методів викладання» [202] та характеризується спрямованістю на формування й розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників ІРЦ, зокрема проєктувальної;

– *особистісний підхід* гарантував професійне зростання педагогів ІРЦ як сукупність змін, що відбувалися в процесі оновлення знань, удосконалення та розвиток навичок у практичній діяльності, здатність забезпечити якісно новий рівень розв’язання складних професійних завдань в особливих умовах (пандемія, воєнний стан);

– *мультидисциплінарний підхід* став одним із ключових, оскільки передбачав застосування та розвиток знань з корекційної, загальної педагогіки (педагогічна сфера), психології (психологічна сфера), умови надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання (соціальна сфера), надання державної субвенції для підтримки осіб з ООП (фінансова сфера), наявний стан психічного чи фізичного здоров’я здобувача освіти та його вплив на можливість здобувати освіту (медична сфера);

– *вузькопрофесійний підхід*, застосований у ході реалізації експериментальної моделі РПКППІРЦ, все частіше озвучується науковцями та практиками як необхідний у сучасних реаліях, що обумовлюється специфікою та унікальністю виконуваної роботи педагогами ІРЦ, які єдині можуть встановлювати наявність чи відсутність особливих освітніх потреб/освітніх труднощів здобувачів освіти.

Розробка моделі РПКППІРЦ у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП базується на таких ключових **принципах**:

Принцип системності. Модель враховує всі аспекти діяльності педагога ІРЦ, включаючи теоретичні знання, практичні вміння, навички та етичні стандарти, інтегруючи різні елементи навчання в єдину систему, яка забезпечує всебічний розвиток професійних компетентностей, зокрема проєктувальної.

Принцип науковості. Модель базується на сучасних наукових дослідженнях та передових методиках у галузі загальної та спеціальної педагогіки, психології та проєктування. Це гарантує, що педагоги отримують актуальні та достовірні знання.

У ході навчання особлива увага надавалась розкриттю причинно-наслідкових зв'язків комплексної оцінки розвитку особи з проєктуванням ІОТ здобувача освіти з ООП, орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки.

Принцип практичної спрямованості забезпечується можливістю застосування педагогами ІРЦ здобутих знань у практичній діяльності. Педагогічні працівники ІРЦ отримували завдання, які імітували реальні ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в роботі ІРЦ, що допомогло розвинути навички, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків.

Принцип реалізму передбачає орієнтованість педагога ІРЦ на досягнення реальних педагогічних цілей (проєктування та впровадження ІОТ), оволодіння необхідними для цього засобами й методами.

Принцип індивідуалізації. Модель урахувала індивідуальні потреби та рівень підготовки кожного педагогічного працівника ІРЦ: використовувалися адаптивні методи навчання, індивідуальні консультації та підтримка.

Принцип інтерактивності. Процес був інтерактивним, включав активні методи навчання: дискусії, розбір практичних кейсів, використання інтерактивних технологій.

Принцип безперервного навчання. Розвиток ПрК педагогів ІРЦ став частиною безперервного процесу навчання впродовж життя. Після опанування освітньої програми, яка включена в модель, педагоги мали можливість продовжувати навчання через участь у семінарах, тренінгах, конференціях та інших формах професійного розвитку.

Принцип рефлексії. Педагоги мали регулярно оцінювати свою діяльність та досягнення, аналізувати помилки та успіхи, що сприяло самовдосконаленню та підвищенню рівня професійної компетентності щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

Розвиток ПрК педагогічних працівників ІРЦ за авторською моделлю відбувався у трьох **напрямах**:

теоретичному – знання законодавства, досягнень у науці, практичних інновацій та сучасних тенденцій у сфері надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП та вміння її застосовувати у практичній діяльності (основні терміни й поняття та процесуальна складова КО і проєктування ІОТ), знання фахових і методичних матеріалів для ефективної побудови та реалізації ІОТ для здобувачів освіти з ООП;

практичному – виконання професійних обов’язків, свідомий контроль результатів, дій, аналіз реальних ситуацій під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП, вміння добирати засоби та матеріали навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм, надання рекомендацій щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку осіб з ООП з урахуванням їх індивідуальних здібностей та потреб;

психологічна підтримка педагогів – підвищення стійкості педагогічних працівників до фізичних і психологічних навантажень, адаптації до змін в умовах професійної діяльності, що пов’язані з воєнним станом, питання з удосконалення взаємодії зі здобувачами освіти з ООП, їх батьками (законними представниками), колегами, керівництвом.

Методичний блок включає в себе методичний супровід розвитку ПрК педагогів ІРЦ, що детально представлено у п. 3.2. За умови відсутності професійного стандарту для педагогів ІРЦ, нами у п. 3.2.1 визначено *зміст складових ПрК* для педагогічних працівників ІРЦ у запропонованій трудовій функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії»; *передумови* ефективного розвитку ПрК педагогів ІРЦ та їхньої готовності до впровадження ІОТ для здобувачів освіти з ООП, *форми і методи роботи* для досягнення мети та реалізації поставлених завдань у цільовому блоці; інструменти оцінювання результатів розвитку рівнів визначених у п. 2.1 показників критеріїв ПрК педагогів ІРЦ подано у п. 3.2.2.; *інформаційні засоби*, які забезпечують розвиток ПрК педагогів ІРЦ, – у п. 3.2.3.; *програмно-методичне забезпечення* процесу розвитку ПрК педагогів ІРЦ, що включає освітню програму

підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», цикл вебінарів «Для ІРЦ», серію методичних рекомендацій «Методична палітра», дидактично-презентаційні матеріали, детально описані нами в п. 3.2.4; *ДНЗ за ППРК* для підвищення їх рівнів нами викладено у п.3.2.5.

Діагностико-результативний блок включає підбір методів дослідження та застосування діагностичних методик для визначення динаміки розвитку рівнів розвиненості ПрК педагогічних працівників ІРЦ відповідно до визначених її критеріїв, показників, які детально описано у п. 2.1–2.3., аналіз досягнень педагогів ІРЦ та оцінка ефективності експериментальної моделі РПКППІРЦ у п.3.3.

Результатом взаємодії всіх блоків моделі є підвищення рівнів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, що сприяє ефективній та якісній побудові ІОТ для здобувачів освіти з ООП та їх успішну соціалізацію.

Отже, у даному підрозділі, нами здійснене обґрунтування моделі РПКППІРЦ, що дозволяє дослідити питання підвищення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ, яке потребує подальших узагальнень.

3.2. Методичний супровід розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами

3.2.1. Проєктувальна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійної функції

За умови відсутності професійного стандарту, який містить вимоги до кваліфікації та компетентностей педагогічних працівників ІРЦ (керівника (директора) та фахівця (консультанта)), нами, орієнтуючись на Положення про ІРЦ [252], де визначені основні завдання, а, отже, функціональні обов'язки педагогів

ІРЦ, було виділено загальну трудову функцію для представників цих професій – «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії». Для забезпечення її виконання педагоги мають володіти відповідними компетентностями. Однією з яких є проєктувальна. Орієнтиром для визначення місця ПрК та її складових у трудовій функції стали професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед». [111] та професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [222].

Згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», до педагогічних працівників ІРЦ належать особи, які працюють на посадах «Фахівець (консультант) інклюзивно-ресурсного центру (2340) та «Керівник (директор) інклюзивно-ресурсного центру» (1229.7) [154]. Відповідно до Положення про ІРЦ, на ці посади «призначаються особи, які мають вищу освіту не нижче освітнього ступеня магістра (спеціаліста) за спеціальностями «Спеціальна освіта» («Дефектологія», «Корекційна освіта» (за нозологіями) або «Психологія» («Практична психологія»)) [252]. Отже, професійна кваліфікація, згідно з Національною рамкою кваліфікацій у них може бути лише 7 рівня [258]. Відповідно до Наказу МОН України від 26.09.[5 № 557 [254], вказаним педагогам під час прийняття на роботу встановлюється відповідний тарифний розряд (керівнику (директору) – 16, фахівцю (консультанту) – 15), який підтверджується під час атестації. Присвоєння кваліфікаційних категорій та педагогічних звань для них не передбачено, отже, розвиток компетентностей, підвищення кваліфікації, оновлення знань відповідно до сучасних освітніх вимог відбувається не через систему категорій, а через професійне навчання та вдосконалення. Отже, у процесі визначення трудових функцій для вказаних фахівців, компетентностей, які їх мають забезпечувати, необхідно враховувати наявність 7 рівня НРК та його опис, що включає відповідні знання, уміння/навички, комунікацію, відповідальність та автономію, а також основні завдання, які покладені на педагогів ІРЦ відповідно до законодавства [252].

Зважаючи на вищезазначене та розроблену нами структуру ПрК, що описана у п.1.3. нами визначено складові ПрК педагогічних працівників ІРЦ у трудовій функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії», які продемонстровані в таблиці 3.1.

Кожна складова має своє відображення в розробленій нами структурі: мотиваційний компонент відображений у складовій «Відповідальність та автономія», яка безпосередньо пов'язана із внутрішньою та інтегративною мотивацією; рефлексивно-особистісний компонент як усвідомлене ставлення до процесу та результату професійної діяльності, прослідковується в частині «Уміння та навички»; когнітивний – у частині «Знання», операційний – також наявний у складовій «Уміння та навички». Звичайно, це розподіл умовний, усі компоненти є наскрізними. У зазначених частинах вони представлені більш акцентно.

Отже, можемо стверджувати, що за відсутності чітко визначеного професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ, розроблена структура проєктувальної компетентності в контексті загальної трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» є доцільною та обґрунтованою. Вона враховує основні завдання, визначені в нормативно-правових актах, рівень кваліфікації працівників відповідно до 7 рівня НРК, а також специфіку діяльності ІРЦ.

Таблиця 3.1

Складові проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ у трудовій функції

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
А. Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії	А1. Проєктувальна компетентність				
	А1.1. Здатність проєктувати індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти з особливими освітніми потребами	А.1.31. Нормативно-правові, інструкційні та методичні матеріали щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП. А.1.32. Технології адаптивного навчання. А.1.33. Види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП. А.1.34. Інструменти та умови забезпечення безбар'єрного освітнього середовища. А.1.35. Термінологія безбар'єрності.	А.1.1.У1. Визначати адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) за результатами комплексної оцінки розвитку особи. А.1.1.У2. Проєктувати супровід асистента педагога, педагога у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП. А.1.1.У3. Визначати спеціалізацію вчителя-дефектолога для забезпечення корекційної складової психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП та проєктувати вектор його участі у ІОТ. А.1.1.У4. Проєктувати участь батьків (законних представників) у реалізації ІОТ їх дитини. А.1.1.У5. Проєктувати створення безбар'єрного освітнього середовища у закладі освіти. А.1.1.У6. Об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ. А.1.1.У7. Перепроектовувати ІОТ (за потреби).	А.1.1.К1. Будувати конструктивний діалог та ефективно співпрацювати у процесі проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП. А.1.1.К2. Підтримувати позитивну міжособистісну взаємодію і комунікацію у процесі проєктування ІОТ. А.1.1.К3. Роз'яснювати батькам (законним представникам)/особам з ООП подальшу ІОТ відповідно до освітніх труднощів. А.1.1.К4. Використовувати коректну та безбар'єрну термінологію під час проєктування ІОТ та взаємодії з батьками (законними представниками)/особам и з ООП.	А.1.1.В1. Усвідомлювати важливість активної співпраці з учасниками процесу проєктування ІОТ. А.1.1.В2. Відповідально ставитися до проєктування ІОТ, дотримуючись принципів доброчесності та об'єктивності. А.1.1.В3. Співпрацювати з учасниками процесу проєктування ІОТ на засадах партнерства, рівності, толерантності та неупередженості. А.1.1.В4. Відповідально, з високим ступенем автономії ставитися до власного розвитку проєктувальної компетентності.
Предмети та засоби праці: персональний комп'ютер (ноутбук), інші засоби оргтехніки; освітні програми, модельні навчальні програми, навчальні програми, підручники, посібники, рекомендації, засоби наочності, педагогічні програмні засоби, електронні цифрові платформи, електронні (цифрові) освітні ресурси тощо					

3.2.2. Передумови, форми і методи розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів

У результаті аналізу отриманих даних констатувального етапу дослідження, розробленої структури ПрК, її складових у розрізі трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії», нами проведено вивчення можливих для застосування форм і методів роботи розвитку ПрК, які є оптимальними для визначеної категорії педагогічних працівників у процесі їх професійного розвитку. Нами було враховано низку факторів для створення сприятливих умов професійного розвитку, що є *передумовою* ефективного формування ПрК педагогів ІРЦ та їхньої готовності до впровадження ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

По-перше, *мотивація*. Участь у педагогічному експерименті відбувалася за власним бажанням, тому важливо було підтримувати їх внутрішню мотивацію, постійно наголошуючи на практичній корисності даного виду розвитку професійних компетентностей.

По-друге, *практичність*. Дипломовані педагоги, практики, зазвичай, орієнтовані на практичне застосування знань, перевагу надають методам, які безпосередньо пов'язані з їхньою професійною діяльністю.

По-третє, *досвід*. У респондентів уже є життєвий і професійний досвід, який вони можуть використовувати як ресурс, а дібрані методи й мали створювати ці можливості для обміну досвідом.

По-четверте, *соціальний контекст*. Необхідно було підбирати такі методи та форми роботи, які б ще й забезпечили умови для співпраці, адже вчитися один у одного – це норма для практиків. Не на останньому місці є і рівень комфорту: завжди цінується доброзичлива атмосфера, де досвід та думки кожного поважають.

По-п'яте, *організаційні моменти*. Необхідно було враховувати та узгоджувати графік проведення тих чи інших форм роботи, оскільки всі педагогічні працівники ІРЦ мають свої професійні зобов'язання, а участь у

експериментальній моделі РПКППІРЦ мала бути у комфортних умовах, що сприяють концентрації та ефективності. Тому було обрано дистанційний формат як оптимальний, а також такий, що відповідає безпековій ситуації.

З урахуванням вищевикладеного нами були підібрані відповідні форми організації навчальної діяльності для розвитку ПрК педагогів ІРЦ, змістове наповнення яких більш детально описано у п.3.2.5:

1. Лекційні заняття – форма організації навчального заняття, що призначена для засвоєння теоретичного матеріалу.

Нами було виокремлено два види лекційних занять у процесі реалізації експериментальної моделі РПКППІРЦ та впровадження освітньої програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», як її частини, – теоретичні та гостьові. Теоретичні лекції передбачали ознайомлення із нормативно-правовими основами проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки в ІРЦ, взаємодія з батьками (законними представниками) здобувачів освіти з ООП, участь педагогів ІРЦ у проектуванні ІОТ особи з ООП, поняття про універсальний дизайн та розумне пристосування (див. Додаток. Л. «Освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів». Темі 1.2, 2.1, 2.4, 3.1, 3.4).

Для гостьових лекцій запрошувалися досвідчені педагоги, зокрема директори ІРЦ, для висвітлення питання щодо роботи педагогів ІРЦ у системі АС «ІРЦ», спираючись на власну практику та досвід; психологи (психотерапевти), які фахово пояснювали та надавали практичні рекомендації щодо резильєнтності педагогів, мотивації та рефлексії; реабілітологи з НРЦ та ІРЦ для експертної інтерпретації результатів КО п.5 «Оцінка фізичного стану» та для визначення необхідних рекомендацій для проектування ІОТ, практикуючі учителі-дефектологи зі спеціальних шкіл (тифлопедагоги, сурдопедагоги, корекційні психопедагоги (олігофренопедагоги)) для надання

практичних рекомендацій та презентування власного досвіду роботи в умовах закладів освіти зі здобувачами освіти відповідних категорій; представники ІКТ-сфери для поширення знань про штучний інтелект, інформаційно-комунікаційні технології та можливості їх застосування у професійній сфері; представники громадської організації (ГО) для висвітлення можливостей та шляхів співпраці.

2. Практичні заняття – це форма навчального заняття, під час якого викладач здійснює аналіз окремих теоретичних положень відповідно до теми та формує навички й уміння їх практичного застосування через виконання підготовлених завдань (кейсів). Вони були спрямовані на відпрацювання конкретних навичок, як-от: діяльність у системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»); створення кабінету закладу освіти у системі АС ІРЦ; участь у складі команди психолого-педагогічного супроводу педагогів ІРЦ для складання ІПР як інструменту індивідуалізації процесу навчання осіб з ООП; заповнення КО розвитку особи з урахуванням потреб здобувачів освіти та рекомендацій щодо проєктування ІОТ для них.

3. Навчальні тренінги передбачали розвиток практичних навичок через симуляції, групові вправи для визначення категорії (типу) ООП (труднощів), ступеню прояву, рівня підтримки, визначення зв'язку між КО особи з ООП та якісною ІПР, участь педагогів ІРЦ у КППС та проєктуванні ІОТ для осіб з ООП.

Вищезазначені форми роботи відбувались у форматі *вебінарів*, що проводилися в мережі Інтернет у режимі реального часу. Ми обрали саме такий формат через низку причин:

- безпекова ситуація у країні;
- інтерактивність, яка забезпечує взаємодію учасників: безпосереднє обговорення, питання в текстовому чаті або голосовому режимі, передача права керування екраном, проведення опитування;
- безбар'єрність, що забезпечує можливість перебувати у зручній локації;

– економія часу і грошей, щоб не їхати туди, де буде проводитись курс, зустріч, тренінг, консультація тощо.

4. Консультації: індивідуальні та групові. Індивідуальні консультації організовувалися з метою надання персональної підтримки педагогам ІРЦ, допомозі у вирішенні конкретних питань щодо професійної діяльності.

Групові консультації передбачалися для обговорення проблемних питань у невеликих групах: для директорів ІРЦ, для фахівців (консультантів) ІРЦ.

Методи роботи.

1. Інтерактивні методи.

Дискусії та дебати запропоновані для обговорення різних точок зору, аналізу проблемних ситуацій з практики педагогів ІРЦ.

Брейнстормінг, як колективне генерування ідей включався у процес роботи для вирішення професійних завдань педагогів ІРЦ щодо зв'язку змісту КО для проєктування та впровадження ІОТ особи з ООП.

2. Методи активного навчання.

Ситуаційні завдання запропоновані для розгляду конкретних ситуацій, що ілюструють типові проблеми роботи у АС «ІРЦ», індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП та шляхи їх вирішення.

Метод кейсів використовувався для аналізу реальних ситуацій із практики для розробки рішень щодо адаптації та/чи модифікації освітніх програм, матеріалів для осіб з ООП для їх подальшої реалізації в ІОТ особи з ООП.

3. Методи самостійної роботи.

Самостійне вивчення літератури необхідне для поглиблення ознайомлення з науковою та методичною літературою, нормативно-правовою базою, яка є підґрунтям для успішного виконання професійних обов'язків та розвитку компетентностей педагогів ІРЦ.

4. Методи зворотного зв'язку.

Анкетування та опитування, що було розміщене на платформі Moodle, використовувалися для оцінки ефективності навчання та визначення потреб педагогів; моніторингу експериментальної МРПКППРЦ; рефлексії: самоаналізу й обговорення результатів власної діяльності.

Отже, у даному підрозділі нами враховано ключові передумови ефективного навчання в межах розвитку ПрК педагогів ІРЦ: мотивацію, практичну орієнтацію, професійний досвід, соціальну взаємодію та організаційний комфорт; обґрунтовано підібрані форми й методи – від лекцій і тренінгів до інтерактивних завдань і консультацій, що забезпечили комплексний підхід до підвищення кваліфікації педагогів ІРЦ в умовах дистанційного формату, з урахуванням безпекової ситуації та професійних потреб.

3.2.3 Інформаційні засоби розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів

Інформаційні засоби розвитку ПрК педагогів ІРЦ є важливим компонентом, що сприяє ефективному управлінню освітнім процесом, забезпеченню доступу до освітніх ресурсів і підвищенню якості підготовки педагогів ІРЦ, зокрема розвитку їхньої цифрової грамотності. Нами було обрано такі ключові інструменти:

1. Системи управління навчанням (LMS)

Система LMS (Learning Management System) стала, на наш погляд, оптимальною для експериментальної МРПКППРЦ. Серед систем LMS найбільше поширення знайшла система Moodle [334], яку ми й використали в роботі. Критерієм вибору слугували функціональність, зручність використання, інтеграція з іншими інструментами, підтримка мобільних пристроїв. Навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ за освітньою програмою «Діяльність педагогічних

працівників ІРЦ у контексті професійного зростання» відбувалося на платформі Moodle ЗППО за покликанням <http://org.zakinppo.org.ua/>.

Нами проведена відповідна робота з налаштування системи: створення курсу, додавання навчальних матеріалів, налаштування прав доступу, організація завдань, тестів, анкетування, опитування, зберігання результатів оцінювання, автоматичне оцінювання тестів.

Комунікація між педагогами ІРЦ відбувалася з використанням чатів, систем повідомлень через Moodle, Viber.

2. Інформаційно-аналітичні системи.

Для аналізу досягнень педагогів ІРЦ щодо освоєння матеріалу за освітньою програмою, виявлення проблемних зон нами використовувались аналітичні інструменти Moodle («журнал оцінок», «загальний звіт», «звіт по користувачу у курсі»).

3. Комунікаційні та колаборативні платформи.

Окрім Moodle ми використовували й інші інструменти для спільної роботи, наприклад, хмарні сервіси (Google Drive) https://drive.google.com/drive/folders/1fvGuxx1I46GYze1EwX2axMdIS6oqvumc?usp=drive_link, що полегшували доступ до об'ємних матеріалів та обміну ними. Нами було передбачено декілька платформ для відеоконференцій, онлайн-зустрічей, вебінарів (Zoom, Google Meet) для зручності педагогів ІРЦ та лекторів.

4. Спеціалізовані програмні засоби для ІРЦ.

Ми не могли оминути теми використання системи АС «ІРЦ» (<https://ircenter.gov.ua/>) у процесі розробки експериментальної моделі та освітньої програми «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», оскільки головним призначенням платформи є забезпечення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері соціального захисту осіб з ООП, інклюзивної та спеціальної освіти, призначеного для організації електронного документообігу та обробки

відомостей, що утворюються у процесі діяльності ІРЦ, та інформаційно-аналітичного забезпечення ухвалення рішень на всіх рівнях управління інклюзивною освітою [263]. Кожен педагог ІРЦ мав навчитися нею користуватися.

5. Підтримка і навчання користувачів.

Перед початком навчання за освітньою програмою підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», як складової експериментальної моделі РПКППІРЦ, педагогам ІРЦ були надані на електронні пошти інструкції щодо користування LMS, комунікаційними платформами, хмарними сервісами.

Була організована служба технічної підтримки для оперативного вирішення проблем, що виникають у процесі використання програмного забезпечення.

Отже, програмне забезпечення організаційного аспекту розвитку ПрК педагогів ІРЦ стало важливою частиною у створенні ефективного та зручного навчального середовища, забезпечуючи високу якість підготовки педагогів ІРЦ та сприяючи їх професійному розвитку.

3.2.4. Програмно-методичне забезпечення розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів

У методичному блоці авторської моделі увагу приділено програмно-методичному забезпеченню розвитку ПрК педагогів ІРЦ. Нами було розроблено й упроваджено в освітній процес освітню *програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання»* (див. Додаток Л); серію методичних рекомендацій для педагогів ІРЦ з метою трансформування наукових положень у прикладні інструменти для практичного використання

педагогами, з урахуванням їхніх потреб та відсутності професійного стандарту *«Методична палітра»*, які є адаптованим практичним матеріалом, створеним на основі власних наукових публікацій автора, зокрема: на основі фрагментів дисертаційного дослідження щодо контент-аналізу висновків ІРЦ (п.2.1., Додаток И), на основі статей [54, 55, 85, 90-94] та тез [76] (див. Додаток М.1-М.4); *цикл вебінарів «Для ІРЦ»*, що були розроблені та запропоновані педагогам, *дидактично-презентаційні матеріали*. Теми та їх наповнення були підібрані з урахуванням виявлених проблем практики і прогалин щодо рівнів ПрК педагогічних працівників ІРЦ на констатувальному етапі дослідження.

Доступ до електронних ресурсів, дидактично-презентаційних матеріалів курсу підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ за освітньою програмою *«Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання»* відбувалося через навчальну платформу Moodle (<http://org.zakinppo.org.ua>), до бази даних з навчально-методичними матеріалами через оперативний доступ до хмарного сховища (Google Drive від Google)

https://drive.google.com/drive/folders/1fvGuxx1I46GYze1EwX2axMdIS6oqvumc?usp=drive_link

Детальніше про ключові елементи методичного забезпечення.

Освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання» схвалено науково-методичною радою ЗППО (протокол № 7 від 28 грудня 2021 року) та затверджено для організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників вченою радою ЗППО (протокол № 6 від 28 грудня 2021 року).

Розробка програми відбувалася відповідно до сучасної державної освітньої політики щодо впровадження інклюзивного навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників: Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2019) [131], Типової

освітньої програми організації та проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018) [275], Типової освітньої програми проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (2020) [276], наказом МОН України щодо уточнення деяких питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з інклюзивним навчанням та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (2021) [131], Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні (2010) [256], Національною стратегією із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (2021) [289].

Метою програми ми визначили формування професійних компетентностей, необхідних для виконання основних завдань ІРЦ у контексті сучасної освітньої реформи, зокрема в розвитку інклюзивної освіти.

Нами були враховані інновації, що відбулися в організації діяльності ІРЦ на період пандемії, а через рік і дії воєнного стану, новітні наукові здобутки провідних українських та закордонних науковців, практичний досвід автора, лекторів та запит педагогів ІРЦ, виявлені проблеми практики за результатами констатувального етапу педагогічного дослідження (зміст програми подано в Додатку Л). Тренерами, лекторами, вносилися зміни в навчальні матеріали, які оновлювалися і на платформі Moodle та у хмарному сховищі. Після навчання під час курсів підвищення кваліфікації за освітньою програмою, кожен слухач отримав свідоцтво про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ відповідного державного зразка на 30 годин (1 кредит ЄКТС), а після участі у тренінгу чи вебінарі – додатково відповідний сертифікат про підвищення кваліфікації на 2-4 год, що стало додатковим стимулом для педагогічних працівників ІРЦ. Тобто, розвиваючи проєктувальну компетентність, беручи участь у експериментальній моделі РПКППІРЦ, педагог, окрім потенційної можливості підвищити професійну майстерність, отримав і документи про підвищення кваліфікації.

Зауважимо, що розвиток кожного компоненту ПрК за критеріями та показниками відбувався наскрізно: під час кожної з форм роботи, теми не були чітко направлені на розвиток якогось конкретного показника відповідного критерію ПрК, а міг охоплювати проблемні питання декількох. Про що детально описано у п. 3.2.5.

Ми обрали модульну організацію розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ за експериментальною моделі РПКППІРЦ. Завдяки їй було систематизовано інформацію, враховуючи професійні виклики, дані констатувального етапу педагогічного експерименту (позитивні й негативні аспекти) та запити педагогів. Включена у зміст моделі освіти програма «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання» подана у формі навчально-тематичного плану. Кожен модуль розкривається через перелік тем. Всього 3 модулі: «Роль та обов'язки ІРЦ у системі інклюзивної освіти» (3 теми), «Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку особи як одне з головних завдань ІРЦ» (4 теми), «Індивідуалізація процесу навчання осіб з ООП в умовах інклюзії» (4 теми). Форми та методи роботи, які ми використовували в ході навчання педагогів ІРЦ за освітньою програмою, детально описані в попередньому підрозділі.

Як одиниця змісту навчальної теми стали окремі навчальні питання й завдання, зібрані в навчальне заняття. Невипадково окремі питання повторюються в різних темах. Така постановка дає можливість обговорити його з різних позицій. Наприклад, питання правового підґрунтя професійної діяльності педагогічних працівників ІРЦ розглядається майже на всіх навчальних заняттях, але щоразу в контексті конкретної теми. Так само і питання мотивації та рефлексії наявні на кожній зустрічі, оскільки рефлексивний компонент є обов'язковим під час підведення підсумків, а мотивація є рушійною силою. Ми не випадково підкреслюємо даний факт акцентуації на цей аспект, оскільки за результатами констатувального етапу педагогічного дослідження, саме за показниками рефлексивного та

мотиваційного критеріїв педагоги ІРЦ продемонстрували найнижчі результати за визначеними показниками. Більш детально тематика модулів програми, диференціація навчальних занять описана у п. 3.2.5.

Програмно-методичне забезпечення реалізації розвитку ПрК педагогів ІРЦ містило *цикл вебінарів «Для ІРЦ»*, метою якого стало забезпечення якісної методичної та практичної підтримки педагогів ІРЦ у процесі реалізації їхніх професійних завдань, обізнаності з актуальними питаннями інклюзії та надання послуг здобувачам освіти з ООП. Також участь у вебінарах – це приклад інформальної освіти, яка стала однією з форм навчання представників ЕГ за експериментальною МРПКППІРЦ у поєднанні з формальною (навчання за освітньою програмою).

Завданнями циклу вебінарів «Для ІРЦ» ми визначили такі:

1. Ознайомити фахівців ІРЦ із нормативно-правовими документами, рекомендаціями в галузі інклюзивної освіти, які постійно оновлюються чи доповнюються. Сприяти вирішенню визначених проблем практики, зокрема: розширити знання та сформувати вміння визначати відповідні адаптації/модифікації в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП.

Для цього було проведено цикл вебінарів «Побудова інклюзивного середовища в закладі освіти» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦПО ЗППО), який включає в себе, окрім вищезазначеного питання, ще й низку інших, актуальних для педагогів ІРЦ. Автор є тренером з упровадження інклюзивного навчання та створення безпечного освітнього середовища через упровадження навчального курсу «Плекання резильєнтності в освітніх закладах» за сприяння Міністерства освіти і науки України, ДУ «Український інститут розвитку освіти» спільно з Українським благодійним фондом «Коло сім'ї» та за підтримки міжнародного проєкту «Americares», у межах Національної програми з охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, ініційованої Першою леді України Зеленською О., що дало змогу

виокремити низку тем із курсу в цикл вебінарів, який включав у себе теми: «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Інклюзивність як якість і доступність освіти», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Сутність та основні принципи МКФ-ДП», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Практика асистування. Хто такий асистент? Яка його основна функція?», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Побудова ІПР, як частини ІОТ здобувача освіти з ООП», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Універсальність навчального процесу, адаптації та модифікації освітніх програм та навчальних матеріалів», «Психологічна підтримка здобувачів освіти та педагогів під час воєнних дій».

- «Ресурсна/сенсорна кімната у закладі освіти. Особливості організації простору» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО ЗПППО).

- «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП у 2023/2024 навчальному році» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО ЗПППО).

- «Організація діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти на 2023/2024 н.р. (враховуємо зміни в законодавстві)» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО ЗПППО).

- «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП у 2024/2025 навчальному році» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО ЗПППО).

2. Надати дієві інструменти та практичні поради для проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП, які мають різні категорії освітніх труднощів, що стали наслідком/проявом розладу аутистичного спектру (РАС), розладу дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), синдрому Дауна, порушень опорно-рухового апарату (ОРА), інтелектуальних порушень (ІП), порушень зору та слуху й потребують різних рівнів підтримки в освітньому середовищі.

Сприяти вирішенню визначених проблем практики, зокрема: вдосконалити практичні навички використання отриманої інформації з висновку про КО під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; розширити знання та сформувати вміння визначати потреби здобувачів освіти до безбар'єрності та доступності, відповідних адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП; підвищення рівня моніторингу результатів виконання ІОТ; оволодіння термінологією безбар'єрності.

Ці теми були нами обрані не випадково, а після аналізу опитування педагогів на предмет того, з якою категорією осіб, які звертаються за КО, у них виникає найбільше труднощів щодо виявлення потреб і надання рекомендацій у КО. Мусимо констатувати, що мало ІРЦ можуть похвалитися, по-перше, повністю укомплектованим штатом, а, по-друге, наявністю в ІРЦ фахівців (консультантів), які, в ідеалі, є представниками всіх спеціалізацій спеціальності А6 (016) Спеціальна освіта (Корекційна освіта, Дефектологія) або С4 (053) Психологія (Практична психологія), чи І7 (227) Терапія та реабілітація.

Також наявна нестача фахівців (консультантів), які є тифло- чи сурдопедагогами. Отже, у ІРЦ часто відсутні фахівці, які б змогли фахово провести КО особи відповідно до сфер розвитку, а тим, які є, необхідно бути «універсальними», «уніфікованими», тобто володіти знаннями та сформованими вміннями й навичками щодо оцінки здобувача освіти з ООП за всіма напрямками та наданням відповідних рекомендацій, у тому числі й проєктування ІПР, як частини ІОТ, що, на нашу думку, не є позитивним. Але, зважаючи на запит, нормативно-правову базу, нами й були обрані відповідні теми вебінарів про здобувачів освіти з ООП, про яких ідеться вище, а також запрошені для їх проведення педагоги спеціальних шкіл та НРЦ, оскільки партнерство в педагогічній діяльності з учителями спеціальних шкіл є оптимальним рішенням у реаліях сучасності.

Нами було проведено вебінари:

- «Особливості проєктування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами дефіциту уваги та гіперактивності. Підтримка здобувача освіти з РДУГ в інклюзивному просторі» (спікер: Зан О.М., старший викладач кафедри дошкільної початкової та інклюзивної освіти КЗ «ЗППО» ЗОР).

- «Особливості проєктування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектру» (спікер: Зан О.М., старший викладач кафедри дошкільної початкової та інклюзивної освіти ЗППО).

- «Функціональні моторні, фізичні, освітні труднощі: визначення їх у здобувачів освіти та надання рекомендацій для педагогів» (спікер: Лозюк М.Ю. практикуючий учитель-реабілітолог НРЦ Хустської міської ради).

- «Здобувачі освіти із синдромом Дауна. Шляхи поліпшення якості надання освітніх послуг» (спікер: Воротинцева О.О., учитель-дефектолог УПШ «Ялинка» Ужгородської міської ради).

- «Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням зору: роль ІРЦ у забезпеченні якісного супроводу» (спікер: Тімоніна Н.П., учитель-дефектолог, учитель трудового навчання і технологій Мукачівської спеціальної школи І-ІІІ ст. (для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями, які мають порушення зору)).

- «Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням слуху: стратегія інклюзивного супроводу в ІРЦ» (спікер: Туряниця С.П., учитель-дефектолог, учитель історії та права Ужгородської спеціальної школи І-ІІІ ст. (для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями, які мають порушення слуху)).

- «Агресія – це крик про допомогу» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦПШО КЗ «ЗППО» ЗОР).

-«Ресурсна кімната у закладі освіти: наповнення та використання можливостей простору» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦПО КЗ «ЗППО» ЗОР).

- «Проста мова та формат легкого читання – доступні формати викладення інформації» (спікер: Шувалова Л.М., представниця ГО «Центр культурних ініціатив «Фортеця Унг», керівниця адвокаційного проєкту «Формат легкого читання. Долаємо інформаційні бар'єри!»). Даний вебінар був концентрований на використанні простої мови та формату легкого читання як доступних форматів викладення інформації. Спікер ознайомила з нормативними актами України щодо викладення інформації у сфері медіа та суб'єктами владних повноважень у форматах, що забезпечують доступність її сприйняття, поділилася п'ятьма електронними книгами у форматі легкого читання, які видані в межах проєкту «Інклюзивне літературно-художнє видання «Казки Закарпаття. Легка мова», тексти і малюнки до якого створювалися за участі людей з ІП.

3. Розвивати професійні компетентності та обмінюватися досвідом, підвищення рівня професійних знань і навичок працівників ІРЦ у таких напрямках, як співпраця з іншими установами, успішний менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади, обмін успішними практиками та розв'язання професійних викликів щодо успішної соціалізації осіб з ООП у громаді завдяки, у тому числі, й педагогам ІРЦ. Сприяти вирішенню визначених проблем практики, зокрема: обізнаності щодо проєктування супроводу асистента педагога, педагогів; ефективній комунікації та партнерській взаємодії з учасниками процесу проєктування ІОТ, у тому числі й з батьками (законними представниками)/особами з ООП.

Для реалізації означеного завдання були організовані вебінари:

- «Співпраця ІРЦ із закладами освіти» (спікер: Попфалуші О.А, директор КУ «ІРЦ» Довжанської сільської ради).

- «Співпраця з місцевою громадою: ІРЦ та інші ресурси для забезпечення підтримки закладів освіти з інклюзивним навчанням, робота з батьками осіб з ООП» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗПППО» ЗОР).

- «Інклюзія як бренд громади» (спікер: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗПППО» ЗОР).

Усі матеріали до вебінарів були і є доступними у хмарному сховищі за покликанням

https://drive.google.com/drive/folders/18p8r1WGkrrERLR3YwLTNqgSvwQWLjtfL?usp=drive_link.

Визначені та проведені вебінари сприяли покращенню якості роботи педагогів ІРЦ, підвищенню їх професійних компетентностей, зокрема проєктувальної, зміцненню співпраці із засновниками, представниками засновників закладів освіти, педагогами, батьками, представниками соціального захисту та медицини, громадськими організаціями, що лише сприяє підвищенню якості проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП і рівня довіри до системи інклюзивної освіти.

Дидактично-презентаційні матеріали (презентації до лекцій та практичних занять, матеріали тренінгів, навчальних кейсів, аналіз нормативно-правової бази, аналітика фінансової сторони, що дотична до «функціоналу» педагогів ІРЦ), підготовлені за нашої участі (як укладача), так і матеріали запрошених лекторів [292]. Усім учасникам експериментальної групи було надано доступ до хмарного сховища (Google Drive) за покликанням https://drive.google.com/drive/folders/1fvGuxx1I46GYze1EwX2axMdIS6oqvumc?usp=drive_link.

Серія методичних рекомендацій для педагогів ІРЦ «Методична палітра» (укладач Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗПППО» ЗОР) має на меті надання практичних рекомендацій педагогічним працівникам ІРЦ для підвищення рівня їх професійних компетентностей в умовах відсутності професійного стандарту, зокрема щодо їх професійної діяльності та участі у

побудові ІОТ здобувачів освіти з ООП/освітніми труднощами та їх подальшій успішній соціалізації у громаді. Перші чотири випуски надавалися педагогам у ході реалізації експериментальної МРПКППРЦ, а схвалені науково-методичною радою ЗППО офіційно були в лютому 2025 року (протокол № 1 від 24 лютого 2025 р.).

«Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи». У роботі надано методичні рекомендації щодо застосування методу контент-аналізу, що є оптимальним для вивчення наповнення висновків про КО в ІРЦ і проведення аналізу їх змісту на предмет уміння педагогами ІРЦ добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування власної діяльності [92].

«Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів». Метою роботи є визначення ролі педагогічних працівників ІРЦ у забезпеченні проектування чи коригування психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти та надання практичних рекомендацій педагогам ІРЦ у даному напрямі [76, 95].

«Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади». Даний випуск описує нормативно-правове регулювання надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти з ООП на рівні громади через призму процесу децентралізації та зміни в парадигмах спрямування діяльності управлінців щодо мешканців ОТГ, які потребують підтримки. Акцентовано увагу на міжвідомчій співпраці медиків, освітян та працівників соціальних служб в інклюзивній освіті; практичному досвіді участі педагогічних працівників ІРЦ у процесі проведення КО, яка є підґрунтям для якісних рекомендацій батькам (особам, що їх замінюють), педагогам,

спеціалістам щодо проєктування ІОТ особи з ООП, надання базової соціальної послуги супроводу дитини під час інклюзивного навчання, участі у КППС, реалізацію якісних освітніх послуг здобувачам освіти з освітніми труднощами на усіх рівнях. У зв'язку із військовою агресією російської федерації, підвищенням інвалідизації в суспільстві, екологічних, ментальних та фізичних факторів у будь-який момент у громаді може з'явитися особа з ООП, тому роль ІРЦ як осередку консолідації зусиль щодо підтримки кожного, хто її потребує в освітньому процесі, важко переоцінити [90, 91, 93].

«Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями». Даний випуск описує шляхи проєктування й оптимізації побудови педагогами ІРЦ ІОТ для здобувачів освіти з ІП на основі професійної орієнтації для сприяння їх професійного самовизначення з урахуванням схильності, фізичних, розумових і психічних можливостей, яка спрямована на оволодіння трудовими навичками для забезпечення подальшої успішної соціалізації в дорослому віці. Описано роль педагогів ІРЦ як експертів, які, враховуючи індивідуальні особливості розвитку здобувача освіти, беруть участь у побудові ІОТ, є порадиниками для родини й дитини (особи) щодо змісту освітнього плану, допомагають із професійною орієнтацією для подальшого професійного самовизначення. Особливу увагу приділено проблемі поєднання та наступності реалізації ІОТ у ЗЗСО, позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, НРЦ, спеціальних закладах освіти й відповідних закладах соціального захисту. В основу методичних рекомендацій покладено основні проблеми побудови ІОТ для здобувачів освіти з ІП, яка використовується на сьогодні в закладах освіти, виявлено можливості залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до цього процесу, запропоновано детальний і розширений алгоритм її побудови, який спирається на професійну спрямованість і головний принцип інклюзивної освіти – вивчення потреб зазначеної категорії

осіб. Особливим напрямом роботи над вибраною темою стало дослідження використання ІОТ у професійній і професійно-технічній освіті. Розглянуто законодавчу базу, що регулює питання професійної та професійно-технічної освіти для осіб з ООП, з інвалідністю, що зумовлена ІП [54, 55, 85, 94].

Завдяки включенню серії «Методична палітра» до програмно-методичного забезпечення реалізації експериментальної МРПКППРЦ, педагоги ІРЦ отримали змогу мати готові рішення, ресурс для подолання професійних викликів та потреб, яких вони зазнають, пропонувалися шляхи вирішення проблем та алгоритми дій.

Дидактично-презентаційні матеріали [292] включені нами до методичного блоку з низки причин:

1. Візуалізація інформації. Наразі майже жодна зустріч чи навчальне заняття не відбувається без візуалізації, яка сприяє кращому сприйняттю матеріалу.
2. Систематизація інформації. Усі матеріали, що використовувалися під час реалізації експериментальної МРПКППРЦ подані для зручності у вигляді тематичних тек із файлами.
3. Практичне застосування. Матеріали до лекцій, практичних занять (кейси, ситуативні завдання, матеріали тренінгів) дають можливість формувати навички для практичного застосування у професійній діяльності.
4. Інтерактивність. Використання матеріалів (розбір кейсів, вправ, задач) стимулювало педагогів залучатися до освітнього процесу, дозволяло організувати групову роботу, обговорення або симуляцію реальних ситуацій.
5. Мотивація. Якісні та цікаві презентаційні матеріали лише роблять процес навчання цікавішим, сучаснішим, що сприяло більшій зацікавленості педагогів у нових знаннях.
6. Розвиток інформаційно-комунікативної компетентності. Без навичок роботи з ІК-технологіями неможливо отримати доступ до

дидактично-презентаційних матеріалів чи користуватися ними, що стимулювало педагогів до саморозвитку.

7. Формування методичної бази. Педагоги отримали достатній об'єм інформації із загальних питань організації та впровадження інклюзивної, спеціальної освіти для осіб з ООП, а також матеріали локального значення, наприклад, тематичні презентації, матеріали для друку, робочий зошит психологічної стійкості педагога тощо.

Доступ до дидактично-презентаційних матеріалів, які поміщено на Google Диску (хмарному сховищі), надано педагога ІРЦ ЕГ за покликанням https://drive.google.com/drive/folders/1fvGuxx1I46GYze1EwX2axMdIS6oqvumc?usp=drive_link.

Матеріали для зручності ми розділили на сім секцій:

1. «Нормативно-правова база», яка містить актуальні нормативно-правові акти дотичні до роботи педагогів ІРЦ.
2. «Матеріали до освітньої програми», у якій додатково продубльовано матеріали з платформи Moodle курсу «Діяльність педагогічних працівників у контексті професійного зростання».
3. «Вебінари для ІРЦ» з теками «Цикл «Побудова інклюзивного освітнього середовища», «Про здобувачів освіти з ООП+ІОТ» від запрошених лекторів, «Легке читання» з електронними варіантами книг у форматі легкого читання, який надала спікер, «Співпраця. Громада» з презентаціями лекторів щодо менеджменту інклюзивної освіти та інклюзії як бренду громади, «Методичні рекомендації», що містять презентації з інструктивно-методичних нарад щодо організації освітнього процесу для осіб з ООП, зустрічей у форматі «Запитання-відповідь» та «Ресурсна кімната» з презентацією від спікера та додатковими матеріалами до теми.
4. «Матеріали до тренінгів» містить у собі матеріали до тренінгів «Комплексна оцінка розвитку особи: теоретичні питання та практичні аспекти», «Індивідуалізація та диференціація викладання в умовах

інклюзивної освіти. Співпраця учасників команди психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП у закладах дошкільної та загальної середньої освіти», «Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи і якісною ІПР, як частини ІОТ», додатки до них, презентації, кейси, рекомендації.

5. «Методична палітра» містить електронні варіанти випусків однойменної серії методичних рекомендацій, які описані вище.

6. «Презентації» містять додаткові презентації спікерів, лекторів, які мають теоретичне та практичне значення для педагогів ІРЦ.

7. «Психологічна стійкість. Резильєнтність педагогів», яка містить у собі «слова сили», мотиваційні картинки, відео, презентації до теми, робочий зошит психологічної стійкості педагога, поради для педагогів та батьків, презентації «Для людей про людей»: «Це не соромно», «Лінь чи вигорання?», «Любов до себе», «Емоції», «Для трудолюбів», «Поради».

8. «Корисне для ІРЦ» додаткова тека, яка сформована автором як бонус для учасників ЕГ та містить матеріали, які охоплюють різні напрями роботи: від фінансових та кадрових питань в ІРЦ до номенклатури справ і річного планування роботи ІРЦ та надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання та раннього втручання.

3. Підтримка та супровід педагогів ІРЦ.

Для оперативного надання індивідуальних чи групових консультацій для педагогічних працівників ІРЦ, проведення бесід, обговорень з професійних питань створено постійне активне покликання в застосунку Meet (<https://meet.google.com/ghm-pjhb-gcf>), які проводилися методистами з метою роз'яснення складних питань, допомоги у виконанні професійних завдань. Також була створена електронна поштова скринька для підтримки consultant.1@ukr.net, на яку педагоги могли надсилати питання.

Психолого-педагогічна підтримка відбувалася через включення в процес розвитку ПрК за авторською моделлю РПКППРЦ практик

самоаналізу, рефлексії, обговорення результатів та досягнень, проведення вправ і тренінгів з розвитку стресостійкості, резильєнтності, управління часом та іншими важливими навичками. Матеріали до них містяться в дидактично-презентаційних матеріалах [291].

Отже, програмно-методичне забезпечення, розроблене в межах авторської моделі, стало важливим інструментом цілеспрямованого розвитку ПрК педагогів ІРЦ. Розроблені освітня програма, серія методичних рекомендацій, цикл вебінарів та дидактичні матеріали орієнтовані на реальні професійні запити педагогічних працівників ІРЦ. Їх доступність через сучасні онлайн-платформи забезпечила зручність, відкритість і ефективність у процесі розвитку їх ПрК.

3.2.5. Диференціація навчальних занять за показниками проєктувальної компетентності

У першому розділі нами визначено та обґрунтовано компоненти ПрК педагогів ІРЦ, виділено її критерії та показники аналізу її розвитку на основі визначених її складових у контексті трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії». Зважаючи на результати констатувального етапу, ураховуючи зміст, який ми вклали в кожен із показників мотиваційного, рефлексивного, когнітивного та операційного критеріїв, для підвищення їх рівнів, нами здійснено їх диференціацію.

І. Мотиваційний критерій.

1. У контексті розвитку ПрК за показником *«Внутрішня мотивація – спрямованість на процес»* педагоги ІРЦ повинні визначити власні потреби й ціннісні орієнтації, які є основою мотивів їх професійної діяльності, індивідуальні внутрішні спонуки, що визначають їх спрямованість активності у професійній діяльності (зміст, процес, результат, отримання задоволення від роботи).

Для підвищення рівня за цим показником ми включили до методичного блоку експериментальної моделі РПКППРЦ: лекційне заняття «Професійна рефлексія та мотивація педагогічних працівників ІРЦ: детермінанти формування та кризові періоди».

2. У контексті розвитку ПрК за показником *«Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація»* педагоги ІРЦ мають наблизитися до стадії «акме» – соціального стану особистості, який характеризується зрілістю її розвитку [312], досягненням найбільш високих показників у професійній діяльності, коли з'являється мотив індивідуального внеску в професію і професійної творчості, зміцнюється переважання конструктивної мотиваційної тенденції, яка орієнтує педагога на творчість, привнесення «власного» у проєктування ІОТ для осіб з ООП. Для реалізації наміченого нами включено у МРПКППРЦ лекційне заняття «Професійна рефлексія та мотивація педагогічних працівників ІРЦ: детермінанти формування та кризові періоди»; тренінг «Участь фахівців ІРЦ у проєктуванні та впровадженні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП»; лекційне заняття «Роль, завдання та функції ІРЦ: нормативно-правовий аспект» (питання участі у громадських обговореннях нормативно-правових актів), вебінар «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Інклюзивність як якість і доступність освіти», лекція та тренінгове заняття «Участь фахівців ІРЦ у проєктуванні для реалізації ІОТ особи з ООП».

3. У контексті розвитку ПрК за показником *«Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища»* педагогічні працівники ІРЦ мають виробити переконання, що побудова ІОТ для особи з ООП є реально необхідним соціально-педагогічним проєктом, який є потрібним не лише для освітнього процесу, але й для інших галузей, і може бути використаний медиками, соціальними працівниками та іншими фахівцями.

Для підвищення рівня вказаного показника нами були заплановані: лекційне заняття «Роль, завдання та функції ІРЦ: нормативно-правовий аспект. Міжвідомча співпраця», тренінг «Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини і якісною ІПР, як частини ІОТ» (частина «Співпраця з представниками інших галузей», «Асистент дитини у закладі освіти»), вебінари «Співпраця з місцевою громадою: ІРЦ та інші ресурси для забезпечення підтримки закладів освіти з інклюзивним навчанням, робота з батьками осіб з ООП» та «Співпраця ІРЦ із закладами освіти».

II. Рефлексивний критерій.

1. У контексті розвитку ПрК за показником *«Усвідомлення необхідності моніторингу ІОТ здобувача освіти з ООП»* педагоги ІРЦ мали виробити переконання, що моніторинг дає можливість оцінити прогрес досягнення поставлених цілей і завдань, виконання ІОТ, а також ефективність обраних для його виконання рекомендацій. Як наслідок, моніторинг ІОТ сприяє прийняттю адекватних рішень, полегшує процес звітності та готує основу для подальшої оцінки, вивчення та аналізу отриманих даних.

Нами було проведено: тренінг «Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини і якісною ІПР, як частини ІОТ», практичне заняття «ІПР як інструмент індивідуалізації процесу навчання осіб з ООП. Кабінет закладу освіти у системі АС ІРЦ», надано методичні рекомендації із циклу «Методична палітра».

2. У контексті розвитку ПрК за показником *«Здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності й поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП»* педагоги ІРЦ мають усвідомити причинно-наслідкові зв'язки наповнення висновку про КО з проєктуванням та реалізацією ІОТ здобувача освіти з ООП.

Вказане реалізовувалося через лекційне заняття «Професійна рефлексія та мотивація педагогічних працівників ІРЦ: детермінанти формування та

кризові періоди», вебінар з елементами тренінгу «Резильєнтність. Психологічна стійкість педагога», тренінг «Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини і якісною ІПР, як частини ІОТ», надано методичні рекомендації із циклу «Методична палітра».

3. У контексті розвитку ПрК за показником *«Здатність реагувати на швидку зміну подій та інформації і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику проєктування чи перебудови ІОТ»* педагоги ІРЦ мають вдосконалити свої вміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні професійні дії не виходячи за рамки закону, етики та моралі, виробити готовність до несподіванок або непередбачуваних обставин під час проєктування чи зміни ІОТ.

Для цього нами проведено: вебінар з елементами тренінгу «Резильєнтність. Психологічна стійкість педагога», лекцію «Шляхи взаємодії фахівців ІРЦ з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі».

III. Когнітивний критерій.

1. У контексті розвитку ПрК за показником *«Знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії та уміння її застосовувати у практичній діяльності»* педагогічні працівники ІРЦ мають удосконалити знання щодо правового підґрунтя професійної діяльності в умовах його частотої зміни, брати участь у громадських обговореннях проєктів нормативно-правової бази, яка стосується їх професійної діяльності.

Педагоги самостійно працювали над темами «Стратегічні напрями та системно-структурні складові розбудови інклюзивної освіти в Україні», «Поняття про універсальний дизайн та розумне пристосування». На допомогу їм було надано доступ до методично-презентаційних матеріалів, у яких розташована тека «Нормативно-правова база», проведена гостьова лекція із залученням досвідченого директора ІРЦ «Роль, завдання та функції ІРЦ: нормативно-правовий аспект. Міжвідомча співпраця» та практичне заняття

«Порядок функціонування системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»)), лекція «Створення безбар'єрного, безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Ресурсна кімната в закладі освіти» (частина, яка присвячена нормативно-правовій базі), вебінари «Інклюзія у запитаннях та відповідях», лівова частка питань стосувалася саме нормативно-правових аспектів, «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП у 2023/2024 навчальному році», «Організація діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти на 2023/2024 н.р. (враховуємо зміни в законодавстві)», «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП у 2024/2025 навчальному році», а також педагоги мали доступ до теки «Корисне для ІРЦ», яка також містить матеріали з роз'ясненням нормативно-правової бази.

2. У контексті розвитку ПрК за показником *«Знання фахових і методичних матеріалів для ефективної побудови та реалізації ІОТ для здобувача освіти з ООП»* педагоги ІРЦ мають вдосконалити свої знання, уміння та навички для застосування методик діагностики осіб з різними ООП (освітніми труднощами), визначені базових соціальних послуг, окремі з яких можуть надаватися особам з ООП, державних стандартів освіти, які включають в себе вимоги до обов'язкових компетентностей і результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня, та використовувати їх для оптимізації проєктування ІОТ для осіб з ООП.

Для цього нами проведено: тренінгове заняття «Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів): загальна характеристика вірогідного прояву, ступінь прояву, рівень підтримки», «Участь фахівців ІРЦ у проєктуванні та впровадженні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП», практичне заняття «ППР як інструмент індивідуалізації процесу навчання дітей з ООП. Кабінет закладу освіти у системі АС ІРЦ», вебінари «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища.

Сутність та основні принципи МКФ-ДП», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Практика асистування. Хто такий асистент? Яка його основна функція?», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Побудова ІПР, як частини ІОТ здобувача освіти з ООП)», «Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Універсальність навчального процесу, адаптації та модифікації освітніх програм та навчальних матеріалів».

IV. Операційний критерій.

1. У контексті розвитку ПрК за показником *«Уміння добору засобів та матеріалів для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності»* педагоги ІРЦ мають вдосконалити свої уміння на основі державних стандартів освіти на різних рівнях, індивідуальних особливостей розвитку та потреб здобувачів освіти з ООП добирати індивідуалізовані засоби й матеріали для освітнього процесу та конкретно надавати рекомендації педагогам щодо адаптацій/модифікацій навчальних програм, тем, матеріалів.

Тренінг «Індивідуалізація та диференціація викладання в умовах інклюзивної освіти. Співпраця учасників команди психолого-педагогічного супроводу в закладах освіти для здобувачів освіти з ООП», «Оцінка розвитку дитини – теоретичні основи та практичні аспекти», практичне заняття «ІПР як інструмент індивідуалізації процесу навчання дітей з ООП. Кабінет закладу освіти у системі АС ІРЦ», серія вебінарів «Особливості проектування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами дефіциту уваги та гіперактивності. Підтримка здобувача освіти з РДУГ в інклюзивному просторі», «Особливості проектування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектру», «Функціональні моторні, фізичні, освітні труднощі: визначення їх у здобувачів освіти та надання рекомендацій для педагогів»,

«Здобувачі освіти з синдромом Дауна. Шляхи поліпшення якості надання освітніх послуг», «Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням зору: роль ІРЦ у забезпеченні якісного супроводу», «Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням слуху: стратегія інклюзивного супроводу в ІРЦ», «Агресія – це крик про допомогу», «Проста мова та формат легкого читання – доступні формати викладення інформації».

2. У контексті розвитку ПрК за показником *«Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб»* педагоги ІРЦ мають удосконалити власні знання для реалізації рекомендацій зацікавленим щодо наповнення осередків навчання допоміжними засобами, спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку, застосування асистивних технологій, допоміжних засобів та спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку здобувачів освіти, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості, створення позитивної емоційної атмосфери, особистісно орієнтоване спілкування та навчання.

Самостійна робота над темою «Поняття про універсальний дизайн та розумне пристосування», лекційне заняття «Створення безбар'єрного, безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Ресурсна кімната в закладі освіти», вебінар «Ресурсна/сенсорна кімната в закладі освіти. Особливості організації простору».

Індивідуальні та групові консультації за допомогою чату в комунікаційному застосунку Viber, за допомогою чату Moodle та відеоконференцій у Google-meet мають відбуватися постійно (за графіком чи за запитом, що, як показала практика, є дієвим механізмом підтримки педагогів ІРЦ).

Отже, у даному підрозділі, нами описано експериментальну модель розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, яка базується на цілісному методологічному підході та враховує актуальні виклики й потреби спеціальної

та інклюзивної освіти. У моделі гармонійно поєднані форми й методи навчання, програмно-методичне забезпечення, ДНЗ за ППрК та психолого-педагогічна підтримка, що дозволяє створити сприятливе освітнє середовище для професійного зростання педагогів ІРЦ. Реалізація моделі не лише відповідає потребам удосконалення рівня ПрК, але й сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації педагогів до рефлексивного осмислення власної діяльності та впровадження ІОТ для здобувачів з ООП. Успішна апробація моделі відкриває перспективи її подальшого масштабування та використання як прикладу для розбудови системи професійного розвитку педагогів ІРЦ. Досягнення поставленої мети, реалізація завдань формувального етапу педагогічного експерименту, а також оцінювання ефективності моделі на основі визначених критеріїв і показників – предмет детального аналізу, що буде висвітлено в наступному підрозділі.

3.3. Оцінка ефективності експериментальної моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ

Аналіз досягнень педагогів ІРЦ та оцінка ефективності експериментальної моделі розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ відбувався відповідно до опису організації контрольного зрізу ФЕ, що включав технологічний етап педагогічного експерименту й детально представлений у п. 2.1.

Дослідження мотиваційного критерію.

У таблиці 3.1 проілюстровано порівняльний аналіз даних в ЕГ і КГ за першим показником мотиваційного критерію ***«Внутрішня мотивація – спрямованість на процес»*** засвідчило значну різницю отриманих даних на ФЕ за низьким рівнем між ЕГ та КГ – на 16,8%, а також за високим – 19,1% на користь респондентів ЕГ. Середній рівень у групах має різницю в 2,3%.

Таблиця 3.2

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ й КГ за показником «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес» мотиваційного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (/%)
Високий	22,9%	3,8%	19,1%
Середній	70,8%	73,1%	2,3%
Низький	6,3%	23,1%	16,8%

Отже, із таблиці 3.2 бачимо, що кожен п'ятий респондент ЕГ (22,9%) спрямований на процес виконання власних професійних дій, завдань і досягнення мети без зовнішнього впливу або заохочення (матеріальне чи нематеріальне).

Професійна діяльність педагога супроводжується переживаннями радості, інтелектуальної насолоди та задоволення від процесу, що свідчить про високий рівень досліджуваного показника.

Цьому сприяло низка факторів: підібраний теоретичний та практичний матеріал, який використовувався під час реалізації моделі РПКППРЦ (доступ до хмарного сховища з навчально-методичними матеріалами (Google Drive від Google)

https://drive.google.com/drive/folders/1fvGuxx1I46GYze1EwX2axMdIS6oqvumc?usp=drive_link), залучення досвідчених лекторів-практиків та висококваліфікованих психологів: завідувача кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту ЗППО, к. психол. н. В. Січки, практикуючого психотерапевта Г. Барканової.

Акцентом стала психологічна підтримка педагогів ІРЦ, плекання почуття власної значущості у професії та суспільстві, своєї роботи для майбутнього здобувачів освіти з ООП, відчуття професійного розвитку та реалізації власного потенціалу. Не менш важливим була можливість отримувати позитивні емоції від процесу навчання, як джерела

резильєнтності, підтримка в колективі, яким по суті стала ЕГ, змога висловлювати власні ідеї та отримувати зворотній зв'язок (індивідуальні та групові консультації, спілкування в чатах).

Отже, зазначені вище активності мали позитивний вплив на підвищення рівнів за показником 1. «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес» у ЕГ, що свідчить про ефективність моделі РПКППРЦ.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за другим показником мотиваційного критерію «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація» засвідчило значну різницю високого рівня у ЕГ та КГ – 22,7% за рахунок середнього, а також відсутність низького (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація» мотиваційного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (/%)
Високий	45,8%	23,1%	22,7%
Середній	54,2%	76,9%	22,7%
Низький	0%	0%	0%

Як бачимо з таблиці 3.3 45,8% респондентів ЕГ продемонстрували прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, постійно покращують власні навички, здібності та знання, зокрема щодо побудови ІОТ здобувачів освіти з ООП, що сприяє їх особистому та професійному зростанню. Немає жодного педагога ІРЦ з низьким рівнем.

Для того, щоб досягти таких результатів, нами було враховано низку факторів: підвищення фахового рівня респондентів ЕГ у системі післядипломної освіти, зокрема – під час курсів підвищення кваліфікації; підібраний теоретичний та практичний матеріал містив у собі теми від

запрошених педагогів-практиків зі спеціальних та загальних закладів освіти: Н. Тімоніної – учителя-дефектолога, учителя трудового навчання і технологій Мукачівської спеціальної школи I-III ст. для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями (мають порушення зору); О. Воротинцевої – учителя-дефектолога УПШ «Ялинка» Ужгородської міської ради; С. Туряниці – учителя-дефектолога, учителя історії та права Ужгородської спеціальної школи I-III ст. для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями (мають порушення слуху) та М. Лозюка – заслуженого працівника освіти, практикуючого учителя-реабілітолога НРЦ Хустської міської ради. Педагогічній практиці ділилися досвідом щодо інноваційних методів та їх упровадження в роботу зі здобувачами освіти з ООП, які мають різні освітні труднощі; забезпечення зворотного зв'язку через чати, електронну пошту; обрані форми роботи передбачали вихід респондентів ЕГ із «зони комфорту», що сприяло розвитку готовності до нових викликів та самостійного пошуку рішення; зустрічі з психологами та психотерапевтом сприяли зміцненню психологічної стійкості, подоланню професійних труднощів, умінню управляти емоціями, профілактиці професійного вигорання.

Майже половина (45,8%) респондентів ЕГ після участі в моделі РПКППРЦ продемонстрували високий рівень, що на 22,7% краще, ніж у КГ, та відсутність низького за показником 2. «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація», що свідчить про ефективність експериментальної моделі.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за третім показником мотиваційного критерію «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» (див. табл. 3.4) виявило перевагу респондентів ЕГ у різниці отриманих даних щодо високого рівня за третім показником 16,3% та відсутність низького рівня, який наявний у КГ (1,9%). Більше ніж третина (37,5%) ЕГ має переконання, що проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП є

реальними, слухними, узгоджує власні професійні завдання із завданнями ІРЦ, адаптує проєкт ІОТ для потенційного використання в будь-якому закладі освіти та будь-якій сфері.

Таблиця 3.4

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» мотиваційного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (/%)
Високий	37,5%	21,2%	16,3%
Середній	62,5%	76,9%	13,4%
Низький	0%	1,9%	1,9%

Як ми можемо бачити з таблиці 3.4, результати ЕГ мають більш позитивну динаміку. Цього нам вдалося досягти в ЕГ завдяки розвитку в респондентів ЕГ усвідомлення важливості інклюзивної освіти для розвитку суспільства, реальності та слухності проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП, оскільки на цей процес є високий запит соціуму. Тема проєктування ІОТ та цінності участі в ній педагогів ІРЦ стала однією з наскрізних у моделі РПКППІРЦ. Формування навичок партнерської взаємодії педагогічних працівників ІРЦ з педагогами, батьками, представниками медицини, соціального захисту, громадськими організаціями, керівниками ОТГ, яких об'єднують інтернальні цінності, відбувалося на тренінгах, які проведені досвідченими тренерами, які мають практичний досвід та відповідну підготовку в навчанні дорослих: національним тренером з інклюзивної освіти, тренером експертів ДСЯО у сфері інклюзивної освіти О. Воротинцевою, національним тренером НУШ, супервізором В. Січкою.

Аналіз рівнів за показником «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього

середовища» у ході педагогічного експерименту є знаковим, бо процес інтерналізації в роботі педагогічних працівників ІРЦ спочатку являє собою зовнішню діяльність, виконання професійного функціоналу, участь у проєктуванні ІОТ здобувачів освіти з ООП, а потім має реконструюватись і відбуватися внутрішньо, тобто приходить усвідомлення того, що результати роботи в ІРЦ (проведення КО, формування висновку про КО, участь у КППС осіб з ООП) стають загальнозначущими і можуть бути використані в міжвідомчій співпраці для подальшої успішної соціалізації особи, яка потребує підтримки.

Отримані результати свідчать про позитивний вплив моделі РПКППІРЦ на розвиток рівня показника 3. «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» мотиваційного критерію ПрК.

Таблиця 3.5

Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку мотиваційного критерію ПрК респондентів ЕГ і КГ на ФЕ

Показник	Групи	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
П1.	ЕГ	22,9%	70,8%	6,3%
	КГ	3,8%	73,1%	23,1%
Різниця		19,1%	2,3%	16,8%
П2.	ЕГ	45,8%	54,2%	0,0%
	КГ	23,1%	76,9%	0,0%
Різниця		22,7%	22,7%	0,0%
П3.	ЕГ	37,5%	62,5%	0,0%
	КГ	21,2%	76,9%	1,9%
Різниця		16,3%	14,4%	1,9%
Критерій 1. Мотиваційний	ЕГ	35,40%	62,50%	2,1%
	КГ	16,0%	75,7%	8,3%
Різниця		19,4%	13,2%	6,2%

Як бачимо з таблиці 3.5 узагальнені дані мотиваційного критерію за трьома визначеними показниками в ЕГ мають таке значення: високий рівень визначено у 35,4% респондентів, середній – у 62,5%, низький – у 2,1%; у КГ:

високий рівень визначено в 16,0% респондентів, середній – у 75,7%, низький – у 8,3%.

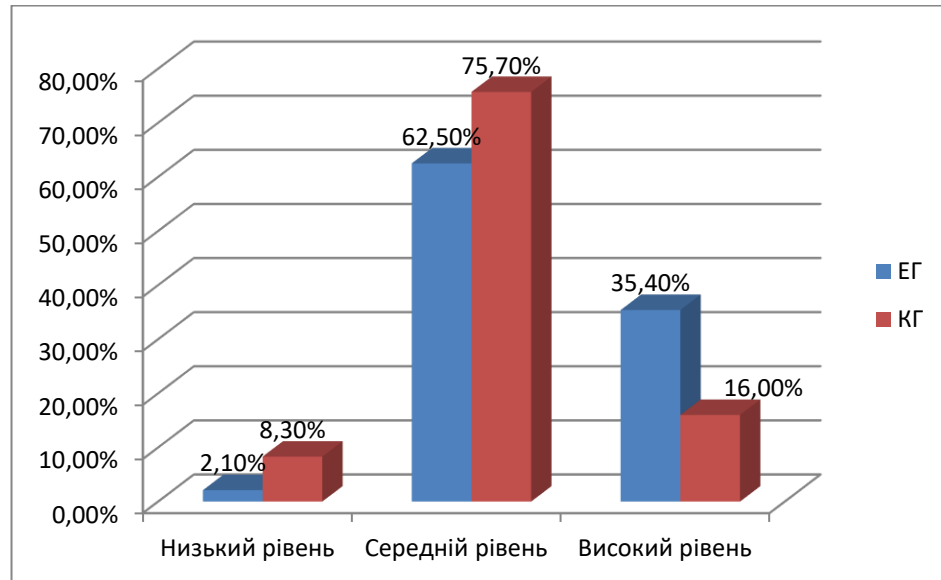


Рис. 3.2 Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку мотиваційного критерію ПрК респондентів ЕГ і КГ на ФЕ

Узагальнивши дані ЕГ та КГ за трьома показниками (див. табл. 3.4), що наочно представлені на рисунку 3.2, можемо констатувати, що в ЕГ отримані результати за високим рівнем вищі за КГ на 19,4%, а наявний низький рівень менший на 6,3%, різниця в середньому – 13,1%, що свідчить про ефективність експериментальної моделі.

Рефлексивний критерій оцінювався за показниками: *«Усвідомлення необхідності моніторингу індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти з ООП», «Здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності й поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП», «Здатність реагувати на швидку зміну подій та інформації і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику проєктування чи перебудови ІОТ».*

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за першим показником рефлексивного критерію «Усвідомлення необхідності

моніторингу ІОТ здобувача освіти з ООП» засвідчило значну різницю отриманих даних на ФЕ за низьким рівнем між ЕГ та КГ – на 22,0%, а також за високим – 17,3% (див. табл. 3.6). Середній рівень у обох групах відрізняється на 3,7%. Перевагу мають респонденти ЕГ. Це свідчить про позитивну динаміку усвідомлення педагогами важливості процесу моніторингу ІОТ здобувачів освіти з ООП. Участь у КППС є обов’язковим видом роботи кожного педагога ІРЦ, яким часто нехтували до цього часу, посиляючись на нестачу часу чи інші причини, які також є наслідком недостатньої кількості ІРЦ та, власне, фахівців (консультантів) у штаті установ.

Таблиця 3.6

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Усвідомлення необхідності моніторингу ІОТ здобувачів освіти з ООП» рефлексивного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (%)
Високий	50,0%	32,7%	17,3%
Середній	47,9%	44, 2%	3,7%
Низький	2,1%	23,1%	22,0%

Дані таблиці 3.6 демонструють нам, що половина респондентів ЕГ мають критичне та змістовне саморозуміння своєї поведінки й діяльності, власних професійних дій у КППС у процесі моніторингу ІПР щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП як для суб’єктів освітньої діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви й мету; здатність критично оцінювати результати КО розвитку особи об’єктивно та неупереджено для ефективного проєктування ІОТ.

Отримати такі результати нам вдалося за допомогою вироблення в респондентів ЕГ чіткого розуміння того, що зазначені вище дії це не просто професійний обов’язок, а необхідний інструмент для якісної підтримки особи

з ООП на її освітньому шляху. Формування навичок, пов'язаних із першим показником рефлексивного компоненту відбувалося під час практичних занять і тренінгів для вироблення відповідних навичок, а також надано методичні рекомендації із циклу «Методична палітра», які базуються на практичному досвіді авторів.

Отримані результати свідчать про позитивний вплив моделі РПКППРЦ на розвиток рівня показника 1. «Усвідомлення необхідності моніторингу ІОТ здобувача освіти з ООП» рефлексивного критерію ПрК.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за другим показником рефлексивного критерію *«Здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності й поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП»* засвідчило різницю отриманих даних: на високому рівні – 12,2% на користь ЕГ (за рахунок низького та середнього рівнів), 7,6% – на середньому, та 5,8% – на низькому, зважаючи на те, що останній у ЕГ відсутній (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності й поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП» рефлексивного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (/%)
Високий	58,3%	46,1%	12,2%
Середній	41,7%	48,1%	7,6%
Низький	0,0%	5,8%	5,8%

Як бачимо з таблиці 3.7 більша половина респондентів ЕГ (58,3%) мають високорозвинену адекватність самооцінки щодо результатів проведеної КО, сформовану стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів КО з

проєктуванням ІОТ для здобувачів освіти з ООП, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов; уміють керувати собою.

Для того, щоб отримати позитивну динаміку за вказаним показником, відсутність його низького рівня, нами було враховано, що лише педагоги, які здатні об'єктивно оцінювати власну професійну діяльність і поведінку, мають високий рівень професіоналізму. Нами знову залучалися психолог-практик, супервізор к.психол.н. Січка В. І. для проведення тематичного лекційного заняття, вебінар з елементами тренінгу провела психотерапевт-практик Барканова Г. С. та Воротинцева О. О. сертифікований тренер із теми «Резильєнтність. Психологічна стійкість педагога», надано доступ до всіх матеріалів із теми.

Отримані результати свідчать про позитивний вплив моделі РПКППРЦ на розвиток рівня показника *«Здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності й поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП»* рефлексивного критерію ПрК.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за третім показником рефлексивного критерію *«Здатність реагувати на швидку зміну подій та інформації та успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику проєктування чи перебудови ІОТ»* виявило перевагу респондентів ЕГ у різниці отриманих даних щодо високого рівня за третім показником 16,1%. Різниця середнього рівня становить 3,2%, а респондентів з низьким рівнем у ЕГ на 12,9% менше, ніж у КГ. Третина (33,4%) ЕГ характеризується високою здатністю перебудовувати плани і програми виконавських дій і поведінки під час виникнення непередбачених обставин, швидко оцінити зміну значущих умов (результатів КО) і змінити програму дій щодо проєктування ІОТ; адекватно реагувати на швидку зміну подій (наприклад, суттєва зміна рівня підтримки чи категорії освітніх труднощів) і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику.

Таблиця 3.8

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Здатність реагувати на швидку зміну подій та інформації та успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику проєктування чи перебудови ІОТ» рефлексивного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (/%)
Високий	33,4%	17,3%	16,1%
Середній	58,3%	61,5%	3,2%
Низький	8,3%	21,2%	12,9%

Відповідно до даних таблиці 3.8 можемо констатувати досить помірну, але позитивну динаміку, яка кількісно та якісно різниться в ЕГ та КГ. Маємо зазначити, що вагомий вплив на досягнення у групах за вказаним показником мала зміна форми роботи педагогів ІРЦ (перехід на дистанційне обслуговування), активні воєнні дії, велика хвиля внутрішньо переміщених осіб і пояснюють такі незначні зміни в ЕГ та КГ. Звичайно, державними структурами надавалася відповідна підтримка та методичні рекомендації в цей час, але саме в той період ми лише вчилися адекватно реагувати на швидку зміну подій та адекватно дотримуватись алгоритмів дій у ситуаціях підвищеного ризику. Саме це й ураховувалося нами під час реалізації моделі РПКППРЦ, і, щоб досягти позитивної динаміки ми включили до експериментальної моделі вебінар з елементами тренінгу «Резильєнтність. Психологічна стійкість педагога», лекцію «Шляхи взаємодії фахівців ІРЦ з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі», лекції з правової тематики, щоб респонденти ЕГ навчилися співвідносити з предметною ситуацією власні професійні дії й не виходити за рамки закону.

Отримані результати свідчать про позитивний вплив експериментальної моделі на розвиток рівня показника 3. «Здатність реагувати на швидку зміну

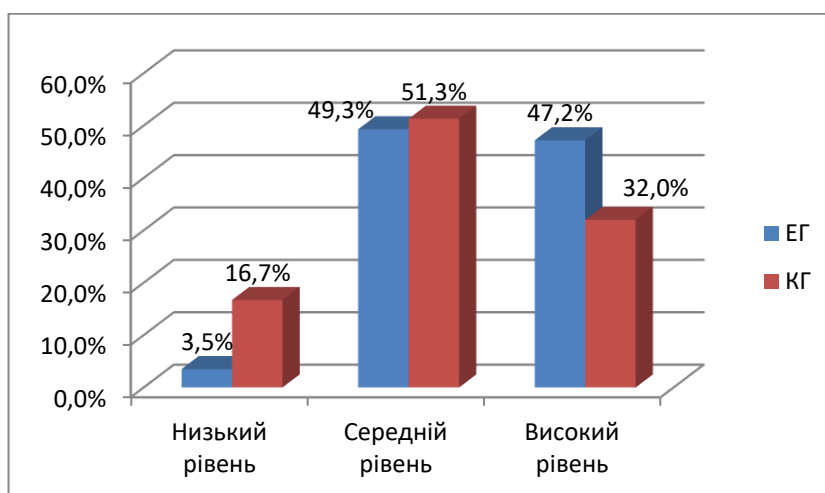
подій та інформації та успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику проектування чи перебудови ІОТ» рефлексивного критерію ПрК.

Таблиця 3.9

**Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК
респондентів ЕГ і КГ за рефлексивним критерієм**

Показник	Групи	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
П1.	ЕГ	50,0%	47,9%	2,1%
	КГ	32,7%	44,2%	23,1%
Різниця		17,3%	3,7%	22,0%
П2.	ЕГ	58,3%	41,7%	0,0%
	КГ	46,1%	48,1%	5,8%
Різниця		12,1%	7,6%	5,8%
П3.	ЕГ	33,4%	58,3%	8,3%
	КГ	17,3%	61,5%	21,2%
Різниця		16,1%	3,2%	12,9%
Критерій 2. Рефлексивний	ЕГ	47,2%	49,3%	3,5%
	КГ	32,0%	51,3%	16,7%
Різниця		15,2%	2,0%	13,2%

У таблиці 3.9 нами продемонстровані узагальнені дані *рефлексивного критерію* за трьома визначеними показниками в ЕГ: високий рівень визначено у 47,2% респондентів, середній – у 49,3%, низький – у 3,5%; у КГ: високий рівень визначено у 32,0% респондентів, середній – у 51,3%, низький – у 16,7%, а також різницю між ними.



**Рис. 3.3 Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК
респондентів ЕГ і КГ за рефлексивним критерієм**

Узагальнивши дані ЕГ та КГ за трьома показниками, що наочно представлені на рисунку 3.3, можемо констатувати, що в ЕГ отримані результати за високим рівнем вищі за КГ на 15,2%, а наявний низький рівень менший на 13,2%, різниця у середньому – 2,0%. Зважаючи на те, що показники низького рівня на КЕ за рефлексивним критерієм у всіх респондентів були найнижчими з-поміж інших, то досягнуті результати ЕГ вважаємо показовими, що свідчить про ефективність моделі РПКППРЦ.

Когнітивний критерій демонструє рівень теоретичної готовності педагогічних працівників ІРЦ до реалізації досліджуваної педагогічної діяльності – проєктування ІОТ особи з ООП. Для визначення рівнів когнітивного критерію ми виділили два показники: *«Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ»* та *«Знання варіацій побудови й реалізації ІОТ»*.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за першим показником когнітивного критерію *«Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ»* засвідчило відсутність різниці отриманих даних на ФЕ за низьким рівнем між ЕГ та КГ – на 5,8% (за відсутністю низького у ЕГ), за високим – 33,7% на користь респондентів ЕГ (див. табл. 3.10). Середній рівень різниться в респондентів ЕГ та КГ на 27,9%

Таблиця 3.10

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ» когнітивного критерію на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (%)
Високий	62,5%	28,8%	33,7%
Середній	37,5%	65,4%	27,9%
Низький	0,0%	5,8%	5,8%

У таблиці 3.10 продемонстровані одні з найкращих результатів щодо рівнів за показниками ПрК респондентів ЕГ: 62,5% високого рівня, що на 33,7% більше, ніж у КГ. Ми глибоко переконані, що знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії є необхідними в розумінні прав здобувачів освіти з ООП (право на якісну освіту, реабілітацію та соціалізацію); правильного оформлення документів (КО, ІПР, ІНП), щоб вони мали юридичну силу; для допомоги педагогам ІРЦ у координації власної діяльності; орієнтування в законодавчих нормах потрібне для уникнення конфліктів, захисту себе у спірних ситуаціях; для надання рекомендацій педагогам, їх асистентам, батькам (законним представникам), адміністрації ЗО щодо адаптації освітнього середовища, індивідуального підходу до особи з ООП. Ураховуючи результати за іншими показниками ПрК педагогів ІРЦ, які отримані у ЕГ у ході ФЕ, ми можемо констатувати, що показник високого рівня у 62,5% респондентів ЕГ є найбільшим з-поміж решти. Майже дві третини ЕГ мають усвідомлені, глибокі й системні знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії; на основі теоретичних знань здатні продукувати власні креативні ідеї; грамотно їх використовують; володіють у повному обсязі інформацією про юридичну сторону проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

Щоб отримати такі результати, нами були включена самостійна робота, самоосвіта: педагоги самостійно працювали над відповідними темами, що визначені в НТП освітньої програми (див. Додаток Л), а на допомогу їм було надано доступ до методично-презентаційних матеріалів, у яких розташована тека «Нормативно-правова база» та «Корисне для ІРЦ», яка також містить матеріали з роз'ясненням нормативно-правової бази, проведені гостьова лекція та вебінар із залученням досвідченого директора КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Довжанської сільської ради ІРЦ О. Попфалуші, низка вебінарів від завідувача РЦППО ЗПППО О. Воротинцевої. Більш детально про

використані форми й методи, що використані в експериментальній моделі, описано в розділі 3.2.1.

Отже, результати, які отримали респонденти ЕГ, їх різниця з КГ, свідчать про позитивний вплив МРПКППРЦ на розвиток рівня показника 1. «Знання нормативно-правової бази у сфері інклюзії та уміння її застосовувати у практичній діяльності» когнітивного критерію ПрК.

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за другим показником когнітивного критерію «Знання варіацій побудови й реалізації ІОТ» засвідчило різницю високого рівня у 13,6%, середнього – 4,0%, низького – 9,6% (за відсутності останнього у ЕГ).

Таблиця 3.11

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Знання варіацій побудови й реалізації ІОТ» когнітивного критерію на ФЕ

Рівні Показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (%)
Високий	52,1%	38,5%	13,6%
Середній	47,9%	51,9%	4,0%
Низький	0,0%	9,6%	9,6%

Як бачимо з таблиці 3.11, переважна частина респондентів ЕГ (52,%) характеризується глибокими, міцними, узагальненими, системними знаннями з фахових і методичних матеріалів для ефективного проведення КО розвитку особи та побудові на її основі ІОТ для здобувача освіти з ООП; 47,9% – здатні вирішувати завдання, але ще потребують зразку чи допомоги колег. У ЕГ відсутні педагоги, у яких ці знання елементарні та фрагментарні, на противагу КГ, де низький рівень наявний у 9,6% респондентів.

Щоб досягти таких результатів, ми зосередилися в експериментальній моделі РПКППРЦ на таких аспектах: розуміння специфіки різних категорій/типів ООП/освітніх труднощів, методик підтримки та адаптації

освітнього середовища для кожної категорії; розуміння та використання МКФ-ДП, оскільки робота з класифікації викликає багато труднощів у педагогів; методична підготовка, робота над практичними кейсами з урахуванням власного досвіду та рекомендацій від практиків; співпраця з усіма учасниками КППС; використання спеціалізованих платформ для створення та впровадження ІОТ. Дані питання розглядалися виключно на практичних заняттях та тренінгах.

Ураховуючи отримані дані, можемо вказати про позитивний вплив моделі РПКППРЦ на розвиток у ЕГ рівня показника 2. «Знання варіацій побудови й реалізації ІОТ» когнітивного критерію ПрК.

Таблиця 3.12

**Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК
респондентів ЕГ і КГ за когнітивним критерієм**

Показник	Групи	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
П1.	ЕГ	62,5%	37,5%	0,0%
	КГ	28,8%	65,4%	5,8%
Різниця		33,7%	27,9%	5,8%
П2.	ЕГ	52,1%	47,9%	0,0%
	КГ	38,5%	51,9%	9,6%
Різниця		13,6%	4,0%	9,6%
Критерій 3. Когнітивний	ЕГ	57,30%	42,70%	0,0%
	КГ	33,6%	58,7%	7,7%
Різниця		27,3%	16,0%	7,7%

У таблиці 3.12 продемонстровані узагальнені дані *когнітивного критерію* за двома визначеними показниками в ЕГ: високий рівень виявлено у 57,3% респондентів, середній – у 42,7%, низький рівень не показав жоден із групи; у КГ: високий рівень визначено у 33,6% респондентів, середній – у 58,7%, низький – у 7,7% .

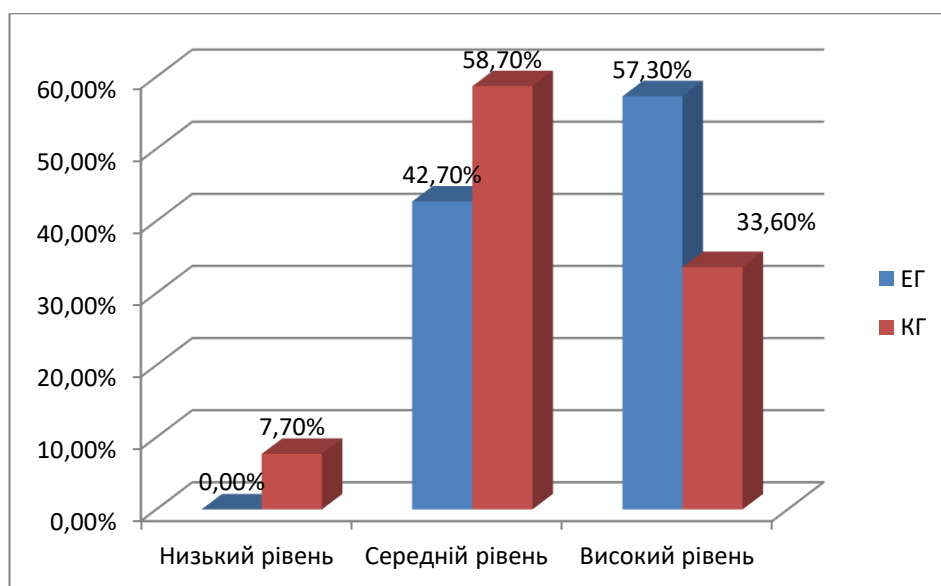


Рис. 3.4 Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за когнітивним критерієм

Узагальнивши дані ЕГ та КГ за двома показниками когнітивного критерію, що наочно представлені на рисунку 3.4, можемо констатувати, що в ЕГ отримані результати за високим рівнем вищі за КГ на 27,3%, а різниця в низькому рівні (за відсутності даного в ЕГ) 7,7%, у середньому – 16,0%. Отримані дані демонструють одні з найкращих результатів розвитку за показником з поміж інших у ЕГ, що свідчить про ефективність МРПКППРЦ.

Рівень операційного критерію визначався за показниками: *«Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їхніх індивідуальних потреб» та «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності».*

Здійснення порівняльного аналізу даних в ЕГ і КГ за першим показником операційного критерію *«Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ,*

усвідомлене планування діяльності» засвідчило значну різницю отриманих даних на ФЕ (див. табл. 3.13) за високим рівнем між ЕГ і КГ – на 23,9%, за середнім – 14,4% на користь респондентів ЕГ. Низький рівень на 9,5% нижчий у ЕГ, ніж у КГ.

Таблиця 3.13

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності» на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (%)
Високий	60,4%	36,5%	23,9%
Середній	37,5%	51,9%	14,4%
Низький	2,1%	11,6%	9,5%

Відповідно до результатів, які ми бачимо в таблиці 3.12, 60,4% респондентів ЕГ здатні на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, отриману в ході проведення КО, усім зацікавленим особами, які не мають спеціальних знань, для складання ІОТ. Лише 2,1% не володіють такими навичками.

У даному напрямі ми сфокусувалися на глибокому розумінні респондентами ЕГ особливостей здобувачів освіти, детальному їх аналізу, вивчення їх сильних сторін, інтересів і труднощів. Для цього нами залучалися педагоги-практики із різних закладів освіти, у тому числі й спеціальних, НРЦ, представник ГО. Вони провели низку навчальних занять, зокрема: тренінг, серію вебінарів, які детально описані в п. 3.2.1.

Ураховуючи отримані дані, можемо вказати на позитивний вплив моделі РПКППРЦ на розвиток у ЕГ рівня показника 1. «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з

урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності» операційного критерію ПрК.

Здійснений порівняльний аналіз даних в ЕГ і КГ за другим показником операційного критерію *«Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб»* показав різницю отриманих даних на ФЕ за всіма рівнями між ЕГ та КГ (див. табл. 3.14): на високому – на 19,8% на користь респондентів ЕГ, на середньому – 16,0%, на низькому – 3,8% (за відсутності низького в ЕГ).

Таблиця 3.14

Порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за показником «Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб» на ФЕ

Рівні показника	ЕГ (%)	КГ (%)	Різниця (%)
Високий	58,3%	38,5%	19,8%
Середній	41,7%	57,7%	16,0%
Низький	0,0%	3,8%	3,8%

Дані таблиці 3.14 демонструють здатність чітко визначати потреби для здобувача освіти з ООП у допоміжних засобах для навчання, в розумному пристосуванні середовища (у разі потреби), види психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, їх напрям, зазначати спеціалістів, які будуть їх надавати у 58,3% респондентів ЕГ, відсутність низького рівня, що свідчить про позитивний вплив моделі РПКППРЦ на розвиток у ЕГ рівня показника 2. *«Уміння надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з ООП відповідно до їх індивідуальних потреб»*.

Для того, щоб досягти позитивних результатів за показником, ми врахували отримані дані на КЕ та виявили потребу розвитку в педагогів компетентностей надання рекомендацій відповідно до потреб здобувачів освіти з ООП: адаптації простору (для осіб з порушенням зору, слуху, ОРА, РАС тощо), осередків навчання, виховання й розвитку, сучасним підходам до облаштування інклюзивного простору.

Для цього в експериментальну модель було включено теми про універсальний дизайн та розумне пристосування, безбар'єрне, безпечне, інклюзивне освітнє середовище та ресурсну кімнату в закладі освіти.

Таблиця 3.15

**Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів
ЕГ і КГ за операційним критерієм**

Показник	Групи	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
П1.	ЕГ	60,4%	37,5%	2,1%
	КГ	36,5%	51,9%	11,6%
Різниця		23,9%	14,4%	9,5%
П2.	ЕГ	58,3%	41,7%	0,0%
	КГ	38,5%	57,7%	3,8%
Різниця		19,8%	16,0%	3,8%
Критерій 4. Операційний	ЕГ	59,3%	39,6%	1,1%
	КГ	37,5%	54,8%	7,7%
Різниця		21,8%	15,2%	6,6%

Отже, узагальнені дані *операційного критерію* за двома визначеними показниками в ЕГ, які визначені в таблиці 3.15, демонструють: високий рівень у 57,3% респондентів, середній – у 42,7%, низький рівень не показав жоден із групи; у КГ: високий рівень визначено у 33,6% респондентів, середній – у 58,7%, низький – у 7,7%.

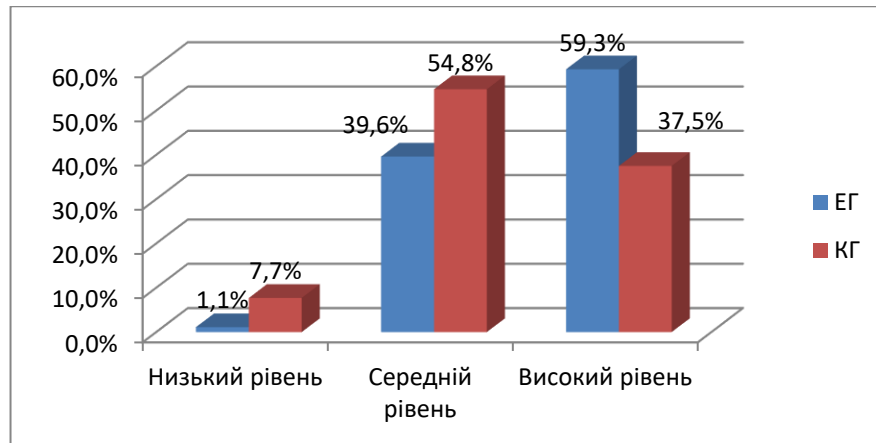


Рис. 3.5. Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за операційним критерієм

Узагальнивши дані ЕГ та КГ за двома показниками операційного критерію, що наочно представлені на рисунку 3.5, можемо констатувати, що в ЕГ отримані результати за високим рівнем вищі за КГ на 21,8%, а різниця в низькому рівні – 6,6%, у середньому – 15,2%, що свідчить про ефективність моделі РПКППРЦ.

Ураховуючи дані, отримані в ході ФЕ респондентами ЕГ та КГ, за чотирма критеріями та їх показниками, нами проведено порівняльне узагальнення щодо рівнів розвитку ПрК респондентів за групами та продемонстровано в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за визначеними критеріями

Критерій	Група	Рівень (%)		
		Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	ЕГ	35,40%	62,50%	2,10%
	КГ	16,0%	75,70%	8,30%
Різниця		19,40%	13,20%	6,20%
Рефлексивний	ЕГ	47,20%	49,30%	3,50%
	КГ	32,00%	51,30%	16,70%
Різниця		15,20%	2,00%	13,20%
Когнітивний	ЕГ	57,30%	42,70%	0,00%
	КГ	33,60%	58,70%	7,70%
Різниця		27,30%	16,0%	7,70%

Критерій	Група	Рівень (%)		
		Високий	Середній	Низький
Операційний	ЕГ	59,3%	39,6%	1,1%
	КГ	37,5%	54,8%	7,7%
Різниця		21,8%	15,2%	6,6%
Загальний рівень ПрК	ЕГ	49,80%	48,50%	1,70%
	КГ	29,80%	60,1%	10,1%
Різниця		20,0%	11,6%	8,4%

У таблиці 3.16 нами узагальнено кінцеві рівні розвитку ПрК респондентів ЕГ та КГ на кінець ФЕ, що свідчать про те, що 49,8% учасників ЕГ та 29,8% КГ чітко усвідомлюють успішну соціалізацію особи з ООП як кінцеву ціль інклюзивної освіти та свою безпосередню участь у цьому процесі; мають високий рівень професійних знань та впевнені в них; уміють їх застосовувати в ході написання висновку про КО розвитку особи, яка є основою для побудови ІОТ здобувача освіти з ООП, є зрозумілою та цінною для всіх учасників освітнього процесу; здатні до проектування матеріалів, добору засобів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб осіб, які потребують підтримки в освітньому процесі; готові діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкі в ухваленні рішень, прагнуть до реалізації нововведень та інновацій, здатні переосмислювати власний професійний і особистісний досвід. Наявний середній рівень у ЕГ (48,5%) та в КГ (60,4%) вказує на потребу та можливість подальшого розвитку ПрК педагогів.

Значно різняться й показники низького рівня: 1,7% у ЕГ та 10,1% у КГ, тобто у ЕГ лише 1,7% респондентів байдужі до індивідуалізації освітнього маршруту, а в подальшому – успішній соціалізації здобувачів освіти з ООП; відносяться до складання висновку про КО як до формальності; не взаємодіють з педагогічними працівниками закладів освіти та з батьками з питань організації освітнього маршруту для здобувачів освіти з ООП; недостатньо активні в удосконаленні вмінь і навичок щодо виконання професійних завдань; на низькому рівні засвоює способи вирішення

професійних завдань; пасивний до реалізації нововведень та інновацій, не вбачає необхідності моделювати, проєктувати діяльність.

Узагальнені результати рівнів розвитку ПрК респондентів ЕГ і КГ за визначеними критеріями та їх показниками свідчать про дієвість експериментальної моделі РПКППРЦ.

Для виявлення динаміки ми порівняли дані ЕГ та КГ на ФЕ з даними, отриманими на КЕ. З таблиці 3.17 можемо впевнитись у значному прогресі розвитку ПрК респондентів ЕГ.

Таблиця 3.17

**Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК
ЕГ і КГ на КЕ та ФЕ педагогічного експерименту**

Рівні	КЕ(%)	ФЕ (%)	
		ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	22,75%	49,8%	29,8%
<i>Різниця</i>		27,05%	7,05%
Середній	63,75%	48,5%	60,1%
<i>Різниця</i>		15,25%	3,65%
Низький	13,5%	1,7%	10,1%
<i>Різниця</i>		11,8%	3,4%
<i>Покращення якісного рівня</i>		11,8%	3,4%

Значна різниця в показниках ЕГ високого рівня – 27,05%, яка досягнута завдяки скороченню середнього та низького, значно покращений якісний показник (перехід із низького на середній та високий рівень) на 11,8%.

Як бачимо, учасники КГ також продемонстрували покращення якісного рівня на 3,4%, що є результатом їх інформальної та неформальної освіти за цей період (за нашими даними респонденти КГ не підвищували свій фаховий рівень за період з березня 2022 по грудень 2023 шляхом формальної освіти). Позитивна динаміка в КГ є закономірним процесом, оскільки з часом педагоги

набувають досвіду, аналізують власну діяльність, удосконалюють професійні компетентності, зокрема й проєктувальну.

Отже, різниця між респондентами групи очевидна й на користь ЕГ, що засвідчує позитивний вплив упровадженої експериментальної моделі РПКППРЦ на розвиток ПрК респондентів ЕГ.

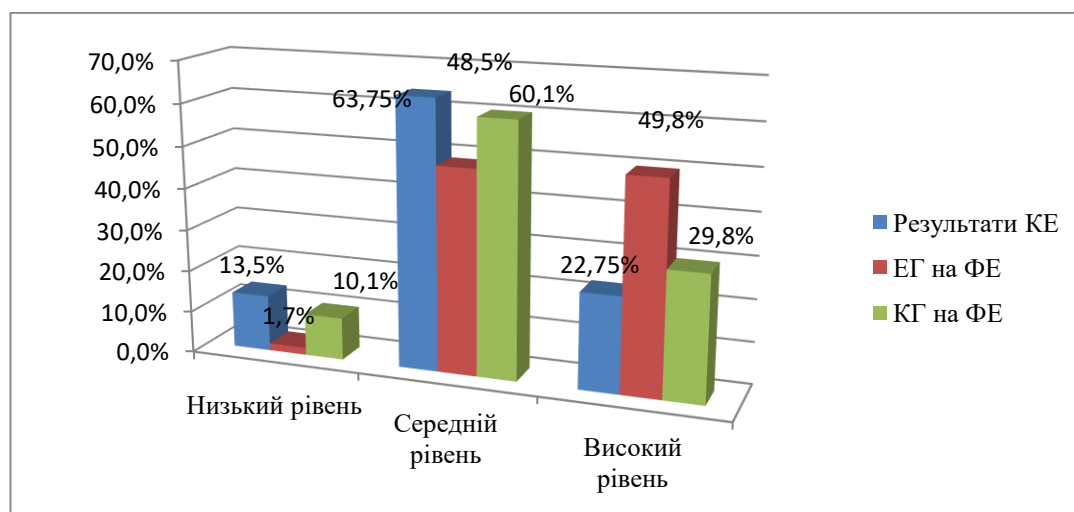


Рис. 3.6. Узагальнені порівняльні результати рівнів розвитку ПрК Респондентів ЕГ і КГ на КЕ та ФЕ педагогічного експерименту

Для унаочнення узагальнених результатів ми використали рівневу діаграму (рис. 3.6), щоб візуалізувати ефект динаміки результатів ЕГ та КГ. Як бачимо, респонденти обох груп покращили рівні розвитку ПрК на ФЕ порівняно з даними, які ми отримали в ході КЕ, але кількісні та якісні показники в респондентів ЕГ порівняно з КГ якісніші, що вказує на ефективність моделі РПКППРЦ.

Для того, щоб забезпечити наукову обґрунтованість отриманих результатів, нами в таблиці 3.18 продемонстровано визначення зміни відсоткового оціночного рівня на КЕ та ФЕ педагогічного експерименту показників критеріїв ПрК респондентів ЕГ (статистичний аналіз) з використанням методу кутового перетворення Р. Фішера (кутове перетворення, ϕ -розподіл). Це дозволило перевести частки у ϕ -величини, що

мають близький до нормального розподіл, та застосувати критерій нормального розподілу для перевірки статистичної значущості змін.

Відповідно до математичної статистики ми можемо констатувати про суттєвість ефекту (статистично значущі зміни) за критерієм Фішера з імовірним рівнем довіри 0,95 (з рівнем довіри 95,0%), за умови межі прийняття гіпотези 0,05 ($p < 0,05$).

Таблиця 3.18

Ефект за критерієм Фішера (p/φ) ЕГ

Критерій	Рівень	φ	p	Висновок
Мотиваційний	В	3.231	0.0006	Ефект статистично значущий
	С	1.946	0.0258	Ефект статистично значущий
	Н	2.015	0.022	Ефект статистично значущий
Рефлексивний	В	2.012	0.023	Ефект статистично значущий
	С	0.215	0.643	Ефект статистично не значущий
	Н	5.112	0.007	Ефект статистично значущий
Когнітивний	В	3.935	0.0000	Ефект статистично значущий
	С	2.689	0.0036	Ефект статистично значущий
	Н	3.665	0.0001	Ефект статистично значущий
Операційний	В	3.790	0.0001	Ефект статистично значущий
	С	2.470	0.0068	Ефект статистично значущий
	Н	2.552	0.0054	Ефект статистично значущий

Результати, отримані нами в ході здійснення математичної статистики, дозволили підтвердити, що вони не є випадковими, а мають наукову цінність, обґрунтованість, об'єктивність та надійність, а також дали змогу визначити різницю результатів щодо рівнів визначених критеріїв ПрК респондентів ЕГ на КЕ та ФЕ.

За результатами порівняльного аналізу рівнів сформованості за мотиваційним, рефлексивним, когнітивним і операційним критеріями між КЕ та ФЕ етапами, виявлено статистично значущі зміни в більшості показників. Зокрема, за мотиваційним критерієм спостерігається суттєве зростання кількості респондентів із високим рівнем мотивації (фемп. = 3.231; $p = 0.0006$), а також зменшення кількості з низьким рівнем (фемп. = 2.015; $p = 0.022$).

Аналогічна динаміка виявлена за когнітивним і операційним критеріями, де високі рівні помітно переважають у ФЕ, а низькі – практично зникають (наприклад, когнітивний низький: $f_{\text{емп.}} = 3.665$; $p = 0.0001$). Єдиним винятком став середній рівень за рефлексивним критерієм ($f_{\text{емп.}} = 0.215$; $p = 0.643$), де зміни статистично незначущі, що може свідчити про стабільність цього рівня у вибірці, а також потребу подальшого вдосконалення МРПКППРЦ у цьому напрямі. Таким чином, зміни між КЕ і ФЕ зафіксовані на рівні статистичної значущості ($p < 0.05$), що дає підстави стверджувати про ефективність експериментальної моделі.

Отже, у даному підрозділі нами наведено результати оцінювання ефективності експериментальної моделі розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ. Здійснено порівняльний аналіз рівнів ПрК на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту, що дало змогу визначити позитивну динаміку змін.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Експериментальна перевірка ефективності моделі розвитку ПрК педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами» розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність моделі розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, структура якої містить чотири блоки: *цільовий* (мета, завдання), *методологічний* (педагогічні умови, принципи, підходи, напрями), *методичний* (складові компетентності у трудовій функції, передумови, форми і методи роботи, інформаційні засоби, програмно-методичне забезпечення, ДНЗ за ППрК) та *діагностико-результативний* (критерії, показники, рівні розвитку, результат); складові ПрК (знання, уміння/навичка, комунікація, автономність) до виокремленої трудової функції

«Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» педагогічних працівників ІРЦ.

У методичному блоці експериментальної моделі виділено компоненти, що розкривають методичний супровід розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ шляхом виокремлення трудової функції «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії» та її складову – ПрК, яка включає знання, уміння/навички, комунікацію, відповідальність та автономність, сформовані відповідно до вимог 7 рівня Національної рамки кваліфікацій; передумови ефективного розвитку ПрК педагогів ІРЦ та їхньої готовності до впровадження ІОТ для здобувачів освіти з ООП; форми й методи роботи для досягнення мети та реалізації поставлених завдань у цільовому блоці; інформаційні засоби та програмно-методичне забезпечення процесу розвитку ПрК педагогів ІРЦ, що включає освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», цикл вебінарів «Для ІРЦ», серію методичних рекомендацій «Методична палітра», дидактично-презентаційні матеріали; ДНЗ за ППрК.

Результатом моделі вважається позитивна динаміка в рівнях розвитку ПрК педагогів ІРЦ, яка визначалася на основі розробленого ідентичного діагностичного інструментарію за критеріями на констатувальному етапі дослідження, а також із застосуванням методу кутового перетворення Р. Фішера, що підтверджує наукову цінність, обґрунтованість і надійність отриманих результатів.

Порівняльні дані між контрольною та експериментальною групами на формуальному етапі експерименту засвідчили ефективність експериментальної моделі на тлі покращення кількісних результатів у експериментальній групі за всіма досліджуваними критеріями: за *мотиваційним критерієм* – на 19,4% високого рівня (ЕГ – 35,4%, КГ – 16,0%), на 13,2% середнього рівня (ЕГ – 62,5%, КГ – 75,7%) та на 6,0% низького рівня

(ЕГ – 2,1%, КГ – 8,3%); за *рефлексивним* – на 15,2% високого рівня (ЕГ – 47,2%, КГ – 32,0%), на 2,0% середнього рівня (ЕГ – 49,3%, КГ – 51,3%), на 13,2% низького рівня (ЕГ – 3,5%, КГ – 16,7%); за *когнітивним* – на 27,3% високого рівня (ЕГ – 57,3%, КГ – 33,6%), на 16,0% середнього рівня (ЕГ – 42,7%, КГ – 58,7%), на 7,7% низького рівня (ЕГ – 0,0%, КГ – 7,7%); за *операційним критерієм* – на 21,80% високого рівня (ЕГ – 59,3%, КГ – 37,5%), на 15,2% середнього рівня (ЕГ – 39,6%, КГ – 54,8%), на 6,6% низького рівня (ЕГ – 1,1%, КГ – 7,7%).

Отримані сумарні результати підтвердили ефективність експериментального впливу на підставі зростання частки респондентів із високим рівнем у дослідній групі на 20,0% (ЕГ – 49,8%, КГ – 29,8%), скороченні частки респондентів із низьким рівнем на 8,4% (ЕГ – 1,7%, КГ – 10,1%), а також у зменшенні частки респондентів середнього рівня через перехід частини групи до високого рівня на 11,6% (ЕГ – 48,5%, КГ – 60,1%).

Отримані результати на формувальному етапі дослідження підтвердили підвищення рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ у дослідній групі порівняно із контрольною, що свідчить про ефективність і результативність експериментальної моделі.

Отже, в розділі подано вирішення останнього, п'ятого, завдання дослідження. Основні наукові результати представлені в публікаціях [56; 57; 75; 78; 83; 84; 86; 92–95; 97–99; 101; 105; 108; 109; 292].

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано розв'язання наукової проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, яке дало можливість отримати нові наукові результати та сформулювати такі висновки.

1. Здійснений теоретичний аналіз сучасного стану проблеми розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ підтвердив відсутність цілісного наукового вивчення цього питання, що актуалізувало потребу в його ґрунтовному дослідженні та впровадженні ефективних методичних рішень на практичному рівні. Методологічною основою проведеного дослідження стали переважно праці українських дослідників, у яких розглядаються теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті; психолого-педагогічні аспекти розвитку ПрК педагогів; сучасні методи й технології реалізації проєктувальної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Окрему увагу приділено створенню умов для професійного розвитку, нормативно-правове та організаційне регулювання, методологічну підтримку, механізми моніторингу ефективності діяльності, а також координацію міжвідомчої та міждисциплінарної співпраці. Такий підхід сприяє підвищенню якості професійної діяльності педагогів ІРЦ та створенню оптимальних освітніх рішень для здобувачів освіти з ООП.

2. За результатами термінологічного аналізу уточнено поняття «проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ» як інтегрованої якості особистості, здатність продуктивно виконувати професійну діяльність на основі здібностей, здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей, що забезпечує можливість проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в умовах ІРЦ за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку. За результатами структурно-логічного аналізу виділено компоненти ПрК: мотиваційний,

когнітивний, рефлексивно-особистісний та операційно-функціональний, що забезпечують ефективне проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП.

3. Досліджено стан практики проєктування ІОТ та розроблено діагностичний інструментарій для виявлення рівнів розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, що включав чотири критерії з відповідними показниками: *мотиваційний* («Внутрішня мотивація – спрямованість на процес», «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація»; «Інтегративна мотивація»); *рефлексивний* («Усвідомлення необхідності систематичного моніторингу ІОТ», «Здатність об'єктивно оцінювати спроєктовану ІОТ», «Здатність до перепроєктування ІОТ»); *когнітивний* («Знання нормативно-правової бази, наукових інновацій та сучасних тенденцій проєктування ІОТ», «Знання варіацій побудови і реалізації ІОТ»); *операційний* («Уміння добирати засоби та матеріали, здійснювати адаптації/модифікації, розробку ІОТ, планування діяльності», «Здатність надавати рекомендації щодо створення осередків навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти з ООП») та підібраним діагностичним інструментарієм із системою обрахунку й оцінювання отриманих результатів за рівнями (високий, середній, низький).

Виявлено проблеми практики, що стосуються недостатніх знань, умінь/навичок проєктування ІОТ педагогами ІРЦ: недостатній рівень знань нормативно-правових, інструкційних та методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; обмежені знання адаптацій/модифікацій в освітньому процесі для здобувачів освіти з ООП; недостатній рівень практичних навичок педагогів ІРЦ у використанні отриманої інформації з висновку про КО для проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП; недостатнє володіння навичками проєктування супроводу асистента педагога, асистента дитини, педагогів, участі батьків у реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП; часткове володіння термінологією безбар'єрності; визначення безбар'єрного освітнього середовища переважно

для осіб з функціональними освітніми труднощами; недостатня комунікація та взаємодія з батьками осіб з ООП у процесі проєктування ІОТ.

4. Узагальнені результати рівнів розвитку ПрК педагогів ІРЦ засвідчили переважання середнього рівня, що було зафіксовано у 63,75% респондентів, наявністю у 13,5 % низького рівня та незначної кількості – високого 22,75%. Якісна характеристика отриманих результатів виявила ключові труднощі, яких зазнають педагоги ІРЦ під час проєктування ІОТ: часткове усвідомлення власної ролі у процесі проєктування ІОТ; недостатній рівень знань нормативно-правової бази, методичних матеріалів щодо проєктування ІОТ, фрагментарне використання у проєктуванні ІОТ технологій адаптивного навчання; недосконалість умінь формулювати зрозумілі висновки про КО розвитку здобувачі освіти та надавати рекомендації щодо індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП; недостатні вміння враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти з ООП під час проєктування ІОТ; недостатня комунікація та взаємодія з батьками здобувачів освіти з ООП; недостатня автономія у професійному розвитку, зокрема для активного вдосконалення ПрК та інші.

5. Розроблено модель розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ, що складається з блоків (цільовий, методологічний, методичний, діагностико-результативний). Модель базується на методологічних підходах (середовищному, діяльнісному, компетентністному, особистісному, мультидисциплінарному та вузькопрофесійному) та принципах (системності, науковості, практичної спрямованості, реалізму, індивідуалізації, інтерактивності, безперервного навчання, рефлексії) на основі дотримання педагогічних умов (організаційно-педагогічних, мотиваційно-ціннісних, розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної діяльності). Методичний супровід розвитку ПрК педагогічних працівників ІРЦ у процесі професійного розвитку реалізується через виокремлену трудову функцію «Комплексне вивчення та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії»,

що формулюється у знаннях, уміннях/навичках, комунікації, відповідальності та автономії, використання відповідних форм організації навчальної діяльності для розвитку ПрК педагогів ІРЦ (лекційних занять (теоретичні і гостьові), практикумів, навчальних тренінгів, групових та індивідуальних консультацій), методів (інтегративних, активного навчання, самостійної роботи та зворотного зв'язку), інформаційних засобів (системи управління навчанням, інформаційно-аналітичні системи, комунікаційні та колаборативні платформи, спеціалізовані програмні засоби для ІРЦ, підтримка педагогів через он-лайн застосунки), програмно-методичного забезпечення (освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання», цикл вебінарів «Для ІРЦ», серія методичних рекомендацій «Методична палітра», дидактично-презентаційні матеріали), диференціація навчальних занять за показниками ПрК. Результатом моделі вважається позитивна динаміка в рівнях розвитку проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ.

Результати, отримані нами в ході здійснення математичної статистики, констатували статистично значущі зміни за критерієм Фішера за всіма показниками, окрім середнього рівня рефлексивного критерію, а, отже, й ефективність моделі розвитку ПрК педагогів ІРЦ на ґрунті зростання частки респондентів із високим рівнем у дослідній групі на 20,0% (ЕГ – 49,8%, КГ – 29,8%), скороченні частки респондентів із низьким рівнем на 8,4% (ЕГ – 1,7%, КГ – 10,1%), а також у зменшенні частки респондентів середнього рівня через перехід частини групи до високого рівня на 11,6% (ЕГ – 48,5%, КГ – 60,1%).

Перспективою подальшої наукової розвідки ми бачимо в розробці та вдосконаленні механізмів професійного розвитку педагогів ІРЦ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adascalitei C. An integrative approach to vocational identity and of the prevention of school adaptation difficulties. *Moldavian Journal for Education and Social Psychology*. 2020. № 4(2). P. 20–27. URL: <https://doi.org/10.18662/mjesp/4.2/19>
2. Amatori G., Mesquita H., Quelhas R. Special Education for inclusion in Europe: critical issues and comparative perspectives for teachers' education between Italy and Portugal. *Education Sciences & Society-Open Access*. 2020. № 11(1). URL: <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9443>
3. Angel-Alvarado R., Álamos J. Dirección musical en el conjunto de guitarras Guitárregas: Un liderazgo centrado en la autodeterminación del profesorado de música. *Revista Internacional de Educación Musical*. 2018. № 6(1). P. 53-61. URL: <https://doi.org/10.1177/230748411800600105>
4. Avramidis E., B. Norwich. Teachers' Attitudes Towards Integration/inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Educatio*. 2002. № 17 (2). P. 129–147. URL: <https://doi:10.1080/08856250210129056>
5. Bazyma N., Mamicheva O., Korhun L., Krykunenko Y., Rozina I., Dehtiarenko T. Creating the Correctional Environment for Personality Development of Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13(1), P. 259-275. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/283>
6. Chepurna L., Bondarenko Y., Lisovets O., Kuzava I., Odyuchenko L., Dehtiarenko T. Prerequisites for Creating Textbooks for Auxiliary Schools: Correctional Psychopedagogy for Children with Intellectual Disabilities. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12(2). P. 78–97. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/193>
<https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/4079>

7. Chhabra S., Bose K., Chadha N. Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*. 2018. № 32(2). P. 234–249. URL: <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1425223>
8. Demus Y. Inclusive Orientation Of The Education System In Ukraine. *Pedagogical Sciences*. 2021. № 78. P. 91–96. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249832>
9. Eades J. Why Microlearning Is HUGE And How To Be A Part Of It. 2014. URL: <https://elearningindustry.com/why-microlearning-is-huge>
10. Florian L. What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*. 2014. № 29(3). P. 286–294. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
11. Gagné M. A model of kNnowledge-sharing motivation. *Human Resource Management*. 2009. № 48 (4). P. 571–589. URL: <https://doi.org/10.1002/hrm.20298>
12. Hryntsiv M., Zamishchak M., Bondarenko Y., Suprun H., Dushka, A. Approaches to Speech Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Child Health and Nutrition*. 2025. № 14 (1). P. 32–45. URL: <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2025.14.01.05>
13. IEA. Основні освітні статистичні дані. *IEA. Головна*. URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/osnovni-cyfyry-osvity/>
14. Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>
15. Iryna, S., Oleksandr, K. V., Tetiana, H., Olena, P., & Yuliia, B. Current trends in inclusive primary school. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. № 13 (32). P. 1–20. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.1461>
16. Jenkins J. Microlearning Breaks Down Training To Build It Up. 2015. URL: <https://elearningindustry.com/microlearning-breaks-training-build>

17. Khatuntseva S. Barrier-Free Educational Environment: The Role Of Individualization Of Learning And Health Promotion In Pedagogical Practice. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*. 2024. № 3K (176). P. 17–22. URL: [https://doi.org/10.31392/udunc.series15.2024.3k\(176\).02](https://doi.org/10.31392/udunc.series15.2024.3k(176).02)
18. Kola-Bezka M. Challenges of Inclusive Development in the Context of the EU 2020 Strategy. The Case of Poland. In: *Proceedings of the 4th International Conference on European Integration 2018*, Ostrava, VŠB – Technical University of Ostrava. 2018. P. 765–772. URL: https://www.researchgate.net/publication/343398840_Challenges_of_Inclusive_Development_in_the_Context_of_the_EU_2020_Strategy_The_Case_of_Poland
19. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education/P.Lengrand. Paris, UNESCO, 1975. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED118876>
20. Loreman T. Pedagogy for Inclusive Education. 2017. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>
21. Lyashchenko V. Approaches to development specialists of inclusion-resource centres' professional competence in postgraduate education. *Humanities science current issues*. 2021. T. 2. № 43. C. 224–229. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-37>
22. Lytovchenko S. Automation system of operation of inclusive resources centers: content on special education needs. *Bulletin of Postgraduate Education (Series «Educational sciences»)*. 2020. № 42. C. 123–139. URL: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-123-139](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139)
23. Lytovchenko S., Lytovchenko V. Preparation of parents for assessment of children's development in inclusive resource centers: psychological and pedagogical fundamentals of communication. *Science and Education*. 2022. №. 2. P. 31–38. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-2-5>

24. Махым З. Теорія ієрархії потреб Маслоу (Піраміда Маслоу). *Maxym Zosym*. URL: <https://www.maxzosim.com/maslows-hierarchy-of-needs/>
25. Merryfield M. Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*. 2020. № 16. P. 79–90. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4)
26. Mitchell D. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2015. № 5(1). P. 9–30. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>
27. Mukhina G. Characteristics Of Structural Components Of The Head Of The Educational Institution`S Management Competence. *Ukrainian polyceistics: theory, legislation, practice*. 2024. № 1. P. 61–65. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-9261-2024-1-9-12>
28. Mykyteichuk K., Perepeliuk I., Perkhun L., Bondarenko Y., Yakovleva S., Sydoruk I. Future Teacher Training for Work in the Inclusive Education Framework. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14 (2). P. 244–256. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/578>
29. MyroNeva S. Features Of Scientific Research In The Sphere Of Special And Inclusive Education. *Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 2024. № 2024-10. P. 120–127. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-10-11>
30. Nilholm C. Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2005. № 10 (2). P. 124–138. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A32672&dswid=8190>
31. Norwich B., Lewis A. How specialized is teaching students with disabilities and difficulties? In A. Lewis and B. Norwich (Eds). *Special Teaching for Special Children?* Open University Press. 2005. URL: <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>

32. Prodius O. Peculiarities Of Models Of Inclusive Education In The European Countries. *Problems Of Systemic Approach In The Economy*. 2019. № 4 (72). URL: <https://doi.org/10.32782/2520-2200/2019-4-42>
33. Pryadko L., Myronova S. Research of the Problems of Professional Support for Teachers in the Implementation of Inclusive Education. *Pedagogika-Pedagogy*. 2024. Vol. 96, №. 3. P. 347–355. URL: <https://doi.org/10.53656/ped2024-3.05>
34. Quinn C. Getting down to business : Engaging students through innovative project designs. *Selections. 36-th International Annual Conference*. 2002. P. 107–108.
35. Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy Screening / L. Zhuravlova та ін. *Brain. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*. 2021. T. 12, № 1. P. 326–342. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>
36. Scientific, theoretical, and applied approaches to the formation of professional competencies in a speech therapist teacher / M. Sheremet et al. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*. 2023. Vol. 21. P. 140–177. URL: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-21.140-177>
37. Stebljuk S., Bondarenko Y., Torop K., Yarmola N., Kuzava I., Shulzhenko D. Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12(4). P. 329–345. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>
38. Ukrinform. Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року: коли і чого очікувати?. *Укрінформ - актуальні новини України та світу*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3770487-strategia-rozvitku-osviti-i-nauki-do-2030-roku-koli-i-cogo-ocikuvati.html>
39. Vorotyntseva O. The role of inclusive resource centers in ensuring that persons with special educational needs receive quality education. *Continuous*

Education: Current Discourses. Monograph. Editors: Yaroslav Syvokhop, Jakub Swierzawski. Katowice: Publishing House of University of Technology. 2022. P. 182–192.

40. Vorotyntseva O., Pozniak O., Voitenko A., Lopatina H., Huz I., Huiseva T. The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13(2). P. 97–112. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334>

41. Vorotyntseva, O. The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 221–224. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

42. Yaprlynets T., Kelemesh A., Petrash R. Future Vocational Education Teachers' Project Competence Formation In The Process Of Professional Training. *Ukrainian professional education*. 2022. № 12. P. 121–127. URL: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.279048>

43. Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед.н.: 13.00.04. Рівне, 2018. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/afto/disert_abramovich.pdf

44. Азін В. О., Байда Л. Ю., Госс Н., Ждан П.М., Сухініна І. М., Флетчер А. Нічого для нас без нас. К. : Ленвіт, 2015. 102 с.

45. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. К. : ІСДО, 1993. С. 4.

46. Алексеева С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр.* (Серія: Педагогічні науки). Київ : «Вид-во Людмила», 2021. Вип. 17. С. 74–82 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>

47. Афузова Г. В. Роль соціалізації у процесі гендерного становлення дитини з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 31. С. 143–147.

48. Баніт О. Інформаційна компетентність як складова професіоналізації андрагога. *Науково-методичне забезпечення проблем навчання, виховання і розвитку учнів у закладах дошкільної, початкової та середньої освіти*. 2020. № 56. С. 185–191. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-185-191>

49. Безтелесна Л.І., Пляшко О.С., Федоренко С.В. Організаційно-управлінські трансформації та інновації у наданні послуг в системі середньої освіти України. *Bulletin National University of Water and Environmental Engineering*. 2022. Т. 3, № 99. С. 28. URL: <https://doi.org/10.31713/ve320223>

50. Березовська Л. І. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4 (41). С. 162–167.

51. Берзін В., Борщевська Л., Даниленко Л., Дегтяренко Т., Засенко В., Колупаєва А., Шевцов А. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами : Зб. наук. робіт*. 2021. 102 с.

52. Бобер А. В., Косенко Ю. М. Використання дидактичних ігор при проведенні корекційно-розвиткових занять з розвитку мовлення у інклюзивно-ресурсних центрах з дітьми, які здобувають освіту на індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). *Inclusion and Diversity*. 2024. Спецвипуск.

С. 5–9. DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.spec.1> URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/510/478>

53. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Наука і освіта*. 2014. № 11 (14). С. 20-24.

54. Бондаренко Ю. А., Воротинцева О. О. Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. С. 9–13. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.2>

55. Бондаренко Ю.А., Воротинцева О.О. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 286–297. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/286-297>

56. Бондаренко Ю.А., Воротинцева, О. О. Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ : навчальна програма для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

57. Бондаренко Ю.А., Воротинцева, О. О. Теорія і методика роботи асистента вчителя, асистента вихователя у закладі освіти з інклюзивним навчанням : навчальна програма для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

58. Бондарчук О. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Київ, 2014. 148 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_Комплекс_методик_НДР_Бондарчук_2012-2014.pdf

59. Боряк О. В. До питання розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних класів. *Становлення особистості*

в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти : всеукр. наук.-практ. конф. (2021, Полтава). С. 42–47.

60. Боряк О. В. Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, том 1. С. 264–270.

61. Боряк О. В. Особливості підготовки спеціалістів за напрямом 016 Спеціальна освіта за вимогами сьогодення. *Scientific and pedagogic internship «Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries»* : Internship proceedings, August 3 – September 11, 2020. Wloclawek : Izdevnieciba Baltija Publishing, 2020, pp. 41 – 45.

62. Боряк О. В. Центри реабілітації в Україні: реалії та перспективи. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 10-14. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.2>

63. Боряк О. В., Дегтяренко Т. М. До питання інтеграції школярів з розладами аутистичного спектру в загальноосвітній навчальний простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2. С. 505–516. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.02/505-516> URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e8b7f00b-fa9b-4665-b981-970ee4e17da4/content>

64. Боряк О. В., Кондратюк С. Н. Підготовка фахівців для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в закладах дошкільної освіти. *Актуальні питання загальної та інклюзивної освіти : монографія*. Німеччина: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2021. С. 4–17.

65. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету*. 2020. № 2. С. 65–71.

66. Боряк О. В., Одинченко Л. К. Молодші школярі з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в сучасному інклюзивному просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6 (99–100). С. 12–23.
67. Боряк О. В., Шеремет М. К. Комплексний підхід до здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Inclusion and Diversity*. 2024. Спецвипуск. С. 10–13. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.спец.2>
68. Боряк О. Проєктувальна компетентність працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 10. С. 98–102. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-015>
69. Боряк О. В. Підготовка та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. С. 17–23.
70. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 68–73.
71. Бутузова Л. П., Ледньова О.О. Безпечне освітнє середовище у контексті задоволення потреб учня. *The 9th International scientific and practical conference «Theoretical and practical aspects of the development of science and education»* (March 05 – 08, 2024). Prague, Czech Republic. International Science Group. 2024. 349 p. P. 240-248. URL: <https://doi.org/10.46299/ISG.2024.1.9>
72. Буцик І. М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 73–80. URL: <https://doi.org/10.15330/esu.15.73-80>
73. Венгер С., Марченко А. Інтелектуальна модель формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на навчальній платформі. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2024. № 49(1). С. 160–170. URL: <https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170>

74. Воротинцева О. О. Звільнення від військової служби осіб з особливими освітніми потребами під час дії воєнного стану та загальної мобілізації. *Освіта Закарпаття*. 2023. Вип. 2(32). С. 132–137. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XQOmWQT4hMjS1heOFs8MK2qPB3EuQJnW/view>
75. Воротинцева О. О. Підвищення рівня професійних компетентностей педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. Вип. 2. С. 17–20. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.2.4>
76. Воротинцева О. О. Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів. *«Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 30 березня 2023 року). Умань, 2023. С. 27-32. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15434/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>
77. Воротинцева О. О. Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 10–14. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2>
78. Воротинцева О. О. Розвиток проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в системі неперервної освіти. *Освіта Закарпаття*. 2023. Вип. 1(31). С. 170-178 URL: <https://drive.google.com/file/d/1mA0SkX8c3eCUj37Ptg0cc05SlWCZ7NAG/view>
79. Воротинцева О. О. Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації процесу деінституалізації. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. 2021. Вип. 9, т. 1. С. 22–28. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11045>

80. Воротинцева О. О. Якість освіти та якість освітньої діяльності у контексті інклюзивної освіти. *«Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі»*: тези доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю заснування навчально-наукового ін-ту педагогіки і психології Сумського державного пед. ун-ту імені А. С. Макаренка (м. Суми, 24 листопада 2021 року). Суми, 2021. С. 22–28.

81. Воротинцева О. Роль інклюзивних ресурсних центрів у забезпеченні якісної освіти особами з особливими освітніми потребами. *Безперервна освіта: сучасні дискурси : монографія*. Катовіце, 2022. С. 182–192.

82. Воротинцева О. О. Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: роль ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. *«Неперервна освіта: актуальні дискурси»*: збірник наукових праць за матеріалами XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 10-11 листопада 2024 р.). Ужгород : КЗ «ЗППО» ЗОР, 2024. С. 21–23.

83. Воротинцева О. О. Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання : освітня програма підвищення кваліфікації підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Ужгород, 2021. 18 с.

84. Воротинцева О. О. Аналіз рівня мотиваційного компоненту проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту). *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 4. С. 119–125. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.19>

85. Воротинцева О. О. Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції

(м. Суми, 25 листопада 2020 року). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 119–122.

86. Воротинцева О. О. Вплив війни на мотиваційний та рефлексивний компоненти проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *«Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи»* : тези доповідей. Миколаїв : центр редакційно-видавничої діяльності МОІППО, 2024. С.1 53–156.

87. Воротинцева О. О. Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. 7: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика: матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 25 березня 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 40–43.

88. Воротинцева О. О. Інклюзивна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: розвиток в умовах післядипломної освіти. *«Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти»*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Житомир, 23 травня 2022 року). Житомир, 2022. С. 39–41.

89. Воротинцева О. О. Інклюзивна освіта в контексті концепції Нової української школи. *Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор: колективна монографія*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023. С. 14–26. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13673/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%B7%20%D0%BE%D0%B1%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D1%8E.pdf>

90. Воротинцева О. О. Інклюзія як бренд громади. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми,

21 листопада 2024 року). Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. С. 317–320.

91. Воротинцева О. О. Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 2 (7). С. 23–29. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>

92. Воротинцева О. О. Методичні рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ «Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи» (серія «Методична палітра», Вип. 1). Ужгород, 2025. 20 с.

93. Воротинцева О. О. Методичні рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ «Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади» (серія «Методична палітра», Вип. 2). Ужгород, 2025. 15 с.

94. Воротинцева О. О. Методичні рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ «Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями» (серія «Методична палітра», Вип. 3). Ужгород, 2025. 15 с.

95. Воротинцева О. О. Методичні рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ «Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів» (серія «Методична палітра», Вип. 4). Ужгород, 2025. 11 с.

96. Воротинцева О. О. Організація інклюзивного навчання (порядок відкриття інклюзивних класів, програма для дітей з ООП). *Порадник з питань організації освітнього процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти*: матеріали інструктивно-методичної наради «Початкова освіта в нових реаліях: досвід, ризики та перспективи». Ужгород, КЗ «ЗІППО» ЗОР, 2022. С. 14–21.

97. Воротинцева О. О. Освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних центрів та педагогів закладів освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням «Особливості сенсорної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами): потенціал ресурсної та сенсорної кімнати». Ужгород, 2023. 18 с.

98. Воротинцева О. О. Освітня програма спеціальної підготовки асистента учня (дитини). Ужгород, 2023. 16 с.

99. Воротинцева О. О. Педагогічні умови розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у інклюзивному освітньому середовищі. *«Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення»*: матеріали III Науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 16–17 травня 2024 р.). Ужгород, 2024. С. 34–37.

100. Воротинцева О. О. Підготовка фахівців спеціальної освіти як основного контингенту інклюзивно-ресурсних центрів. *«Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти»*: зб. матеріалів I наук.-практ. інтернет-конференції з міжн. участю (м. Ужгород, 20–21 жовтня 2022 року). Ужгород, 2022. С. 42–45.

101. Воротинцева О. О. Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2023. Вип 1. С. 114–120. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

102. Воротинцева О. О. Робота інклюзивно-ресурсних центрів у період воєнного стану. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : тези доповідей III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених, (м. Запоріжжя, 12–13 травня 2022 року). Запоріжжя, 2022. С. 30–31.

103. Воротинцева О. О. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у процесі деінституалізації. *«Неперервна освіта: актуальні дискурси»*: тези доп. XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, 18–19 листопада 2021 р.). Ужгород, 2021. С. 70–72.

104. Воротинцева О. О. Стан наукової розробки проблеми розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. Суми, 2022. С. 34–45.

URL:

https://sio.sspu.edu.ua/images/2021_akreditacy/laboratoriy_Bondarenko/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2021_%D0%A7.%D0%86_c5ce8.pdf

105. Воротинцева О. О. Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: програма спецкурсу для педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Ужгород, 2021. 15 с.

106. Воротинцева О. О. Участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 17 травня 2024 р.). Миколаїв : МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2024. С. 221–223.

107. Воротинцева О. О. Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях менеджменту інклюзивної освіти. *Сучасний менеджмент: тенденції, проблеми та перспективи розвитку* : тези доп. міжн. наук.-практ. конф (м. Дніпро, 14 квітня 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 301–303.

108. Воротинцева О. О., Зан О. В. Освітня програма підвищення кваліфікації педагогів (викладачів) мистецьких шкіл (за видами навчальних дисциплін) «Інклюзія в мистецькій освіті». Ужгород, 2023. 23 с.

109. Воротинцева О. О., Попфалуші О. А. Документація асистента вчителя та асистента вихователя: повноваження та індивідуалізація потреби закладу освіти : метод. рекомендації. Ужгород, 2024. 54 с.

110. Воротинцева О. О. Ідеї інклюзивної освіти у спадщині Василя Сухомлинського. *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства: тези доп. XI Міжнародних та XXVIII Всеукраїнських педагогічних читань* (м. Ужгород, 24 вересня 2021 року). Ужгород, 2021. С. 46–50. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/48815/2/2021.pdf>

111. Вчитель-логопед, логопед. *Національне агентство кваліфікацій*. URL: <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/vcitel-logoped-logoped>

112. Гаврилов О. Акменс Л. Проєкт соціально орієнтованої моделі організації освітнього простору для дітей з порушеннями інтелекту помірного ступеня. *Актуальні пиання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2024. Вип. 23. С. 54–71. URL: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.54-71>

113. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 73–79. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/2-uncategorised/104-visnik-universitetu-imeni-alfreda-Nobelya-seriya-pedagogika-i-psikhologiya-pedagogichni-nauki-1-9-2015>

114. Гладуш В.А. Рівень післядипломної освіти учителя-дефектолога : історія, сучасний стан. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. № 22. С. 26–30.

115. Голентовська О. Організація індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти : навчально-методичний посібник. Житомир: Полісся, 2020. 132 с.
116. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. № 3. С. 23-30. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324272272.pdf>
117. Гонтаренко І. С. Формування проектної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2016. 296 с.
118. Гончаренко С. Професійна освіта: словник : навчальний посібник. К. : Вища школа, 2000. 380 с.
119. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 213.
120. Гончаренко Т. Л., Шарко В. Д. Технології проектування навчального процесу з фізики та підготовка вчителя до їх реалізації. *Фізика та астрономія в школі*. 2011. № 8. С. 23–26.
121. Гончаренко. С., Ничкало. Н. Професійна освіта : словник : навчальний посібник. К. : Вища школа, 2000. 380 с.
122. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkhnpu_ped_2014_45_10
123. Гура В. В., Воротинцева О. О. Проектування індивідуальної освітньої траєкторії студентів з функціональними освітніми труднощами спеціальності «Музичне мистецтво» на матеріалах українського народнопісенного фольклору: праксеологічний аспект. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 1(6). С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-10>

124. Гуцуляк Л. Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Young Scientist*. 2017. № 5 (45). С. 304–307. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5/71.pdf>

125. Давидюк М., Пащенко О. Імерсивне освітнє середовище: принципи побудови і практики успішної реалізації. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Вип. 58. С. 98–105. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-98-105>

126. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно–прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, м. Вінниця, 27–28 жовт. 2016 р.). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 92–93.

127. Дегтяренко Т. М. Компетенція фахівців як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10 (44). С. 243–250.

128. Дегтяренко Т. М. Проблеми реалізації соціального партнерства у спеціальній та інклюзивній освіти в умовах воєнного стану. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 24 листопада 2022 року,). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. С. 323–325.

129. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 716 с.

130. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text>

131. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з інклюзивним навчанням та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів : Наказ Міністерства освіти і науки України від від 11.06.2021 № 656. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/60d5c8c431b88835298878-1.pdf>

132. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів : Постанова Каб. Міністрів України від 22.08.2018 № 617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-п#Text>

133. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Т. 1. Вип. 7. URL: <https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/>

134. Докучина Т. Аналіз проблеми професійної мобільності корекційних педагогів. *Педагогічні науки теорія історія інноваційних технологій*. 2020. Вип. 9 (103). С. 54–65. URL: [10.24139/2312-5993/2020.09/054-065](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.09/054-065)

135. Доступ дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області: звіт за результатами дослідження. Київ, 2021. 80 с.

136. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9E.pdf>

137. Європейське агентство з особливих потреб та інклюзивної освіти (EASNIE), website. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education website*. URL: <https://www.european-agency.org/>

138. Євченко М., Белова О. Особливості впровадження інклюзивних ресурсних центрів в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 3 (59). С. 119–125. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-59-119-125>

139. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі*. К. : Шкільний світ, 2006. С. 5–18.

140. Загальна декларація прав людини (рос/укр) : Декларація Орг. Об'єдн. Націй від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

141. Засенко В. Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 115, № 3. С. 20–36. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.18>

142. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2008. № 3. С. 143–149. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/27475>

143. ЗДАТНИЙ – тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. *СЛОВНИК – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн*. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=здатний>

144. Зленко Н., Кібенко Л., Брюховецька І. Диференціація та індивідуалізація освіти в сучасному ЗВО : можливості інформаційного середовища. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. № 3(62). С. 11–15. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.3.2>

145. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2010. Вип. 7. С. 63–73.

146. Іллющенко С. Розроблення і зміст програми тренінгу розвитку рефлексивної компетентності в офіцерів збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. С. 40–48. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-40-48>

147. Ільченко, О.Г., Ляшенко, А.Х. Система підручників як складова навчального середовища учнів старшої школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 21. С. 167–177. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-167-177>

148. Інклюзивна освіта: консультація експерта проєкту DECIDE (відео). *Швейцарсько-український проєкт DECIDE*. URL: <https://decide.in.ua/inklyuzyvna-osvita-konsultacziya-eksperta-proyektu-decide-video/>

149. Інклюзивна освіта: особливості та майбутнє в Україні. *educluster.com.ua*. URL: <https://www.educluster.com.ua/blog-ua/inkluzyvna-osvita/inkluzivna-osvita-v-ukrajini-ta-sviti>

150. Інклюзивне навчання. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya>

151. Інклюзивно-ресурсний центр. Завдання. Документи. *Педрада (Портал освітян України)*. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/1393-pro-inklyuzivno-resursniy-tsentr>

152. Інклюзивно-ресурсні центри – не лише для дітей. *LexInform: Правові та юридичні новини, юридична практика, коментарі*. URL: https://lexinform.com.ua/zakonodavstvo/inklyuzyvno-resursni-tsentry-ne-lyshe-dlya-ditej/?utm_source=chatgpt.com

153. Картава Ю. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 274–281.

154. Класифікатор професій 2025. *Бухгалтер.com.ua*. URL: <https://buhgalter.com.ua/dovidnik/klasifikator-profesiy/klasifikator-profesiy/>
155. Клименюк М. Роль виховного середовища в педагогічній психології Л. С. Виготського. *Дитина... як зоряний світ і наша планета : тези доповідей педагогічних читань до 125-річчя Лева Виготського* (м. Миколаїв, 25 листопада 2021 р.). Миколаїв : ОППО, 2022. С. 26-29.
156. Коберник О. Проєктування в системі педагогічних категорій і понять. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 158–166. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2016.195997>
157. Коваленко Л., Шевченко І. Сучасна безперервна педагогічна освіта як соціокультурний феномен. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Т. 20, № 2. С. 89–101. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.89-101](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.89-101).
158. Коваленко С. Ретроспективний аналіз дисертацій за темою «Інклюзивна освіта». *Науковопедагогічні студії*. 2021. Вип. 5. С. 173–184.
159. Кодекс кращих практик участі громадськості у процесі прийняття рішень, ухвалений Конференцією міжнародних неурядових організацій Ради Європи на засіданні 1 жовтня 2009 року. URL: <https://www.coe.int/uk/web/about-us/structure>
160. Колишкін О. В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності : навч. посіб. : для студ. вищ. навч. закл. Суми : Університетська книга, 2018. 391 с.
161. Коллі-Шамне А.В. Поняття «зона найближчого розвитку» та його деривати: проблеми та перспективи сучасних інтерпретацій. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series «Pedagogy and Psychology»*. 2022. Т. 8. № 4. С. 81–95. URL: [https://doi.org/10.52534/msu-pp.8\(3\).2022.81-95](https://doi.org/10.52534/msu-pp.8(3).2022.81-95)
162. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо–кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного

спрямування)». К. : «А.С.К.», 2012. 31 с. URL: <http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Ukr.pdf>

163. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. К : «А.С.К.», 2012. 308 с.

164. Колупаєва А., Таранченко О. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Т. 1, № 90. С. 18–27. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.13>

165. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Серія «Інклюзивна освіта». К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

166. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokovovo.pdf>

167. Компанець Н. Структура управління інклюзивною освітою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Т. 104, № 4. С. 82–91. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.92>

168. Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989: станом на 16 листоп. 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

169. Конституція України : від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>

170. Концептуальні засади технології Марії Монтессорі. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/8934957/page:3/>

171. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року :

Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

172. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Офіційний сайт МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

173. Корольова Н. В., Білоцерківська Ю.О., Мухін О. Є.. Аналіз проєктувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2024. № 83. С. 161–174. URL: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-14>

174. Косенко Ю., Бобер А. Адаптація та модифікація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного класу. *Education. InNvation. Practice*. 2024. Т. 12, № 10. С. 27–34. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i10-004>

175. Косенко Ю. М. Формування історичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2024. № 3. С. 39–48. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.7>

176. Косенко Ю. М., Супрун М. О., Боряк О. В., Король О. М. Цифрові технології як інструмент формування абстрактних понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 85. № 5. С. 42–61. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4415>

177. Косенко Ю. М. Завдання шкільного курсу історії для учнів з інтелектуальними порушеннями та шляхи їх розв'язання. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спец.випуск. С. 23–29. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.5>

178. Кравченко В. М. Феномен освітньо-професійного середовища в теоретико-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 25 (78). С. 203–215. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/31.pdf>

179. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти» (м. Київ, 26-27 черв. 2007 р.). К.: ТОВ УВПК «Ескоб», 2007. С. 3–10.

180. Лапіна М. Формування операційних компонентів професійної компетентності фахівців соціальної сфери. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 341-348. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-341-348>

181. Левіна І. А. Формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 19. С. 166-175. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_20.

182. Литовченко С. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Т. 4, № 93. С. 30–36. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.38>

183. Логінова Н. Розвиток проєктувальної компетентності вчителів, як запорука вдалої організації безпечного освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. Т. 2, № 2. С. 1–9. URL: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230202.01>

184. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*. Харків: ОВС, 2002. 164 с.

185. Луцан Н.І. Наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2019. № 1 (64). С. 153–156.

186. Люди з інвалідністю та війна: простими словами про складну проблему. За матеріалами онлайн-видання «Рубрика» в межах програми «Український фонд швидкого реагування». URL: <https://rubryka.com/article/liudy-z-invalidnistiu-ta-viina/>

187. Лященко В.М. Формування професійної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в умовах післядипломної освіти : автореферат дис. ... д.філософ : 015. 2023 .URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/0823U101542>

188. М. Пашенко, Л. Черненко. J. Raven's Scientific Approaches To The Problem Of Professional Competence Of Future Teachers. *SWorld-Ger Conference proceedings*. 2019. Gec20-01. P. 48–51. URL: <https://doi.org/10.30890/2709-1783.2022-20-01-011>

189. МакКлелланд Д., округ Колумбія. Тестування на компетентність, а не на «інтелект». *Американський психолог*. 1973. № 28 (1). С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1037/h0034092>

190. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/12829>

191. Малишевська І. А. Теоретико–методичні основи підготовки фахівців психолого–педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д. пед. н.: 13.00.03. К., 2018.

192. Малишевська І. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської*. 2013. Вип. 45. С. 81–86.

193. Малій Н. Вплив сім'ї на професійне визначення осіб з розумовою відсталістю в процесі соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна

педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 269-274. URL: : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_30_47

194. Маркова І. С., Садкіна В. І. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: від теорії до практики (у запитаннях та відповідях). *Завучу. Усе для роботи*. 2016. № 17/18. С. 4–7. URL: <http://journal.osNeva.com.ua/>

195. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

196. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку: фактори успішного впровадження. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав - Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди»*. 2013. № 29. С. 249-254. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2352>

197. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39–45. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43\(1\)__8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)__8)

198. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 97 – 108.

199. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. *Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429

200. Миронова С. П. Взаємозв'язок між спеціальними та інклюзивними закладами у забезпеченні корекційно-розвиткового компоненту освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2020. Вип. 19. Т. 1. С. 148.

201. Миронова С. П. Компетентнісний підхід до формування соціальних навичок у майбутніх корекційних педагогів. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Кам'янець-Подільський). Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2020. С. 14 – 15.

202. Миронова С.П. Компетентнісний підхід до реалізації методів підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Journal Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 38 – 41. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/553>

203. Миронова С. П. Особливості наукових досліджень у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2024. Вип. 1(10). С. 120 – 126. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-10-11>

204. Миронова С. П. Сучасний менеджмент інклюзивної освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2021. Вип. 20. Т. 1. С. 120.

205. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. К., 2007. 36 с.

206. Миронова С. П. Уніфікація професійної діяльності вчителя дефектолога – крок до розвитку професії чи її знищення? *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково практичної онлайн конференції (м. Суми 25 листопада 2020 року). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 320 – 323.

207. Миронова С. П. Урахування рівнів підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні. *Інтеграція науки і практики в*

умовах модернізації спеціальної освіти України : збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23-24 березня 2023 року). Івано-Франківськ, 2023. С. 143–145.

208. Миронова С., Михальська С. Науково-прикладні дослідження і проєкти в спеціальній та інклюзивній освіті : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 128 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8084>

209. Миронова С. П., Докучина Т. О. Розвиток фахової компетентності корекційних педагогів у процесі професійної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 123–129. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/772/703>

210. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3004/Myro%20nova-S.P.-Pedagogika-inkliuzyv%20i-osvity.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

211. Михальська С., Миронова С. Самооцінка власної діяльності як умова підвищення професійної компетентності корекційних педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2022. Вип. 2(8), С. 28–34. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(8\).2022.268047](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268047)

212. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права : Пакт Орг. Об'єдн. Націй від 16.12.1966 : станом на 19 жовт. 1973 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

213. МКФ для інклюзивної освіти ГО «Соціальна синергія». URL: <https://social-synergy.org/>

214. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібн. 5-е видання, доповнене і перероблене. К., 2007. 656 с.

215. МОНІТОРИНГ – тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. *СЛОВНИК – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн*. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=моніторинг>

216. Моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти КУ ІРЦ – Теофіпольський інклюзивно-ресурсний центр. *Головна – Теофіпольський інклюзивно-ресурсний центр*. URL: <http://teofipol-irc.km.sch.in.ua/news/id/21>

217. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). К. : Київ. нац. ун-т внутр. справ.; Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. 31 с.

218. Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед.н.: 13.00.04 Житомир, 2020. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32076/1/dys-Moroz.pdf>

219. Морозов С. М., Словник іншомовних слів. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.

220. Мотивація: що це, види та як підвищити – Поради. *Поради*. URL: <https://advice.telegazeta.com.ua/motyvacziya-shho-cze-vydy-ta-yak-pidvyshhyty/>

221. Нестайко І., Сеньовська Н. Значення ієрархії цінностей у житті людини (польський досвід). *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 13-14 травня 2022 року). Тернопіль : Вектор; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 66–70. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25698>

222. Новий професійний стандарт вчителя: аналізуємо основні зміни. *Нова українська школа* | Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2024/10/25/Novyj-profesijnyj-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/>

223. Обухівська А. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів у підтримці дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю* (23–24 квітня 2023 р.). 2023. С. 232–236. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736036/1/%D0%9E%D0%B1%D1%83%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%90%D0%93_Tezu_Inklyz_osvita-232-236.pdf

224. Омельченко І., Кондратюк Ж. Діагностичний комплекс дослідження професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 116, № 4. С. 114-129. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/200/177

225. Омельченко І., Кондратюк Ж. Передумови формування професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів. *Психологія і особистість*. 2023. № 1 (23). С. 119–138. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274737>. URL: <https://psychpersonality.com.ua/uk/journals/tom-23-1-2023>

226. Онуфрик М. Деінституціалізація. Як вчителі можуть допомогти адаптуватися дітям з інтернатних закладів. *Проект для комунікації реформи «Нова Українська Школа»* URL: <https://nus.org.ua/view/deinstytutsializatsiya-yak-vchyteli-mozhut-dopomogty-adaptuvatysya-dityam-z-internatnyh-zakladiv/>

227. Опитувальник визначення джерел мотивації (Дж.Барбуто, Р.Сколл) – Психолого-педагогічна скарбничка. *Психолого-педагогічна скарбничка* URL: <http://testik.com.ua/opytuvalnyk-vyznachennya-dzherel-motyvatsiyi-dzh-barbuto-r-skol/>

228. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А.Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=4478>

229. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) / за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732630/1/Organization%20models%20IRC.pdf>
230. *Освіта.ua*. Основні освітні статистичні дані *Освіта.UA*. URL: <https://osvita.ua/news/data/93396/>
231. *Освіта.ua*. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. *Освіта.UA*. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/71473/#google_vignette
232. *Офіційний сайт МОН України*. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>
233. Падалка О. Рефлексивний компонент у структурі пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2016. № 16. С. 106–109. URL: <https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/1395>
234. Палько Т.В., Воротинцева О.О. Шляхи подолання бар'єрів, які виникають на уроках фізичної культури під час впровадження інклюзивного навчання. *Компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи* : матеріали II науково-практична конференція з міжнародною участю (м. Ужгород, 21 – 22 жовтня 2021 р.). Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2021. С. 67–70. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/50532>
235. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах нової української школи. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 2 (24–25). С. 297–308. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/195383177.pdf>

236. Пащенко М., Черненко Л. J. Raven's Scientific Approaches To The Problem Of Hrofessional Competence Of Future Teachers. *SWorld-Ger Conference proceedings*. 2019. Gec20-01. Р. 48–51. URL: <https://doi.org/10.30890/2709-1783.2022-20-01-011>
237. Педагогічна енциклопедія Закарпаття. Том І. А-Н. Ужгород : Карпати, 2021. 512 с.
238. Педагогічна енциклопедія Закарпаття. Том ІІ. М-Я. Ужгород : Карпати, 2022. 392 с.
239. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. С. 323.
240. Піраміда Абрагама Маслоу: Аналіз Теорії Ієрархії Потреб. *Gas for Mind*. URL: <https://www.gasformind.com/piramida-potreb-maslou/>
241. Платаш Л., Вихрущ А., Миронова С. Інклюзивна освіта в Україні та Румунії: рефлексивна духовність чи ознака людяності демократичного суспільства? *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. №13 (3). С. 479-507. URL:<https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/463>
242. Подкоритова Л.О. Значення рефлексії для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. № 6. Т. 2. С. 71–75.
243. Полупанова Я. М. Організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах викликів сьогодення : доктор філософії : спец.. 016 – Спеціальна освіта. Київ. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0824U000756/>
244. Попов Д. Міжнародні практики щодо доступності мобільних застосунків державних органів влади. Звіт за результатами дослідження, здійсненого в рамках проєкту «Цифрові, інклюзивні, доступні: підтримка цифровізації державних послуг в Україні». Київ, 2021. 81 с.
245. Портал ІРЦ. *Портал ІРЦ*. URL: <https://ircenter.gov.ua/>

246. Портян М. О. Формування проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи і вихователів закладів дошкільної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. С. 104–121. URL: <https://doi.org/10.34142/23128046.2019.46.08>

247. Порядок зарахування дітей на цілодобове перебування до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування : Постанова КМУ від 01.06.2020 № 586. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-2020-%D0%BF#Text>.

248. Поскрипко Ю. А. Competence And Competency: Consensus. *«Scientific Notes of the University «KROK»*. 2019. Р. 117–127. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-55-117-127>

249. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 17 листоп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

250. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами Постанова Каб. Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-п#Text>

251. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. №765 URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP210765?an=1>

252. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 24.12.2024 № 1491. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-п#Text>

253. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-п#Text>

254. Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ : Наказ МОН України від 26.09.2005 № 557 : станом на 3 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05#Text>

255. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III : станом на 31 берез. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

256. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya>

257. Про затвердження Критеріїв для розподілу субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами та форми первинної облікової документації «Висновок про стан функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дитини, що потребує інклюзивного навчання та інструкції щодо її заповнення : наказ МОЗ 08.05.2019 № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0488-19#Text>

258. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 : станом на 2 лип. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text>

259. Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися закладами освіти, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності : Постанова Каб. Міністрів України від 27.08.2010 р. № 796 : станом на 24 черв. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/796-2010-п#Text>

260. Про затвердження плану заходів з реалізації II етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на

2017–2026 роки : Розпорядження КМУ 1.06.2020 № 703-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/703-2020-%D1%80#Text>.

261. Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 27.12.2017 р. № 1008-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1008-2017-p#Text>

262. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 № 545 : станом на 26 груд. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text>

263. Про затвердження Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів : Наказ МОН України від 02.11.2020 № 1353. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0024-21#Text>

264. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 06.03.2019 № 221 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-п#Text>

265. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.04.2019 № 530 : станом на 28 квіт. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-п#Text>

266. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.12.2021 № 1321. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-п#Text>

267. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.07.2019 р. № 636 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-п#Text>

268. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 10.07.2019 № 635 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text>

269. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 № 957 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text>

270. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>

271. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 22.08.2024 № 1182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text>

272. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

273. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Освіта.UA*. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/79199/#google_vignette

274. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для першого (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi->

osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti

275. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0036729-18#Text>

276. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів відповідно до вимог концепції «Нова Українська Школа»: наказ МОН від 13.01.2020 р. №32 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-inklyuzivno-resursnih-centriv-vidpovidno-do-vimog-konceptsiyi-Nova-ukrayinska-shkola>

277. Про методичні рекомендації для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо встановлення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) та визначення рівня підтримки в освітньому процесі : лист МОН України від 29.12.2021 р. № 1–23. С. 101–21. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Lyst.MON-1-23101-21.29.12.2021.pdf>

278. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження КМУ від 9.08.2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text>.

279. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України № 195/2020. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>

280. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2019 № 779 : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-п#Text>

281. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 16 берез. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

282. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 листоп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

283. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III : станом на 15 листоп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

284. Про порядок зарахування дітей на цілодобове перебування до закладів незалежно від типу, форми власності та підпорядкування : Постанова КМУ від 1.06.2020 № 586. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-2020-%D0%BF#Text>

285. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї : Закон України від 16.12.2009 № 1767-VI : станом на 30 верес. 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>

286. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII : станом на 31 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>

287. Про співробітництво територіальних громад : Закон України від 17.06.2014 р. № 1508-VII : станом на 4 квіт. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1508-18#Text>

288. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядж. Каб. Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>

289. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядж. Каб. Міністрів України

від 14.04.2021 № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text>

290. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text>

291. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII : станом на 17 листоп. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

292. Програмно-методичне забезпечення моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: методично-презентаційні матеріали / укладач Воротинцева Олена. Ужгород, 2024.

293. Проєкт. *Словник – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн*. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=проєкт>

294. Прожект : Словник іншомовних слів. *Словник іншомовних слів*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CF%F0%EE%E6%E5%EA%F2>

295. Прокоф'єв Є., Товстоган В. Індивідуальна освітня траєкторія як інструмент проєктування майбутньої професійної діяльності. *Grail of Science*. 2024. № 37. С. 378–379. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.059>

296. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 165 с. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15780>

297. Профіль інклюзивних учителів: що вони мають знати та вміти. *Нова українська школа Веб-ресурс НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/articles/profil-inklyuzyvnyh-uchyteliv-shho-vony-mayut-znaty-ta-vmity/>

298. Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018/С 189/01). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

299. Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Зайцева Л. І., Луценко І. В., Луценко В. О., Цвєткова Г. Г. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729031/1/Освітнє%20середовище%20закладу%20дошкільної%20освіти.pdf>

300. Савінова Н. В., Берегова М.І.. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 2(4). С. 99-101. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2\(4\)__27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(4)__27)

301. Савченко Л. О. Основи проєктувальної компетентності майбутнього вчителя технології. *Educational Dimension*. 2022. Т. 30. С. 50–55. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.4805>

302. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. К. : Грамота, 2012. 504 с.

303. Сайко Х.Я.. Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: монографія. Львів : Тріада Плюс, 2017. 248 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F20%D0%A1%D0%B0%D0%B9%D0%BA%D0%BE20%D0%A5.%D0%AF..pdf>

304. Сайт МОН України. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

305. Сайт Ради Європи. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (неофіційний стислий виклад). URL:

<https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities>

306. Саранча І., Швед В., Омельченко О. Індивідуальна інклюзивна освітня траєкторія: сутність та зміст. *Modern Information Technologies and InNevation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 62. С. 299–306. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-299-306>

307. Селезнєва О. М., Гордійчук О. Є. Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український досвід. *Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції освітнього простору: теорія та практика* : кол. монографія. Польща : Полонійна академія в Ченстохові, 2023. С. 390–408. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/7912?show=full>

308. Серпутько Г. П., Федоренко С. В., Федоренко М. І. Інклюзивні підходи до видання підручників, зокрема для людей з вадами зору, у національному та міжнародному масштабах. Інклюзія та інклюзивна освіта: європейський та національний виміри : наукова монографія. Рига, Латвія : «Baltija Publishing», 2023. С. 177–189. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-299-9-9>.

309. Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. К., 2009. 112 с.

310. Синьов В. М. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7(2). С. 323–344.

311. Синьов В., Шульженко Д. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. № 9 (2). С. 190–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29__21

312. Словник української мови. Портал української мови та культури
Словник.UA

<https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B0%D0%BA%D0%BC%D0%B5>

313. Словник української мови: в 11 т. К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
Т. 4: І – М. К. : Наукова думка, 1973. 840 с. URL:
http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh

314. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017.

315. Софій Н. З. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2015. 66 с. URL:
<https://nds.cprpp.org.ua/news/1717491582/>

316. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1. С. 34–40.

317. Софій Н., Найда Ю. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. 2019. С. 8. URL:
<https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/seredovysche.pdf>

318. Стайко О.С., Дегтяренко Т.М. Ретроспектива становлення інклюзивної освіти в Україні. *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі* : монографія / під заг. ред. Боряк О. В., Дегтяренко Т. М. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 87–105.

319. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград : ІмексЛТД, 2014. С. 4.

320. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 41 с.

321. Сушко П., Прохоренко Л. Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 114. № 2. С. 7–30. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>

322. Тимошко Г.М., Гладуш В.А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2023. С. 102 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734281/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>

323. Тріпак М. М. Вплив моральності на економічну поведінку суб'єкта соціуму в умовах інклюзії. *Український журнал прикладної економіки*. 2018. Том 3. № 4. С. 14–21. URL: https://ujae_2018_r04_a02.pdf

324. Тушко К., Торічний О. Професійна рефлексія як компонент професійної компетентності фахівців сектору безпеки та оборони України. *Вісник науки та освіти України*. 2024. № 3 (21). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11\(17\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17))

325. Тюття Л. Соціальні технології і технології соціальної роботи. *Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посібн.* К. : Знання, 2008. С. 291–405.

326. УСВІДОМЛЮВАТИ – тлумачення, орфографія, новий правопис онлайн. *СЛОВНИК – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн*. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=усвідомлювати>

327. Федоренко М. В., Руденко Л. М., Федоренко С. В. Технології формування корпоративної культури у майбутніх спеціальних психологів для роботи в інклюзивних закладах освіти. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. Вип. 44. С. 144–150. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.21>

328. Федоренко О. Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання учнів з особливими освітніми потребами *Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 2 (86). С. 76–86.*

329. Федоренко С. В, Погребняк В. О.. Комунікативна компетентність як умова соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2(7). С. 168-175. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-15>*

330. Федоренко С., Погребняк В. Шляхи оптимізації соціальної адаптації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2024. № 25. С. 259–271. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.270>*

331. Франчук Т.Й., Миронова С.П. Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск 1 (50). 2022. С. 290 – 293. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/257831>*

332. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 3 вид., перероб. і доп. К. : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0011096>

333. Хатунцева С. Безбар'єрне освітнє середовище: роль індивідуалізації навчання та здоров'язбереження у педагогічній практиці. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 3К(176). С. 17–22. URL: [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2024.3k\(176\).02](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2024.3k(176).02)*

334. Ходак Л. М., Заміховська О. Л. Розширення функціональних можливостей системи управління навчанням MOODLE. ВЕЖПТ. 2008. № 2 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozshirennya-funktsionalnih-mozhливostey-sistemi-upravlinnya-navchannyam-moodle>

335. Цебро Я. І. Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти. *Нова українська школа: від теорії до практики* : збірник статей І Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 28 жовтня 2022 р.). Чернівці : Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, 2022. С. 763–769.

336. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 1. С. 52-58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2013_1_9

337. Чайка М. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 165 с.

338. Чопик Л.І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи : навч.-метод. посіб. Вінниця : Вінницька академія неперервної освіти, 2019. 39 с.

339. Шахов В., Шахов В. Особливості розвитку професійних уявлень майбутніх психологів у процесі їх навчання в закладах вищої освіти. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 68. С. 127–133.

340. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.

341. Шеремет М., Гаврилова Н., Федоренко С., Тищенко В., Мілевська О., Ткач О., Пінчук Ю., Швалюк Т., Константинов О., Гаврилов О. Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти*

(педагогічні науки). 2023. Вип. 21. С. 140–177. URL: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-21.140-177>

342. Шостак Р. Поняття «компетентність» у науковій літературі. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 4, № 28. С. 265–272. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208850>

343. Щодо асистента учня (дитини) в закладах освіти : лист МОН України від 19.08.2022 р. № 1/9540-22. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS37395>

344. Юр'єва К. А., Тіщенко О. М. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 169–182. URL: <http://oaji.net/articles/2014/982-1414764151.pdf>

345. Юрченко В. Становлення системного підходу як методологічного засобу розробки та систематизації наукових знань. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 15. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-15.%p>

346. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. : у 2-х ч. 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 23–29.

347. Ягупов В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.). 2020. С. 51–53. URL: https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view

348. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. С. 207–219. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219>

349. Ярмола Н. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1 (14). С. 195–201. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.58>

350. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(1). С. 104-109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%281%29__19

351. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». 2023. Вінниця. С.14–21. URL: https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/1547/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BC%20%281%29_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Бази вивчення проблеми розвитку проєктувальної компетентності педагогів
ІРЦ на КЕ**

№ з/ п	Назва комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»	Довідка про апробацію наукового дослідження (про участь у констатувальному етапі педагогічного експерименту)
1.	Комунальна установа Буринської міської ради «Інклюзивно-ресурсний центр»	Загальна довідка обласного ресурсного центру Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти № 516/01-16 від 08.08.2024 р.
2.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Тростянецької міської ради	
3.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Лебединської міської ради Сумської області	
4.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Шосткинської міської ради Сумської області»	
5.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Недригайлівської селищної ради»	
6.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Охтирської міської ради Сумської області»	
7.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області»	
8.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Великописарівської селищної ради Сумської області	
9.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Глухівської міської ради Сумської області	
10.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Конотопської міської ради Сумської області	
11.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Кролевецької міської ради	
12.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області	
13.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Роменської міської ради Сумської області	
14.	Комунальна установа Інклюзивно-ресурсний центр № 1 Сумської міської ради	
15.	Комунальна установа Білопільської міської ради «Інклюзивно-ресурсний центр»	
16.	Комунальна установа «Путивльський інклюзивно-ресурсний центр» Путивльської міської ради Сумської області	
17.	Комунальна установа «Середино-Будський інклюзивно-ресурсний центр» Середино-Будської міської ради	
18.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Грунської сільської ради Охтирського району Сумської області	
19.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Краснопільської селищної ради	
20.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Липоводолинської селищної ради Сумської області	

21.	Інклюзивно-ресурсний центр Великоберезнянської селищної ради Ужгородського району Закарпатської області	№01-16/40 від 30.10.2024 р.
22.	Воловецький інклюзивно-ресурсний центр Воловецької селищної ради Мукачівського району Закарпатської області	№01-20/20 від 06.11.2024 р.
23.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Дубівської селищної ради	№51 від 30.10.2024 р.
24.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Полянської сільської ради»	№52 від 29.10.2024 р.
25.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Ясінянської селищної ради»	№41 від 30.10.2024 р.
26.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр № 1» Верхньокоропецької сільської ради	№01-30/37 від 30.10.2024 р.
27.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Рахівської міської ради	№01-13/38 від 29.10.2024 р.
28.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Солотвинської селищної ради Тячівського району Закарпатської області	№01-21/28 від 30.10.2024 р.
29.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Хустської міської ради	№50 від 30.10.2024 р.
30.	Комунальна установа «Драгівський інклюзивно-ресурсний центр»	№15 від 11.11.2024 р.
31.	Комунальна установа «Колочавський інклюзивно-ресурсний центр Колочавської сільської ради»	№20 від 30.10.2024 р.
32.	Комунальна установа «Міський інклюзивно-ресурсний центр Берегівської міської ради»	№73 від 30.10.2024 р.
33.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Довжанської сільської ради	№4 від 04.11.2024 р.
34.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Тячівської міської ради Закарпатської області»	№14 від 05.11.2024 р.
35.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Іршавської міської ради	№01-32/47 від 30.10.2024 р.
36.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Нересницької сільської ради Тячівського району Закарпатської області	№02.3-18/78 від 01.11.2024 р.
37.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Міжгірської селищної ради	№01-09 від 01.11.2024 р.
38.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Перечинської міської ради Закарпатської області	№03-31/37 від 11.11.2024 р.
39.	Комунальна установа «Трускавецький інклюзивно-ресурсний центр» Львівської області	№01-17/14 від 30.10.2024 р.
40.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м. Львова № 2»	№37 від 17.09.2024 р.
41.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний Центр» Буської міської ради	№30 від 29.10.2024 р.
42.	«Інклюзивно-ресурсний центр» Жовківської міської ради Львівської області	№75/01-18 від 30.10.2024 р.
43.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Миколаївської міської ради Стрийського району Львівської області	№28-01/11 від 30.10..2024 р.
44.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Кам'янка-Бузької міської ради	№12 від 28.10.2024 р.
45.	Комунальна установа «Сколівський інклюзивно-ресурсний центр» Сколівської міської ради	№36 від 28.10.2024 р.
46.	Комунальна установа «Старосамбірський інклюзивно-ресурсний центр» Старосамбірської міської ради	№35/01-39 від 28.10..2024 р.
47.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Бориславської міської ради Львівської області	№29 від 10.10.2024 р.
48.	Інклюзивно-ресурсний центр Мостиської міської ради Львівської області	№3 від 28.10.2024 р.

ДОДАТОК Б

Анкета самоаналізу для педагогів інклюзивно-ресурсних центрів

Запитання були оформлені у вигляді анкети в онлайн-формах за допомогою застосунку Google-форми.

Питання анкети:

1. Наскільки Ви впевнені у Ваших практичних навичках проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
2. Наскільки Ви впевнені у Вашій здатності адекватно оцінювати результати професійної діяльності та поведінки під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
3. Наскільки Ви впевнені у Ваших практичних навичках у використанні отриманої інформації із висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи в плануванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти з ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
4. Наскільки Ви впевнені у Ваших навичках навчання шкільних команд психолого-педагогічного супроводу з розробки ІПР, як частини ІОТ, на підставі Висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
5. Наскільки Ви впевнені у Ваших знаннях про ефективні методи адаптації та модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) для забезпечення індивідуалізації процесу навчання здобувачів освіти ООП за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
6. Наскільки Ви впевнені у Ваших навичках навчання шкільних команд психолого-педагогічного супроводу за ефективними методами адаптації та модифікації навчальних програм для забезпечення індивідуалізації процесу навчання осіб ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
7. На скільки Ви співвідносите себе та власних можливостей та якостей з тим, що вимагає професія педагогічного працівника ІРЦ (фахівця чи директора), разом із наявними уявленнями про неї? (0 = Зовсім не співвідношу; 10 = Повністю співвідношу) *
8. Наскільки Ви отримуєте задоволення та насолоду від процесу професійної діяльності в ІРЦ? (0 = Зовсім не задоволена(ий) (а); 10 = Дуже задоволена(ий) (а) *)
9. Наскільки Ви впевнені у Ваших навичках та можливостях інформувати спільноту про важливість активної співпраці задля ефективного проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
10. Наскільки Ви впевнені у Ваших знаннях і вміннях планування та проведення роботи з різними партнерами ІРЦ у процесі проєктування ІОТ для осіб з ООП на засадах партнерства, неупередженості, рівності, толерантності та неупередженості? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
11. Наскільки Ви впевнені у Ваших уміннях і навичках проєктувати участь батьків (законних представників) у реалізації ІОТ їх дитини? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *)
12. На скільки для Вас є важливим займатися самоосвітою, професійним удосконаленням щодо побудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП? (0 = Зовсім не важливо; 10 = Дуже важливо) *

13. На скільки Ви готові до надання рекомендацій щодо складання, виконання, коригування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в частині надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптацій/модифікацій в освітньому процесі та освітньому середовищі, що зумовлені потребами здобувачів освіти з ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *

14. Наскільки Ви впевнені у Ваших уміннях і навичках об'єктивно оцінювати спроектовану ІОТ? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *

15. На скільки Ви готові до надання рекомендацій щодо підбору інструментів та умов забезпечення безбар'єрного освітнього середовища, розумного пристосування відповідно до індивідуальних потреб осіб з ООП? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *

16. Наскільки Ви впевнені у Ваших уміннях і навичках для розв'язання нестандартних ситуацій, педагогічних ситуаціях, що пов'язані з професійною діяльністю, готовність до самостійного виконання професійних завдань? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а) *

Відповіді на запитання використовувалися для всебічного аналізу всіх компонентів проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ на констатувальному етапі педагогічного дослідження, а також для аналітичної роботи в ході професійної діяльності автора.

ДОДАТОК В

**Анкетування для педагогів
«Співпраця педагогів закладів освіти з педагогічними
працівниками ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів
освіти з ООП»**

Запитання були оформлені у вигляді анкети в *онлайн-формах* за допомогою застосунку *Google-форми*.

Пропоновані запитання:

1. Вкажіть свій досвід роботи в інклюзивному класі/групі
2. Вкажіть свою посаду
Вчитель інклюзивного класу
Асистент учителя
Вихователь інклюзивної групи в ЗДО
Вихователь інклюзивної групи ГПД
Асистент вихователя
3. На скільки Ви відчували невпевненість у собі, як педагог, під час залучення Вас до роботи в інклюзивному класі/групі? (0 = Зовсім не впевнений (а); 10 = Дуже впевнений (а))
4. Від кого Ви отримали найбільшу підтримку в організації інклюзивного навчання?
Колеги з досвідом роботи в інклюзивних класах/групах
Адміністрації ЗО
Педагогів інклюзивно-ресурсного центру
Власними силами
Свій варіант _____
5. З якими документами Ви ознайомилися перед початком роботи в інклюзивному класі/групі?

6. Чи входите Ви до команди психолого-педагогічного супроводу?
Так
Ні
7. Чи залучаються до команд психолого-педагогічного супроводу Вашого закладу освіти педагоги ІРЦ?
Так
Ні
Іноді
8. Чи зрозумілою була інформація надана ІРЦ у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, зокрема, пункти 5. «Напрями оцінки» (п.п. «Оцінка освітньої діяльності та п.п. «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби) та п.8. «Рекомендації»)?
Так
Ні
Частково
9. Свою відповідь аргументуйте (до 100 слів).
10. Яка інформація, на Вашу думку, у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи є найбільш практично значимою для педагога, що працює в інклюзивному класі/групі? Свою відповідь аргументуйте (до 100 слів).

11. Чи наявні були у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи рекомендації від ІРЦ щодо супроводу асистента педагога, педагога в реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП?

Так

Ні

Не знала (знав) про таку можливість

12. Чи надавали Вам педагоги ІРЦ рекомендації щодо складення, виконання, коригування ІОТ особи з ООП відповідно до висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи?

Так

Ні

13. Чи беруть участь педагоги ІРЦ у процесі моніторингу стану розвитку здобувача освіти з ООП та його навчальних досягнень?

Так

Ні

14. Чи допомогла Вам інформація у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи від педагогів ІРЦ розкрити потенціал здобувачів освіти з ООП (їх «сильні» сторони розвитку)?

Так

Ні

15. Чи проводилася для Вас, як педагогів, інформаційно-просвітницька робота педагогами ІРЦ щодо ІОТ здобувача освіти з ООП та її роль у різних сферах життя особи?

Так (зазначте у якій формі)

Ні

16. Чи містилась інформація (рекомендації) у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи від ІРЦ щодо адаптацій/модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання?

Так

Ні

17. Чи були наявні рекомендації у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи від ІРЦ щодо розумного пристосування та створення безбар'єрного освітнього середовища в закладі освіти?

Так

Ні

18. У чому сутність Вашої співпраці з батьками дитини (дітей) з ООП інклюзивного класу/групи, в якому Ви працюєте? (до 100 слів).

19. Чи відповідає висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи від ІРЦ реальним потребам здобувача освіти з ООП вашого класу/групи?

Так

Ні

Відповіді на запитання використовувалися для всебічного аналізу всіх компонентів проєктувальної компетентності фахівців ІРЦ, а також для аналітичної роботи в ході професійної діяльності автора.

ДОДАТОК Г

**Анкета для батьків (законних представників)
здобувачів освіти з ООП
«Співпраця батьків (законних представників) здобувачів освіти з ООП з педагогами
ІРЦ у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з ООП»**

Запитання були оформлені у вигляді анкети в *онлайн-формах* за допомогою застосунку *Google-форми*.

Пропоновані запитання:

1. Як Ви дізналися про ООП дитини? _____
2. Від кого Ви дізналися про ІРЦ?
Лікар
Вихователі/вчителі
Батьки інших дітей з ООП
Соцмережі
ЗМІ
Свій варіант
3. Чи стикалися Ви з проблемою відмови або саботування у прийнятті дитини до інклюзивного класу/групи?
Ні
Так
4. Якщо Ви зазначили «так», то вкажіть, будь ласка, причини такої відмови чи саботування, яку Ви почули. _____
5. Чи відзначали Ви готовність учителів опановувати підходи по роботі з їхніми дітьми і докладати зусиль, щоб інклюзивне навчання впроваджувалося?
Так
Ні
Частково
6. Чи розумієте Ви те, про що йдеться у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи?
Так
Ні
Частково
7. Чи погоджуєтеся Ви із висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи?
Так
Ні
8. Якщо Ви зазначили «ні», то обґрунтуйте свою відповідь _____
9. Чи дотрималися педагоги ІРЦ часового регламенту проведення КО?
Так
Ні
10. Скільки часу проводилася комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку Вашої дитини? (Зауважте, що це не стосується часу, протягом якого Ви чекали на висновок). _____
11. Чи пояснили Вам педагоги ІРЦ зміст отриманого документу – висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи?
Так
Ні

12. Чи відповідає висновок ІРЦ реальним потребам дитини?
Так
Ні
Частково
13. Чи обізнані Ви про організацію інклюзивного навчання для Вашої дитини?
Так
Ні
Поверхово
14. Чи надавали Вам інформацію (консультували) педагоги ІРЦ щодо добору засобів навчання з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб дитини?
Так
Ні
15. Чи надавали Вам інформацію педагоги ІРЦ про можливу подальшу побудову індивідуальної освітньої траєкторії для Вашої дитини?
Так
Ні
Не розумію, що це
16. Чи пояснювали Вам педагоги ІРЦ про сприятливі умови (доступність, безбар'єрність) в освітньому середовищі для дитини?
Так
Ні
17. Чи надавали Вам педагоги ІРЦ консультативну допомогу під час засідання команди психолого-педагогічного супроводу щодо моніторингу ІПР як частини ІОТ?
Так
Ні
18. Чи входите Ви до команди психолого-педагогічного супроводу?
Так
Ні
19. Чи ознайомлені Ви з індивідуальною програмою розвитку Вашої дитини?
Так
Ні
20. Чи надавали Вам педагоги ІРЦ рекомендацій щодо Вашої участі у складанні, виконанні, коригуванні ІОТ за потреби її зміни?
Так
Ні
21. Вкажіть, будь ласка, область, у якій Ви проживаєте.
22. Вкажіть, будь ласка, вік дитини

Відповіді на запитання використовувалися для всебічного аналізу всіх компонентів проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ, а також для аналітичної роботи в ході професійної діяльності автора.

ДОДАТОК Д

Адаптований опитувальник мотиваційного компоненту проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів

Опитувальник мотиваційних джерел

(розроблено Д. Барбуто та Р. Сколлом, переклад О. Сидоренко)

Опис методики. Первинною метою опитувальника є виявлення переважаючих джерел мотивації особистості у площині взаємин «людина-організація» як фундаментальної особистісної освіти; складання «мотиваційної картки» працівника організації. Автором було адаптовано питання анкети щодо мотиваційного критерію проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ (під цільову аудиторію).

Експериментальний матеріал: бланк з 30 твердженнями та варіантами відповідей.

Обробка та інтерпретація даних:

- 1) кожен вибір досліджуваного оцінюється певною кількістю балів відповідно до шкали;
- 2) підраховується результат за кожною категорією, використовуючи ключ;
- 3) під час аналізу відповідей стану педагогів ІРЦ, які взяли участь в експерименті, був використаний метод згортки критеріїв.

Для забезпечення максимального охоплення всіх складових мотиваційного компоненту, анкета містила різні питання, відповіді на які, залежно від змістовного навантаження, могли приймати значення в діапазоні від «-2» до «+2», де твердження позначалися за такою шкалою: «-2» – відповідь «вкрай неправильно», 1 – «неправильно», 0 – «коли як», 1 – «правильно»; «2» – «дуже правильно».

Анкета розсилалася педагогам за допомогою електронної пошти (на першому етапі педагогічного експерименту всім учасникам, а під час формувального етапу – контрольній групі через електронну пошту, а експериментальній – через платформу Moodle).

Твердження, які пропонувалися респондентам:

1. Мені подобається працювати в ІРЦ, тому що брати участь у освітньому процесі для осіб з ООП, робити свій внесок у їх подальшу долю приносить мені задоволення.
2. Обсяг моїх зусиль у процесі роботи визначається вимогами цієї роботи, лише тими завданнями, які прописані в посадовій інструкції.
3. Для мене важливо, щоб інші схвалювали мою поведінку, результати праці (комплексна оцінка розвитку дитини, результати КРЗ, ІПР).
4. Мої рішення звичайно відображають ті високі стандарти, які я сам для себе встановлюю.
5. Я не працював(ла) би в ІРЦ, якби не був згоден(а) з її політикою та вимогами до працівників, я переконаний у необхідності та обов'язковій участі педагогів ІРЦ у командах психолого-педагогічного супроводу та проєктуванні ІОТ для осіб з ООП.
6. Якщо мені не подобається те, що треба зазначити у висновку про КО, я відмовляюся робити цю роботу.
7. Кожна година праці повинна бути оплачена.
8. Я часто ухвалюю рішення на підставі того, що подумують інші.
9. Для мене важливо працювати в ІРЦ, бо ця установа дає мені змогу використовувати мої здібності й досвід.
10. Я впевнена(ий), у тому, що до розробки та реалізації ІОТ особи з ООП мають обов'язково долучатися педагогічні працівники ІРЦ.

11. Я часто відкладаю роботу по заповненню висновку про КО, якщо можна зайнятися чимось цікавішим, наприклад, КРЗ чи провести бесіду з батьками, надати консультацію.
12. Я працював(ла) би інтенсивніше, якби був(ла) упевнений(а), що одержу вищу плату за мої зусилля.
13. Я завзято працюю над завданням, якщо його виконання пов'язане із суспільним визнанням.
14. Я намагаюся робити так, щоб мої рішення на роботі відповідали моїм особистісним стандартам поведінки та цінностям.
15. Доки я не повірю в ідею проєктування ІОТ для особи з ООП, я не можу працювати по-справжньому завзято.
16. Коли я виконую свої обов'язки на роботі, то більше часу намагаюся відводити тим видам діяльності, що мені здаються найцікавішими.
17. Коли я йшла (йшов) працювати в ІРЦ, то мій вибір значною мірою був зумовлений тим, що там більше платять (тарифний розряд, надбавки, доплати без урахування досвіду роботи).
18. Якщо я обираю роботу, то шукаю таку, в якій успіх принесе мені визнання.
19. Я вважаю себе людиною, яка (наприклад, комплексній оцінці розвитку особи, проєктування ІОТ) сама себе зацікавлює.
20. Я переконана(ий), що не лише проведення комплексної оцінки розвитку особи – це основне завдання ІРЦ, але й допомога в розкритті потенціалу осіб з ООП, їх успішна соціалізація завдяки якісному проєктуванню ІОТ.
21. Я багато уваги приділяю збору вихідних даних щодо розвитку здобувача освіти з ООП, аналізу сфер розвитку, оскільки мені це цікаво, а також дуже важливо для нього.
22. Мій найулюбленіший день на роботі – день зарплати.
23. Ті люди, в кого більше друзів, живуть повним життям.
24. Мені подобається моя робота в ІРЦ, тому що дає відчуття особистісного досягнення в професії та соціумі.
25. Допомога в розкритті потенціалу здобувачів освіти з ООП та сприяння їх соціалізації – це одне із завдань ІРЦ, яке повністю збігається з моїми цінностями.
26. Якщо обирати між двома роботами, то критерієм для мене буде: «Яка з них цікавіша, корисніша?»
27. Потрібно завжди тримати очі й вуха відкритими для оволодіння інформацією про кращі місця роботи.
28. Я докладаю максимальних зусиль, якщо мені відомо, що це помітять впливові люди в освіті чи впливові батьки.
29. Мені потрібно знати, що своїми вміннями та цінностями я сприяю успіху здобувачів освіти з ООП.
30. Якщо я поділяю мету роботи ІРЦ, розробки ІОТ для осіб з ООП, то не має значення, чи я досяг успіху.

Таблиця Д.1

Бланк для відповідей

Позначте актуальність для вас кожного твердження за такою шкалою: -2 – вкрай неправильно; -1 – неправильно; 0 – коли як; 1 – правильно; 2 – дуже правильно. Підрахуйте суму чисел у кожному з п'яти стовпчиків з урахуванням знаків «+» та «-».

1.		2.		3.		4.		5.	
6.		7.		8.		9.		10.	
11.		12.		13.		14.		15.	
16.		17.		18.		19.		20.	
21.		22.		23.		24.		25.	
26.		27.		28.		29.		30.	
Сума I		Сума II		Сума III		Сума IV		Сума V	

Результати методики та їх інтерпретація були адаптовані відповідно до аналізу мотиваційного критерію проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ і були використані лише результати суми відповідей I, IV, V. Отже, показник «Внутрішня мотивація – спрямованість на процес» оцінювався за результатами суми I. Показник «Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація», сумою IV, а «Інтегративна мотивація – узгодженість власних цінностей з інтерналізованим у побудові інклюзивного освітнього середовища» – сумою V.

Сума I: Внутрішня мотивація – спрямованість на процес: бажання отримати задоволення та насолоду від процесу професійної діяльності.

Сума II: Зовнішня мотивація – матеріальна винагорода: бажання відчутної зовнішньої винагороди: заробітна плата, премії тощо.

Сума III: Зовнішня мотивація – схвалення іншими: бажання прийняття й підтвердження своїх рис, компетентності й цінностей з боку інших індивідуумів або референтної групи.

Сума IV: Внутрішня мотивація – самовдосконалення, самореалізація: бажання відповідати власним професійним стандартам рис, компетентності й цінностей.

Сума V: Інтегративна мотивація – узгодженість завдань педагогічного працівника ІРЦ із завданням ІРЦ: бажання досягати мети, що відповідає інтерналізованим цінностям та побудові інклюзивного освітнього середовища.

Кожна відповідь респондента була відносною, різноорієнтованою та різновеличинною. Зважаючи на це, відповіді були нормалізовані та приведені до якісних показників, згруповані за видами мотивації. Експертами визначено вагові критерії (%) складових мотиваційного компоненту (див. табл. Д.2) та виведено якісний показник мотивації по кожному респонденту відносно ідеальної анкети, тобто, максимально мотивованого педагога ІРЦ. Відповіді на всі твердження були приведені до відносно ідеальних показників, оптимальні відповіді на які «тяжили» до -2 чи +2 або 0. Дана закономірність виражена формулами:

$$f = fn/fmax$$

та

$$f = (fmax - fn)/fmax,$$

де f – значення параметру, $fmax$ – максимальне можливе значення параметру.

В окремих випадках, оптимальним значенням є середнє значення, а саме: відповідь 0 – «коли як», та виражена формулою:

$$f = \frac{|m - fn|}{m}$$

де m – шкала вимірювань, fn – значення параметру, $fmax$ – максимальне можливе значення параметру.

ДОДАТОК Е

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

Адаптація: Коноз Е. М. у 2000 році; Кондратюк Н. Г. у 2020 році. Опитувальник схвалений до використання Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (2019 р.)

Використана методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Адаптована для педагогів ІРЦ анкета розсилалася за допомогою електронної пошти (на першому етапі педагогічного експерименту всім учасникам, а під час формувального етапу – контрольній групі через електронну пошту, а експериментальній – через платформу Moodle) з відповідними інструкціями:

«Пропонуємо Вам низку висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик (+) у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки».

Таблиця Е.1

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

№ з/п	Твердження	Вірно	Мабуть, вірно	Неправильно	Мабуть, не вірно
1.	Коли я беру участь у розробці індивідуального освітнього маршруту для особи з ООП, то я люблю розробляти це в найменших деталях.				
2.	Люблю всякі непередбачувані моменти, можу йти на ризик у тому числі й у професійній діяльності, наприклад, під час проєктування ІОТ для особи з ООП.				
3.	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.				
4.	Дотримуюся девізу в особистій та професійній сфері: «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».				
5.	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи, у тому числі й у професійному плані, і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.				
6.	Колеги в ІРЦ відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій під час виконання професійних обов'язків, але сам я це не завжди помічаю.				

№ з/п	Твердження	Вірно	Мабуть, вірно	Неправильно	Мабуть, не вірно
7.	Напередодні важливих подій у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1–2 днів для підготовки.				
8.	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.				
9.	Мені важко себе змусити переробляти висновок про КО, вносити зміни в ІПР, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.				
10.	Не завжди помічаю свої помилки під час проведення КО чи проектування ІОТ здобувача освіти з ООП, частіше це роблять мої колеги, підказують мені, як їх виправити.				
11.	Перехід на нову систему роботи в АС ІРЦ (генерування висновків про КО, звітність) не завдає мені особливих незручностей.				
12.	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення під час моніторингу ІПР навіть під впливом близьких мені людей, досвідчених колег, учасників КППС чи керівництва.				
13.	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».				
14.	Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують, а в командній роботі не беруть до уваги мою думку, наприклад, у КППС чи під час обговорення висновку про КО.				
15.	Не люблю багато роздумувати про майбутнє: ні про своє, ні інших.				
16.	Коли я починаю працювати над комплексною оцінкою іншої «нової» дитини, спілкуватися з її батьками, то часто відчуваю себе ніяково.				
17.	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.				
18.	Уникаю ризику, особливо під час побудови програми дій (КО, ІПР, ІНП) для здобувача освіти з ООП, погано справляюся з несподіваними ситуаціями, наприклад, зміна рівня підтримки чи категорії освітніх труднощів здобувача освіти з ООП.				
19.	Моє ставлення до власного майбутнього, чи майбутнього осіб з ООП часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».				
20.	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети ІОТ для здобувача освіти з ООП, кого ще можливо залучити перед тим, як почну діяти.				
21.	Віддаю перевагу зберігати незалежність у своїх висновках та рішеннях від колег з ІРЦ та учасників КППС.				
22.	Плани, які я будую на майбутнє для себе, чи у професійній діяльності, зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.				

№ з/п	Твердження	Вірно	Мабуть, вірно	Неправильно	Мабуть, не вірно
23.	У перші дні відпустки при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.				
24.	При великому обсязі роботи, наприклад, коли в день декілька КО та КРЗ, неминуче страждає якість результатів.				
25.	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.				
26.	Не завжди здатен чітко визначити потреби для здобувача освіти з ООП і через це не можу чітко надати рекомендації у висновку про КО та ІОТ.				
27.	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті, наприклад, щодо професійних висновків у ході моніторингу ІПР для проектування ІОТ для особи з ООП.				
28.	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.				
29.	Перед тим, як з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.				
30.	У разі зауважень щодо невідповідності КО чи ІОТ стану та потребам особи з ООП від КППС, батьків чи педагогів, завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.				
31.	Не люблю посвячувати кого-небудь у свої плани, рідко дотримуюся чужих порад як у особистому житті, так і у професійному.				
32.	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.				
33.	Усі рекомендації щодо допоміжних засобів для навчання, розумного пристосування, види корекційно-розвиткових послуг від ІРЦ – це скоріше фантазії, ніж реальність.				
34.	Намагаюся завжди враховувати думку колег про себе та свою роботу в ІРЦ.				
35.	Якщо я зайнятий чимось важливим, наприклад КО, то можу працювати в будь-якій обстановці (на базі ІРЦ, у закладі освіти, вдома).				
36.	В очікуванні важливих подій, наприклад, засідання КППС щодо моніторингу ІПР, здобувача освіти з ООП, прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій за того чи іншого розвитку ситуації.				
37.	Перед тим, як узятися за визначення потреб здобувача освіти з ООП, мені необхідно зібрати докладну інформацію про нього.				
38.	Рідко відступаю від розпочатої справи.				
39.	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми й поганого самопочуття.				
40.	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.				

№ з/п	Твердження	Вірно	Мабуть, вірно	Неправильно	Мабуть, не вірно
41.	Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.				
42.	Я не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.				
43.	Якщо в КО чи наданні рекомендацій до ІПР не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити висновок про КО, протокол засідання КППС, навіть якщо оточуючим це не важливо.				
44.	Після вирішення конфліктної ситуації, яка стається з учасниками колективу чи представниками КППС щодо, наприклад, неузгодженості отриманих результатів КО з проектуванням ІОТ для здобувача освіти з ООП, часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи й результати.				
45.	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.				
46.	Зазвичай різко реаую на заперечення особливо під час засідання КППС щодо моніторингу ІПР, намагаюся думати й робити все по-своєму.				

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, поданим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Таблиця Е.2

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Таблиця Е.3

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійсність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

ДОДАТОК Ж

Тестування для педагогів інклюзивно-ресурсних центрів

Запитання були оформлені у вигляді анкети в *онлайн-формах* за допомогою застосунку *Google-форми*.

Тести:**1. Індивідуальна освітня траєкторія - це...**

персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання ідея освітнього маршруту для кожного учня;

персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня;

це персональний шлях розвитку здібностей, особистісних якостей і психічних процесів дитини;

усі відповіді правильні.

2. Для кого розробляється індивідуальна програма розвитку?

для дітей з особливими освітніми потребами, для яких організоване інклюзивне навчання або їх батьки обрали індивідуальну форму навчання;

для дітей, що мають статус внутрішньо переміщених осіб;

для дітей з інвалідністю.

3. Для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів потрібно

розробити індивідуальний навчальний план та, за потреби, індивідуальну програму розвитку (для учнів з особливими освітніми потребами);

розробити окремий документ, де визначається індивідуальна освітня траєкторія учня;

розробити окремий документ, де визначається індивідуальна освітня траєкторія учня, погодити з батьками та затвердити на педагогічній раді.

4. Оберіть нормативно-правові акти, рекомендації та положення Європейського Союзу, які є безпосередніми орієнтирами для розробки стратегій впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Декларація прав дитини (1959 р.);

Конвенція з подолання дискримінації в освіті (1960 р.);

Всесвітня декларація «Освіта для всіх» та Рамкова основа для задоволення базових потреб у навчанні (1990 р.);

Саламанська декларація та Програма дій (1994 р.);

Дакарська Декларація (2000 р.);

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.);

усі відповіді правильні.

5. Ресурсна кімната може використовуватися

усіма учнями закладу освіти;

лише учнями з ООП;

лише учням з ООП винятково у супроводі педагогічних працівників, асистента учня або залученого фахівця, що проводить (надає) додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття (послуги).

6. Для яких учнів Ви рекомендуватимете у висновку про КО модифікацію змісту навчання як складову індивідуальної освітньої траєкторії, механізму її реалізації?

У яких визначили четвертий рівень надання підтримки (надається учням, які мають труднощі IV ступеня прояву (труднощі тяжкого ступеня прояву)).

У яких визначили третій рівень надання підтримки (надається учням, які мають труднощі III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву).

У яких визначили п'ятий рівень надання підтримки (надається учням, які мають труднощі V ступеня прояву (труднощі найтяжчого ступеня прояву).

7. Для яких учнів (з яким рівнем підтримки) Ви рекомендуватимете обов'язково у висновку про КО призначення асистента вчителя та асистента учня?

I рівень підтримки;

II рівень підтримки;

III рівень підтримки;

IV рівень підтримки;

V рівень підтримки.

8. Зазначте структурні компоненти ІОТ

аналіз вихідних даних;

формулювання освітніх цілей;

вибір методів і форм навчання;

моніторинг та коригування;

усі відповіді правильні.

9. Керівник (директор) інклюзивно-ресурсного центру або уповноважені ним працівники мають встановити наявність обов'язкового пакету документів згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545, тобто здійснюють перевірку пакету документів, визначеного постановою: ідентифікація особи батьків (інших законних представників дитини) та дитини. Хто відповідно до законодавства України є законними представниками дітей? Кому можна видавати висновок про КО?

Підставою обов'язкового представництва можна вважати народження дитини, посвідчене належним чином (кровна спорідненість). Це закріплено в статті 242 Цивільного кодексу України, згідно з якою законними представниками є батьки (стосовно своїх малолітніх та неповнолітніх дітей).

Законними представниками малолітніх дітей є також усиновлювачі, які за своїм правовим становищем дорівнюють до батьків (стаття 207 Сімейного кодексу України).

До обов'язкового представництва, яке окрім вказівки закону передбачає ще й наявність адміністративного акту, можна віднести інститут опіки. За рішенням служби в справах неповнолітніх або рішення суду може бути встановлено опіку або піклування. Особи, які призначені опікунами або піклувальниками є законними представниками тих осіб, відносно до яких прийнято відповідне рішення.

Законними представниками є бабуся, дідусь (з боку батька та матері), рідні тітка та дядько, рідні брати та сестри (повноспоріднені й за одним з батьків).

Усі відповіді правильні.

10. Чи зазначається у висновку про КО оцінка умінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії (для осіб з особливими освітніми потребами, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту)? Якщо так, то за результатами оцінки якої сфери?

У висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи такої інформації не надається;

оцінка когнітивної сфери;

оцінка мовленнєвого стану;

оцінка емоційно-вольової сфери;

оцінка освітньої діяльності;

оцінка фізичного стану.

11. У п. 8 КО є пункт «Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти». Яка рекомендація є універсальною для здобувачів освіти з будь-яким рівнем надання підтримки?

Забезпечується універсальний дизайн закладу освіти;
 забезпечується універсальний дизайн та у разі неможливості його забезпечення – розумне пристосування;
 облаштування ресурсної кімнати;
 облаштування місця навчання;
 закупівля індивідуальних засобів навчання.

12. Який з варіантів побудови ІОТ оптимально підходить для здобувачів освіти з прогнозованою динамікою?

Лінійна модель;
 гнучка модель;
 модульна модель;
 комбінована модель.

13. Технології адаптивного навчання – це...

це технології, які використовуються в навчальному процесі і можуть у режимі реального часу реагувати на дії здобувача освіти та крок за кроком підтримувати процес навчання;

це, по суті, цифрове тьюторство для кожного здобувача освіти, тому що підлаштовувати курс під потреби окремого здобувача освіти і забезпечити кожному безпосередню підтримку педагога.

14. Оберіть сучасні тенденції проєктування ІОТ

Перехід від традиційного навчання до компетентнісного підходу;
гнучке формування ІОТ;
STEM та STEAM-освіта в інклюзивному навчанні;
цифровізація освіти;
індивідуалізація освітнього процесу;
усі відповіді правильні.

15. Для створення інклюзивного освітнього середовища потрібно:

враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної дитини, дотримуватися принципів універсального дизайну в освіті, взаємодіяти з батьками та командою закладу освіти;

дотримуватися принципів універсального дизайну в освіті, відкрити ресурсну кімнату (куточок) у закладі освіти, у закладі освіти має бути пандус побудований відповідно до вимог;

усі відповіді правильні.

16. STEM та STEAM-освіта в інклюзивному навчанні це

це сучасні підходи, що сприяють розвитку аналітичного мислення, креативності та практичних навичок здобувачів освіти;

це один із проявів цифровізації в освіті для осіб з ООП;
це сучасна математична освіта.

ДОДАТОК И

Контент-аналіз висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи для визначення рівнів розвитку показника операційного критерію «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності»

Процес проведення контент-аналізу висновків про КО.

Вибірка: за допомогою опрацювання висновків про КО виявляється залежність показника «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності» операційного критерію проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ з побудовою ІОТ для здобувача освіти з ООП.

Завдання: визначити залежність способів і досвіду виконання конкретних, професійних завдань фахівців ІРЦ у ході формування висновку про КО з проєктуванням ІОТ здобувача освіти з ООП у закладі освіти.

Гіпотеза контент-аналізу: педагогічні працівники ІРЦ мають середній рівень розвитку показника операційного критерію «Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності» проєктувальної компетентності.

Відповідно до предмету дослідження автором, спираючись на структуру аналізованого єдиного документу, який видають ІРЦ, – висновку про КО, було визначено *категорійну сітку*, в якій обрано *семантичний простір аналізу* (пункти КО) – відношення відповідних виразів до позначуваних ними об'єктів і змісту, який вони виражають та, одночасно, ілюструють аналізований показник операційного критерію проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ, визначені *одиниці аналізу* – пропозиції/рекомендації та окремі фрагменти документу.

Одиницями підрахунку становить наявність та взаємозв'язок пропозицій/рекомендацій; окремі фрагменти документа відповідно до пунктів висновку про КО.

Для оцінювання кожного пункту семантичного простору аналізу враховувалися такі фактори: «Наявність» (так/ні), «Відповідність потребам особи з ООП» (відповідає/частково відповідає/не відповідає), «Інтерпретація інформації» (зрозуміла/не зрозуміла). Логічно, що висновок про КО буде цінним лише за позитивних відповідей (крім «частково відповідає», який ми віднесли до негативних). Отже, при контент-аналізі позитивні відповіді у межах семантичного простору (10 показників) і мають коефіцієнт 0,33 (3,33%). Для загального оцінювання за контент-аналізом і рівня розвитку відповідного показника одночасно, нами була використана традиційна триступенева шкала: низький (0-34%), середній (35-69%), високий (70-100%) рівень. Для уніфікації підрахунку загального результату за показником відносні показники переведемо в якісні: низький рівень (0-3,4), середній рівень (3,5-6,9), високий рівень (7,0-10).

У контексті окресленої проблеми були проаналізовані розділи висновків про КО, на які найбільшу увагу звертають педагоги закладів освіти та батьки (відповідно до результатів анкетування педагогів та батьків дітей з ООП), а саме: з п.5 «Напрями оцінки» рекомендації та потреби до кожної сфери розвитку та оцінка освітньої діяльності в кожній аналізованій сфері, підпункт щодо потреб в адаптації/модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби);

з пункту 7. «Загальні висновки» – наявність ООП, рекомендації щодо складення індивідуального навчального плану, адаптації/модифікації освітньої програми/навчальних предметів, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги; з пункту 8. «Рекомендації» – рекомендації для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного психопедагога (олігофренопедагога), тифлопедагога, сурдопедагога, ортопедагога, батьків або законних представників, а також рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти, враховуючи пункт 9. «Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти».

Саме ці пункти, та інформація в них, на думку батьків та педагогів, найбільш важливі для розробки ІОТ. Також аналізовані одиниці ілюструють рівень зазначеного показника операційного критерію проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ.

Проведена первинна робота з текстом висновків про КО. Особлива увага зверталася на пункти зазначені респондентами (педагогами закладів освіти, у яких організоване інклюзивне навчання та батьками здобувачів освіти з ООП), проведений аналіз КО на предмет доступності інформації, доцільності та практичності наданих рекомендацій фахівцями ІРЦ, виявлення подальшого зв'язку з ІОТ особи з ООП.

Відповідно до стандартної процедури, одиниці аналізу спочатку фіксувались у тексті, потім виписувались і табелювалися з вказівкою їх наявності чи відсутності, взаємозв'язку з іншими одиницями та приналежності до групи респондентів.

Автором визначено взаємозалежність одиниць аналізу між собою, яка зазначена в Таблиці І.1.

Таблиця І.1

Взаємозалежність одиниць аналізу у визначеному семантичному просторі висновків про комплексну оцінку розвитку особи

№ з/п	Одиниця аналізу	Взаємозалежність ¹
Пункт 9. «Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти»		
1.	Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти	Усі надані висновки про КО з визначеним рівнем підтримки, отже, п. 9 має мати такий самий якісний показник (%), з п. 4 (наявність ООП)
Пункт 5. «Напрями оцінки»		
2.	Потреба в адаптації, модифікації програм навчальних предметів	Якщо визначені ООП у п. 4, то відповідно до впливу встановлених особливих освітніх потреб, мають бути рекомендації по адаптації /модифікації навчальних програм предметів, оцінка освітньої діяльності за всіма напрямками з урахуванням критеріїв формування вмінь та навичок особи. Інтерпретація інформації має бути відповідна ООП та зрозуміла для всіх учасників освітнього процесу
3.	Потреба в допоміжних засобах для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)	Залежать від результатів КО, що зазначені у № 2 та № 4
Пункт 7. «Загальні висновки»		

¹ У таблиці значення «п.1, п.2...» означають пункти у висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, а «№1, №5» - одиниці аналізу відповідно до нумерації таблиці І.1.

№ з/п	Одиниця аналізу	Взаємозалежність ¹
4.	Наявність ООП	Усі надані висновки про КО з визначеним рівнем підтримки, отже, № 1 має мати такий самий якісний показник (%), з № 4 (наявність ООП)
5.	Рекомендація складання індивідуального навчального плану	Без виключень має бути рекомендований індивідуальний навчальний план (ІНП)
6.	Адаптація/модифікація освітньої програми/навчальних предметів	Узагальнюється інформація по п. 5. «Напрями оцінки» (№ 2)
7.	Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги	Залежать від № 1 (рівень підтримки – відповідна кількість годин) та № 2 (напряму, спеціаліст, який буде надавати послуги)
Пункт 8. «Рекомендації»		
8.	Для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного педагога (вчителя-дефектолога)	Пов'язаний з № 4 та № 2. Інтерпретація інформації має бути відповідна ООП та зрозуміла для всіх, кому направлені рекомендації
9.	Для батьків або законних представників	Має бути заповнений. Особливо, якщо визначено III-V рівень підтримки. Рекомендації щодо соціальних послуг (наприклад, <i>соціальна послуга</i> супроводу під час інклюзивного навчання (асистент дитини), перекладач жестової мови)
10.	Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти	Має бути заповнений у всіх КО (100%)

КО розвитку особи є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує педагогічних працівників ІРЦ на визначення оптимального освітнього маршруту для кожного здобувача освіти з ООП.

Виявлення зв'язків автором побудоване на припущенні, що явним показником зв'язку між побудовою ІОТ здобувача освіти з ООП та проєктування інклюзивного освітнього середовища для нього, є наявність відповідних пропозицій та рекомендацій у висновку про КО від ІРЦ. При цьому показником наявності зв'язку між проєктуванням ІОТ та рівнем сформованості проєктувальної компетентності педагогічних працівників ІРЦ (незалежно від виконуваної ролі) є очевидним. У загальному вигляді маємо *поєднання «об'єкт – зв'язок – об'єкт»*, тобто, «операційний компонент проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ – рекомендації у висновку про КО – побудова ІОТ для здобувача освіти з ООП». Також відповідну інформацію щодо виявлення зв'язків автору надав аналіз документації (індивідуальні програми розвитку здобувачів освіти з ООП), доступ до яких став можливим завдяки АС ІРЦ, безпосередньої роботи в командах психолого-педагогічного супроводу та керівництву курсами підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивного та інтегрованого навчання, асистентів дитини, співпраці з батьківськими організаціями.

За обсягом (кількість) досліджено 30 текстів висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, які були обрані рандомно на констатувальному етапі та 15 висновків про КО в експериментальній групі та 15 у контрольній – під час контрольного зрізу. Проаналізуємо більш детально виділені аспекти (одиниці аналізу).

«Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти»

Усі надані висновки про КО, крім одного (виданий у 2021 році), містили рекомендований рівень підтримки. Фахівцями зазначені й незначні поодинокі труднощі, з якими під час посиленої уваги з боку педагогів закладу освіти, можна справитися (І рівень), до труднощів важкого ступеня прояву (IV рівень підтримки). Висновків із визначеними освітніми труднощами найтяжчого ступеню прояву, яким надається V рівень підтримки, не було надано для аналізу.

«Потреба в адаптації, модифікації програм навчальних предметів»

Відповідно до посібника «Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі», який ухвалений Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України та рекомендований МОН України [197], «оцінка освітньої діяльності проводиться за всіма напрямками з урахуванням критеріїв формування вмінь та навичок, впливу встановлених особливих освітніх потреб на рівень сформованості знань, умінь, навичок відповідно до вікових особливостей особи, у тому числі оцінка умінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії (для осіб з особливими освітніми потребами, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту)». Тобто, під час визначення наявності освітніх труднощів у будь-якій сфері, необхідно зазначити потреби особи з ООП (найближчі цілі) та рекомендації для педагогів щодо їх практичних дій під час реалізації індивідуальної освітньої траєкторії по галузях чи освітніх лініях (для дошкільної освіти). Наприклад, мовно-літературна галузь (українська мова, мови відповідних корінних народів і національних меншин; літератури; українська мова та література для корінних народів і національних меншин; іншомовна освіта) – в оцінці мовленнєвого стану; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; – в оцінці когнітивної сфери; фізкультурна – в оцінці фізичного стану. Педагогічним працівникам ІРЦ доречно послуговуватися Державними стандартами початкової, базової і повної загальної середньої освіти, Базовим компонентом дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), вимогами до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з освітніх галузей відповідно до чинних держстандартів.

Не менш важлива зрозуміла інтерпретація інформації – перетворення її на пізнання, щоб педагоги, батьки, усі зацікавлені, які не мають спеціальних знань, могли відразу використати її під час складання ІОТ та надавати якісні освітні, корекційні, соціальні чи реабілітаційні послуги для особи, яка потребує підтримки. Інтерпретуючи ті чи інші об'єкти, стан, прояви, фахівці ІРЦ виявляють різні аспекти отриманої інформації про особу з ООП, мають оцінити її можливості, а також можливі дії учасників педагогічної ситуації, їх повноваження, перспективи, чинники, які допоможуть у вирішенні завдань в освітньому процесі.

«Потреба у допоміжних засобах для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)»

Даний пункт залежить від наявності ООП/освітніх труднощів, ступеню їх прояву, аналізу стану здобувача освіти за сферами розвитку.

«Наявність ООП»

Не завжди залежить від наявного діагнозу чи інвалідизації. Послуговуємося соціальною концепцією.

«Рекомендація складання індивідуального навчального плану»

Відповідно до чинного законодавства, для реалізації ІОТ учнів розробляється ІНП (обов'язковий для учнів, які навчаються на інклюзивному навчанні, педагогічному патронажі та екстернаті), індивідуальна програма розвитку (ІПР) для учнів з ООП на інклюзивному навчанні чи індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). Для здобувачів освіти з ООП ІНП є частиною ІПР. Отже, якщо у висновку про КО зазначено наявність ООП/ОТ, то рекомендація ІНП є обов'язковою. Тим паче, що корекційно-розвиткова складова для таких здобувачів освіти є інваріантною складовою навчального плану, а це вже прояв індивідуалізації.

«Адаптація/модифікація освітньої програми/навчальних предметів»

Адаптація чи модифікація рекомендується залежно від рівня підтримки, якого потребує здобувач освіти. До III рівня передбачено лише адаптації, тобто особа може досягти освітніх цілей, набутти відповідних компетентностей без зміни змісту та цілей навчальних програм. Відповідна інформація з конкретними рекомендаціями зазначається розгорнуто під час оцінки розвитку особи за сферами, а узагальнюється в даному підпункті (так/ні).

«Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги»

У висновку мають бути зазначені *види послуг та їх напрями*, спеціаліст, який буде їх надавати, наприклад, заняття з практичним психологом, вчителем-дефектологом (зазначити спеціалізацію), ерготерапевтом, соціальним педагогом у напрямі запобігання виникнення чи мінімізація освітніх труднощів в осіб з ООП під час освітнього процесу; соціалізації; розвитку самостійності, відповідних компетентностей; сприяння розвитку потенціалу з подальшим визначенням професійної орієнтації; підготовка до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості; запобігання посиленню психологічної травми та інше. Бажано, для конкретного розуміння, зазначити назву предмета, наприклад, «Корекція розвитку» чи «Соціально-побутове орієнтування». За умови, що особа здобуватиме освіту з ЗЗСО чи ЗДО, педагоги швидше знайдуть відповідну програму, а також спростить умови укладення цивільно-правових угод, якщо будуть коректно зазначені види послуг. Період/обсяг зазначається за результатами оцінки, визначеними потребами. Обсяг визначається відповідно до рівня, якого потребує особа з ООП. Наприклад, II рівень – до 2 годин.

«Рекомендації для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного педагога (вчителя-дефектолога)»

У пункті 8. «Рекомендації» для конкретно визначених категорій отримувачів інформації вже прийнятно використовувати відповідну специфічну професійну термінологію, яка, на думку автора та опитаних педагогів та батьків, недоречна і не зрозуміла в рекомендаціях пункту 5. «Напрями оцінки». Наприклад, лише для вчителя-логопеда будуть зрозумілі терміни «амімія», «афонія», «ламбдацизм» чи «ротацизм». У пункті 5. Доцільно «розшифровувати» інформацію доступно, наприклад, вказати про відсутність мімічних рухів, повну відсутність голосу, неправильна вимова звуків л, лґ чи р, рґ. Відповідні рекомендації, враховуючи посаду та професійні обов'язки, надавати кожному конкретно, уникати дублювання з пункту 5 висновку про КО.

«Рекомендації для батьків або законних представників»

Має бути заповнений обов'язково. Особливо, якщо визначено III-V рівень підтримки. Батькам мають бути надані рекомендації щодо соціальних послуг (наприклад, *соціальна послуга* супроводу під час інклюзивного навчання (асистент дитини), перекладач жестової мови). Без зазначення цієї інформації неможливо отримати відповідні соціальні послуги.

«Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти»

Даний пункт універсальний. Він також має бути заповнений для всіх. Стереотип щодо створення безбар'єрного середовища, як необхідного лише для осіб з інвалідністю, має бути викоріненим. Універсальний дизайн є економічно ефективним і задовольняє потреби всіх учасників освітнього процесу.

Таблиця И.2

Таблиця для обрахунку результату контент-аналізу висновків про комплексну оцінку психолого-педагогічного розвитку особи

№ з/п	Семантичний простір аналізу	Одиниця аналізу (пропозиція/рекомендації; окремий фрагмент документа)						
		Наявність		Відповідність потребам особи з ООП			Інтерпретація інформації	
		Так	Ні	Не відповідає	Частково	Повністю	Зрозуміла	Незрозуміла
1.	Пункт 9. «Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти»							
	Пункт 5. «Напрями оцінки»							
2.	Потреба в адаптації, модифікації програм навчальних предметів							
3.	Потреба в допоміжних засобах для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)							
	Пункт 7. «Загальні висновки»							
4.	Наявність ООП							
5.	Рекомендація складання індивідуального навчального плану							
6.	Адаптація/модифікація освітньої програми/навчальних предметів							
7.	Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги							
	Пункт 8. «Рекомендації»							
8.	Для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного педагога (вчителя-дефектолога)							
9.	Для батьків або законних представників							
10.	Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти							

Для оцінювання кожного пункту семантичного простору аналізу враховуйте такі фактори: «Наявність»(так/ні), «Відповідність потребам особи з ООП»

(відповідає/частково відповідає/не відповідає), «Інтерпретація інформації» (зрозуміла/не зрозуміла). Відмічайте «+» усі позитивні відповіді, крім «частково відповідає», -негативна. Отже, при контент-аналізі позитивні відповіді в межах семантичного простору (10 показників з трьома можливими позитивними відповідями) мають коефіцієнт 0,33 (3,33%) з округленням до десятих у процесі підрахунку.

Для загального оцінювання за контент-аналізом і рівня розвитку відповідного показника одночасно, нами була використана традиційна тріступенева шкала: низький (0-34%), середній (35-69%), високий (70-100%) рівні.

ДОДАТОК К

Бази визначення ефективності експериментальної
моделі РПКПІРЦ на ФЕ

№ з/п	Назва комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»
1.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Лебединської міської ради Сумської області
2.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області
3.	Комунальна установа Інклюзивно-ресурсний центр № 1 Сумської міської ради
4.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Грунської сільської ради Охтирського району Сумської області
5.	Інклюзивно-ресурсний центр Великоберезнянської селищної ради Ужгородського району Закарпатської області
6.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Холмківської сільської ради Ужгородського району Закарпатської області
7.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр № 1» Верхньокоропецької сільської ради
8.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Рахівської міської ради
9.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Хустської міської ради
10.	Комунальна установа «Міський інклюзивно-ресурсний центр Берегівської міської ради»
11.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Іршавської міської ради
12.	КУ «Оноківський інклюзивно-ресурсний центр» Оноківської сільської ради
13.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Перечинської міської ради Закарпатської області
14.	Мукачівська міська комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Мукачівської міської ради Закарпатської області
15.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м. Львова № 2»
16.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний Центр» Буської міської ради
17.	«Інклюзивно-ресурсний центр» Жовківської міської ради Львівської області
18.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Миколаївської міської ради Стрийського району Львівської області
19.	Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Кам'янка-Бузької міської ради
20.	Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

ДОДАТОК Л

**Освітня програма
підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів
«Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті
професійного зростання»**

Пояснювальна записка

У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і насамперед педагогічних працівників, а також здійснення педагогами професійно-педагогічної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, недопущення дискримінації.

Упровадження інклюзивної освіти в нашій країні, реалізація вимог Концепції «Нова українська школа», Концепції інклюзивної освіти зумовило потребу в підготовці педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та необхідність ввести в систему курсів педагогічної підготовки (формальна освіта) освітньої програми проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Мета інклюзивної освіти – створити умови, за яких кожен здобувач освіти зможе навчатись відповідно до повноти своїх можливостей; її сутність – у забезпеченні умов і створенні сприятливого середовища в закладах освіти, так і поза їхніми межами на основі педагогіки партнерства між педагогами, батьками та вихованцями/учнями/студентами. Якісна участь дитини в освітньому процесі є освітньою метою та передумовою і шляхом до досягнення соціальної залученості та благополуччя дітей, підлітків та дорослих з особливими освітніми потребами (ООП) у майбутньому.

В умовах інклюзивного навчання особливого значення набуває удосконалення навички активного спостереження за участю та діяльністю здобувачів освіти з ООП та їхніми однолітками з метою виявлення й усунення бар'єрів, які перешкоджають повній та ефективній участі особи з в освітньому процесі; виявлення її сильних сторін у функціонуванні та полегшуючих факторів, які допоможуть якісно організувати інклюзивне навчання й забезпечити участь і діяльність здобувачів освіти з ООП. Власне, це і закладено в основу комплексної оцінки розвитку особи, проведення якої з метою виявлення особливих освітніх потреб, і є одним з головних завдань ІРЦ.

Зміст програми розроблено відповідно до сучасної державної освітньої політики щодо впровадження інклюзивного навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників: Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», пункту 8 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630, підпункту 6 пункту 2.2.1.1 Оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2021 рік, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 06 січня 2021 року № 30, та з метою підвищення рівня загальних і професійних компетентностей педагогічних працівників ІРЦ та на основі Типової освітньої програми організації та проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, Типової освітньої програми проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ: вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, вчителів-реабілітологів, що затверджена наказом МОН України від 13.01.2020 року №32.

Актуальність розроблення програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ полягає в необхідності забезпечення їх професійного розвитку в умовах реалізації освітньої реформи, зокрема реалізації Національної стратегії розвитку

інклюзивної освіти на період 2020-2030 року, Концепції інклюзивної освіти та Концепції «Нова українська школа». Існує запит суспільства щодо кваліфікованих педагогів, які володіють **новітніми практиками**, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів, загальними і професійними компетентностями для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, навичками партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, які беруть участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, підтримують здобувачів освіти з ООП відповідно до сучасного розуміння інклюзивної освіти та основних засад у сфері забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти, а саме: Конвенції ООН про права дитини, Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»), розпорядження КМУ № 1008-р «Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків», та основних положень Концепції інклюзивної освіти, Концепції «Нова українська школа» (орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; партнерство між учнем, учителем і батьками; виховання на цінностях; сучасне освітнє середовище), «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року.

Перед педагогічними працівниками ІРЦ, відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр, стоїть низка завдань: здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи; встановлення наявності в особи ООП; розроблення рекомендацій щодо організації навчання; надання психолого-педагогічної допомоги здобувачеві освіти з ООП та забезпечення її системного та кваліфікованого супроводу; участь у розробці індивідуальної освітньої траєкторії особи з ООП, а також надання методичної допомоги учасникам команди психолого-педагогічного супроводу.

ІРЦ – перші сервісні організації, які мають завдання виявити в особі якомога раніше ООП і надати їй фахову й компетентну допомогу. Робота українських ІРЦ наближена до європейських стандартів безбар'єрності. Послуги з визначення та задоволення ООП осіб мають бути більш якісними, з новими діагностичними інструментами для підтримки здобувачів освіти, які відчують труднощі в навчанні, із запровадженням міжнародних підходів до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у осіб з ООП.

Зважаючи на окреслені завдання, педагогічні працівники ІРЦ потребують допомоги в питаннях щодо основних принципів організації інклюзивної освіти, специфіки проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи, діагностичного інструментарію комплексного психолого-педагогічного вивчення особи, налагодження шляхів взаємодії з батьками (законними представниками) здобувачів освіти з ООП та з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу, визначення категорій (типів) освітніх труднощів у осіб з ООП, особливості розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) як складової індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) здобувачів освіти з ООП.

Цільова аудиторія: педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів.

Мета програми полягає у формуванні професійних компетентностей, необхідних для виконання основних завдань інклюзивно-ресурсних центрів у контексті сучасної освітньої реформи, зокрема в розвитку інклюзивної освіти.

Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**:

✓ підвищення обізнаності педагогічних працівників ІРЦ щодо забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти здобувачів освіти з ООП;

- ✓ удосконалення вмінь здійснювати діяльність відповідно до законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти, нормативно-правових документів, що регламентують основні ролі, завдання та кваліфікаційні характеристики педагогічного працівника ІРЦ;
- ✓ підвищення обізнаності щодо структури МКФ та її застосування для організації інклюзивного освітнього середовища, орієнтації на потреби учня (вихованця, студента) в освітньому процесі;
- ✓ удосконалення навички активного спостереження за особами з ООП та їхніми однопітками в різних освітніх ситуаціях з метою виявлення сильних сторін та уникнення потенційних обмежень в освітньому процесі;
- ✓ набуття навичок фіксування бар'єрів в освітньому середовищі (фізичних, інформаційних та інших), що можуть перешкоджати повній та ефективній участі й діяльності особи в навчальному процесі та надання рекомендацій щодо їх усунення;
- ✓ удосконалення вмінь організовувати інклюзивне освітнє середовище з метою забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти кожного здобувача освіти;
- ✓ удосконалення вмінь партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, у тому числі сумісної професійної діяльності та співробітництва;
- ✓ вироблення навичок командної роботи під час реалізації інклюзії в освітньому закладі;
- ✓ удосконалення навички використовувати технологію індивідуального планування та реалізації ІПР;
- ✓ набуття навичок проєктування ІОТ;
- ✓ забезпечення досконалого володіння стратегіями взаємодії з батьками (законними представниками) осіб з особливими потребами;
- ✓ сприяння особистісному та професійному розвитку педагогічних працівників ІРЦ на основі актуалізації їхнього професійного й життєвого досвіду відповідно до сучасних вимог суспільства та місцевої громади;
- ✓ розвиток інформаційної культури в процесі роботи з особами з ООП та їх батьками (законними представниками), навички використання сучасних технологій в освіті, зокрема засобів інформаційних технологій, освітніх інновацій;
- ✓ удосконалення навички роботи із системою АС ІРЦ;
- ✓ мотивування педагогічних працівників ІРЦ до постійного професійного вдосконалення шляхом неперервної освіти через самоосвіту та постійний самоаналіз результатів своєї діяльності;
- ✓ удосконалення здатності до навчання й ефективного планування своєї професійної діяльності.

Напрямок підвищення кваліфікації: розвиток професійних компетентностей; створення безпечного інклюзивного та безбар'єрного середовища та особливості (специфіка) інклюзивного навчання; забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі осіб з ООП; проєктування ІОТ здобувача освіти з ООП.

Предметом програми є актуальні теоретичні та методичні питання формування компетентностей слухачів з питань професійної діяльності в межах основних завдань ІРЦ.

Освітнє та професійне значення викладання програми полягає в розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників ІРЦ, їхній здатності до активної професійної діяльності.

Навчальні заняття за освітньою програмою проходять у формі лекцій, тренінгів, практичних занять, розгляд випадків із практики.

Навчально-методичне забезпечення освітньої програми представлено матеріалами для практичного використання в роботі (рекомендації, вправи, презентації, тести, анкетування, опитування) та списком рекомендованих інформаційних і літературних джерел відповідно до тематики навчальних модулів програми.

Педагоги, які працюють в ІРЦ, мають на високому професійному рівні проводити комплексну психолого-педагогічної оцінку розвитку особи, надавати психолого-педагогічну допомогу та забезпечувати системне кваліфіковане супроводження здобувачів освіти з ООП, їхніх родин, педагогічних працівників закладів освіти з інклюзивним навчанням. Відповідно, у них мають бути на достатньому рівні сформовані компетентності, які забезпечать успішну професійну діяльність, а саме:

- **загальні** (громадянська, соціальна);
- **професійні** (предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна компетентність).

Обсяг програми: 30 годин (1 кредит ЄКТС)

Період дії: з 2022 року.

Орієнтація програми: програма орієнтована на розвиток і вдосконалення нижчезазначених *загальних та професійних компетентностей*: предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна компетентність.

Профілі базових компетентностей педагогічних працівників ІРЦ містять основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості та спеціальні знання, уміння та навички, необхідні для успішного виконання посадових обов'язків та стратегічної мети й завдань реформування освіти в умовах інклюзивного навчання.

Громадянська компетентність: здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права й обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку.

Соціальна компетентність: здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня, знання сутності інклюзивного навчання; усвідомлення його значущості в розбудові освітньої системи на демократичних засадах.

Предметно-методична компетентність: здатність ідентифікувати потреби дітей з ООП, їх сильні та слабкі сторони, визначати індивідуальні додаткові послуги, необхідні для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП; здатність дотримуватися деонтологічних норм стосунків між усіма учасниками освітнього процесу; здатність здійснювати комплексну оцінку розвитку дитини; здатність добирати й використовувати сучасні та ефективні методики, діагностичні технології розвитку та навчання дітей з особливими освітніми потребами; здатність до ефективної командної роботи; здатність здійснювати моніторинг результатів навчання учнів/вихованців на засадах компетентнісного підходу, сприяти академічному, соціальному й емоційному розвитку здобувачів освіти з ООП.

Інформаційно-цифрова компетентність: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси, в тому числі АС ІРЦ; здатність використовувати сучасні інформаційні технології корекційно-розвивального спрямування.

Компетентність педагогічного партнерства: здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учасниками освітнього процесу; здатність залучати батьків (законних представників) до освітнього процесу на засадах партнерства; здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами

педагогів, асистентами дітей та іншими учасниками освітнього процесу для надання додаткової підтримки особам з ООП.

Емоційно-етична компетентність: знання про емпатію та її формування, вміння розуміти емоції іншої людини, долати стреси, взаємодіяти в різних ситуаціях, знати, як концентрувати увагу і стабілізувати свій емоційний стан.

Психологічна компетентність: уміння педагога використовувати психологічні знання для аналізу поведінки здобувачів освіти (у тому числі й з особливостями розвитку), розуміння їх стану та сприйняття психологічних ситуацій у взаєминах з оточуючими.

Рефлексивна компетентність: це інтегративна професійна якість, яка характеризується здатністю результативно здійснювати рефлексивну самоорганізацію, умінням аналізувати свою роботу, умінням бачити та виправляти помилки.

Інклюзивна компетентність: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Здоров'язбережувальна компетентність: включає життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю; соціальному здоров'ю (навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, спільної діяльності та співробітництва, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації); духовному та психічному здоров'ю (навички самоконтролю, прийняття рішень, уміння усвідомлювати власну унікальність, визначати життєві цілі, адекватна самооцінка, мотивація успіху).

Проектувальна компетентність: це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати професійну діяльність на основі здібностей, здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей, що забезпечує можливість проектування ІОТ для здобувачів освіти з ООП в умовах ІРЦ за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи.

Форма підвищення кваліфікації: очна/очно-дистанційна, дистанційна.

Особливості програми: програма реалізується заочною/очно-дистанційною, дистанційною формою. Навчання за очно-дистанційною формою спрямована на розкриття актуальних питань професійної діяльності педагогічних працівників ІРЦ в умовах реформування. Навчання за дистанційною складовою програми може відбуватися з будь-якого пристрою (смартфон, планшет, ноутбук, стаціонарний комп'ютер) у зручний для здобувача освіти час на платформі MOODLE. Очна форма навчання організовується ЗППО шляхом проведення тренінгових занять, інтерактивних лекцій, практичних занять.

Професійні вимоги (компетенції) та продовження навчання визначаються посадовою інструкцією в умовах відсутності професійного стандарту для педагогічних працівників ІРЦ (фахівців (консультантів), керівника (директора) ІРЦ); програма передбачає можливість подальшого розширення та поглиблення професійних знань, умінь, навичок в системах неформальної та інформальної освіти

Підходи до викладання та навчання. Оновлення професійних знань відбувається на інтерактивних лекціях, тренінгах, практичних заняттях. Практикується використання інформаційних та веб-технологій, а саме: тести для самоперевірки, корисні матеріали для скачування (алгоритми дій, презентації).

Система оцінювання: результати навчання за програмою оцінюються (зараховано/незараховано). Видається свідоцтво за успішне проходження навчання.

Програмні результати навчання.

✓ Знання основних принципів та основних закономірностей розвитку інклюзивної освіти.

- ✓ Знання концептуальних засад реформування галузі освіти України, якості освіти, рівного доступу до неї здобувачів освіти з ООП.
- ✓ Знання і розуміння законодавчих і нормативно-правових вимог у сфері інклюзивної освіти в Україні
- ✓ Розуміння ролей, обов'язків і відповідальності адміністрації та педагогічних працівників у системі інклюзивної освіти на рівні ІРЦ.
- ✓ Знання процедури комплексної оцінки розвитку особи з ціллю виявлення ООП.
- ✓ Знання особливостей організації інклюзивного освітнього середовища та основні механізми забезпечення додаткової підтримки особам з ООП (розробка ІОТ, створення ІПР, планування необхідних адаптацій і модифікацій, забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування).
- ✓ Співвідношення теоретичних концепцій індивідуального розвитку особи з освітньою практикою, особливо у визначенні ООП.
- ✓ Здатність правильного формулювання висновків комплексної оцінки розвитку особи, як основи для побудови ІОТ, визначення цілей і заходів ІПР.
- ✓ Знання і розуміння базових понять і принципів індивідуалізації освітнього процесу.
- ✓ Застосування принципів індивідуалізації в плануванні та організації навчального процесу для здобувачів освіти з ООП, а також в оцінці результатів навчання.
- ✓ Знання ефективних методів, форм і прийомів роботи з особами з ООП, використовуючи індивідуальний та диференційований підхід.
- ✓ Знання рівнів адаптації навчального та фізичного навантаження.
- ✓ Знання методів використання сучасних технічних засобів та обладнання.
- ✓ Знання основ роботи з громадськістю та сім'єю.
- ✓ Знання етичних норми і правил організації освітнього процесу для осіб з ООП.
- ✓ Уміння застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну у сфері освіти, безбар'єрності та розумного пристосування для забезпечення доступності здобуття освіти.
- ✓ Володіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в конкретній професійній сфері.
- ✓ Здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.
- ✓ Уміння користуватися системою АС ІРЦ.
- ✓ Уміння здійснювати педагогічний супровід здобувача освіти з ООП в умовах інклюзивної освіти.
- ✓ Уміння проектувати ІОТ на рівні ІРЦ.
- ✓ Уміння правильно використовувати висновки комплексної оцінки розвитку особи для індивідуалізації процесу навчання, зокрема для проектування ІОТ, розробки й реалізації ІПР для здобувачів освіти з ООП.
- ✓ Уміння здійснювати моніторинг ІОТ здобувача освіти з ООП.
- ✓ Уміння використовувати мову безбар'єрності.
- ✓ Уміння разом з іншими фахівцями складати ІПР для здобувача освіти з ООП.
- ✓ Уміння вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку здобувача освіти з ООП.
- ✓ Навички реагування на різноманітність.
- ✓ Навички швидкого реагування на проблемну ситуацію.

- ✓ Навички швидкої та ефективної реакції на несподівані події.
- ✓ Навички проєктування власної програми професійного розвитку.

Подальша підтримка.

Консультації.

Індивідуальні консультації: надання персональної підтримки фахівцям ІРЦ, допомога у вирішенні конкретних питань через чат на платформі Moodle, через групу в застосунку Viber, та пошту consultant.1@ukr.net.

Групові консультації: обговорення проблемних питань у групах (для директорів (керівників) ІРЦ окремо чи разом із фахівцями (консультантами) ІРЦ за допомогою відеоконференції в додатку Meet за покликанням: <https://meet.google.com/ghm-pjhb-gcf>.

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ПРОГРАМИ (30 год)

№ з/п	Зміст навчальних модулів	К-сть годин	Форми проведення навчальних занять			
			Лекція	Практ. зан.	Тренінг. зан.	Самост. робота
Модуль 1. Роль та обов’язки ІРЦ у системі інклюзивної освіти						
1.1.	Стратегічні напрями та системно-структурні складові розбудови інклюзивної освіти в Україні.	2				2
1.2.	Роль, завдання та функції ІРЦ: нормативно-правовий аспект. Міжвідомча співпраця.	2	2			
1.3.	Порядок функціонування системи автоматизації роботи ІРЦ (АС «ІРЦ»).	2		2		
Усього		6	2	2	-	2
Модуль 2. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку особи як одне з головних завдань ІРЦ						
2.1.	Професійна рефлексія та мотивація педагогічних працівників ІРЦ: детермінанти формування та кризові періоди.	2	2			
2.2.	Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів): загальна характеристика вірогідного прояву, ступінь прояву, рівень підтримки.	2			2	
2.3.	Зв’язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку здобувачів освіти з ООП та якісною ІПР, як частини ІОТ.	2			2	
2.4.	Шляхи взаємодії фахівців ІРЦ з батьками (законними представниками) здобувачів освіти з ООП в інклюзивному освітньому просторі.	2	2			
2.5.	Створення системи ефективної протидії булінгу в інклюзивному освітньому середовищі.	2				2
Усього:		10	4	-	4	2
Модуль 3. Індивідуалізація процесу навчання здобувачів освіти з ООП в умовах інклюзивної та спеціальної освіти						
3.1.	Участь фахівців ІРЦ у проєктуванні для реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП	4	2		2	

№ з/п	Зміст навчальних модулів	К-сть годин	Форми проведення навчальних занять			
			Лекція	Практ. зан.	Тренінг. зан.	Самост. робота
3.2.	ІПР як інструмент індивідуалізації процесу навчання здобувачів освіти з ООП. Кабінет закладу освіти в системі АС ІРЦ.	4		4		
3.3.	Поняття про універсальний дизайн та розумне пристосування.	2				2
3.4.	Створення безбар'єрного, безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Ресурсна кімната в закладі освіти.	2	2			
Усього:		12	4	4	2	2
	Вихідне діагностування	1	-	1	-	
	Вхідне діагностування	1	-	1	-	
Разом:		30	10	8	6	6

АНОТАЦІЯ МОДУЛІВ ПРОГРАМИ

Модуль 1. Роль та обов'язки ІРЦ у системі інклюзивної освіти

Тема 1.1. Стратегічні напрями та системно-структурні складові розбудови інклюзивної освіти в Україні

Сутність інклюзивної освіти, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи. Головні завдання розвитку, стратегічні напрями, шляхи, розбудови інклюзивної освіти. Сучасна освітня нормативно-правова база. Концепція Нової української школи, Концепція інклюзивної освіти. Упровадження інклюзивної освіти в межах реалізації Концепції Нової української школи. Переваги інклюзивної освіти для всіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти з ООП та їхніх однолітків, батьків (законних представників) осіб з ООП, педагогів, керівників закладів освіти, інших членів місцевих громад, суспільства загалом. Основні бар'єри на шляху впровадження інклюзивної освіти: фізичні, інформаційні, інституційні, ментальні. Цінності інклюзивної освіти. Роль школи у просуванні інклюзивних цінностей. Прийняття здобувачів освіти з ООП у закладах освіти та спільнотах.

Тема 1.2. Роль, завдання та функції ІРЦ: нормативно-правовий аспект. Міжвідомча співпраця

Національне законодавство у сфері освіти осіб з ООП/освітніми труднощами. Освітні законодавчі документи України у сфері освіти та соціального захисту. Сучасна освітня нормативно-правова база інклюзивної освіти. Нормативно-правова база функціонування ІРЦ. Міжвідомча співпраця. Менеджмент інклюзивної освіти на різних рівнях взаємодії. Інклюзія як бренд громади.

Тема 1.3. Порядок функціонування системи автоматизації роботи ІРЦ (АС «ІРЦ»)

Положення про систему автоматизації роботи ІРЦ. Інформаційне та телекомунікаційне забезпечення діяльності її користувачів, одержання, обробка та формування інформації, що відтворюється в заявах та висновках про проведення комплексної оцінки розвитку особи, ППР. Одержання, обробка та формування статистичної інформації у сфері інклюзивної освіти.

Модуль 2. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку особи як одне з головних завдань ІРЦ

Тема 2.1. Професійна рефлексія та мотивація педагогічних працівників ІРЦ: детермінанти формування та кризові періоди

Професійна рефлексія та мотивація, їх значення в педагогічній діяльності. Умови формування рефлексивних умінь педагогічних працівників ІРЦ. Умови формування сталого мотиваційного компонента. Фактори зниження професійної мотивації. Феномен професійного вигорання: причини виникнення та шляхи подолання. Три групи професійно зумовлених критичних подій. Інтерактивні вправи на розвиток рефлексії та мотивації педагогічних працівників ІРЦ.

Тема 2.2. Категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів): загальна характеристика вірогідного прояву, ступінь прояву, рівень підтримки

Рівні підтримки в освітньому процесі в закладах освіти, рівні надання підтримки, критерії визначення, умови забезпечення підтримки, фінансове забезпечення відповідно до визначеного рівня, механізм отримання підтримки в освітньому процесі, ІОТ, механізм її реалізації, забезпечення допоміжними засобами для навчання. Облаштування освітнього середовища, проведення поточного, семестрового та річного оцінювання та/або державної підсумкової атестації залежно від типу (категорії) ООП.

Тема 2.3. Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини і якісною ППР

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку особи. Основні завдання та етапи проведення комплексної оцінки. Рекомендації щодо оформлення висновку ІРЦ. Інструменти комплексного психолого-педагогічного вивчення особи. Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога): зміст та види. Висновок про комплексну оцінку розвитку особи як підґрунтя для розробки ІОТ та індивідуальної програми розвитку (ППР) як її частини, зміни в ППР, стандартизована форма документів, зв'язок пунктів висновку про КО з ІОТ та зі складовими ППР як частини ІОТ здобувачів освіти з ООП, надання корекційно-розвиткових послуг (допомоги), участь педагогічних працівників ІРЦ (фахівців (консультантів) та керівників (директорів) ІРЦ, директора філії) у команді психолого-педагогічного супроводу.

Тема 2.4. Шляхи взаємодії фахівців ІРЦ з батьками (законними представниками) здобувачів освіти з ООП в інклюзивному освітньому просторі

Батьки як ключові партнери в інклюзивному навчанні. Взаємодія педагогів ІРЦ з батьками здобувачів освіти з ООП в інклюзивному просторі. Використання мови безбар'єрності.

Тема 2.5. Створення системи ефективної протидії булінгу в інклюзивному освітньому середовищі

Створення емоційно безпечного освітнього середовища: підготовка педагогів до ефективної протидії булінгу в освітньому середовищі, шляхи вирішення проблеми булінгу в різних країнах світу.

Модуль 3. Індивідуалізація процесу навчання здобувачів освіти з ООП в умовах інклюзивної та спеціальної освіти

Тема 3.1. Участь фахівців ІРЦ у проєктуванні для реалізації ІОТ особи з ООП

Поняття ІОТ як індивідуального освітнього проєкту для здобувача освіти з ООП, залучення педагогічних працівників ІРЦ до процесу розробки та реалізації ІОТ. Структурні компоненти ІОТ. Упровадження технологій адаптивного навчання (диференціація завдань, персоналізовані стратегії), адаптаційних засобів в інклюзивній та спеціальній освіті для їх інтеграції в ІОТ. Характеристика ІОТ (індивідуалізована; ефективна; функціональна; динамічна; доступна; визначена в термінах реалізації) здобувача освіти з ООП.

Тема 3.2. ІПР як інструмент індивідуалізації процесу навчання здобувачів освіти з ООП. Кабінет закладу освіти в системі АС ІРЦ

Поняття «індивідуальна програма розвитку» (визначення у широкому та вузькому сенсі – документ та процес) та її основний принцип – індивідуальний підхід до визначення навчальних цілей кожного здобувача освіти з ООП, етапність написання ІПР, функції ІПР. Користування кабінетом закладу освіти в системі АС. ІРЦ. Внесення висновку про КО та ІПР у кабінет закладу освіти в системі.

Тема 3.3. Поняття про універсальний дизайн та розумне пристосування

Універсальний дизайн у сфері освіти. Принципи універсального дизайну в суспільстві й у сфері освіти в контексті архітектурної доступності та розумного пристосування. Особливості застосування універсального дизайну в інклюзивному освітньому середовищі. Основні підходи до організації універсального дизайну. Розумне пристосування. Скаффолдинг та стратегії універсального дизайну в навчанні. Принципи та структура універсального дизайну навчання – інклюзивного дизайну.

Тема 3.4. Створення безбар'єрного, безпечного, інклюзивного освітнього середовища. Ресурсна кімната в закладі освіти

Трактування доступності в Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Правове забезпечення архітектурної доступності в Україні. Критерії доступності. Компенсаторні та допоміжні засоби для здобувачів освіти з особливостями розвитку. Облаштування просторово-фізичного інклюзивного освітнього середовища для здобувачів освіти з ООП. Медіатека та ресурсна кімната.

ДОДАТОК М

Серія методичних рекомендацій для педагогів ІРЦ**«Методична палітра»**

Серія методичних рекомендацій «Методична палітра» (Вип. 1–4), укладена автором дисертації, є адаптованим практичним матеріалом, створеним на основі власних наукових публікацій та фрагментів дисертаційного дослідження. Зміст рекомендацій трансформовано відповідно до потреб педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, з урахуванням прикладного формату, стилістичних змін та цільової аудиторії. Таким чином, зазначені матеріали є адаптованим авторським матеріалом для етичного трансферу наукових знань у професійну практику.

Додаток М.1

«Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи»²

Дана робота відкриває серію видань «Методична палітра», яка має на меті надання практичних рекомендацій педагогічним працівникам інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення рівня їх професійних компетентностей в умовах відсутності професійного стандарту, зокрема щодо їх професійної діяльності та участі в побудові індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами/освітніми труднощами та їх подальшій успішній соціалізації в соціумі.

У роботі надано методичні рекомендації щодо застосування методу контент-аналізу, що є оптимальним для вивчення наповнення висновків про психолого-педагогічну комплексну оцінку розвитку особи й інклюзивно-ресурсному центрі та проведення аналізу їх змісту на предмет умінь педагогами інклюзивно-ресурсних центрів добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку індивідуальної освітньої траєкторії, усвідомлене планування власної діяльності.

Методичні рекомендації пропонуються для практичного використання керівникам (директорам), фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, завідувачам та методистам ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, здобувачам вищої освіти спеціальності А6 (016) Спеціальна освіта.

ВСТУП

У світлі глобальних перетворень сучасного суспільства, що сприяли розширенню надання освітніх послуг, пріоритетними завданнями освіти стало не лише формування цілісної системи універсальних компетентностей, але й розвиток успішної соціалізації кожного [298]. У всьому прогресивному світі, і в нашій державі зокрема, науковці та практики прагнуть глибоко проаналізувати запити та можливості як суспільства, так і його конкретних інституцій щодо оптимізації перебування в соціумі людей з особливими потребами, їх оптимальної соціалізації. Їм набагато складніше пристосуватися до умов суспільства, побудувати стратегію й тактику власного життєвого шляху, оволодіти навіть базовими компетентностями. Ще з дитинства їх розвиток залежить від задоволення їх потреб іншими людьми.

² Розроблені на основі частини дисертаційного дослідження (п.2.1., Додаток И) та на основі статей [54, 55, 85, 90-94]

Сучасна політика у сфері освіти передбачає, що заклад освіти буде давати не лише знання, але й учитиме застосовувати їх на практиці та формувати ставлення й цінності. Це означає переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, тобто формування у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), здатності ефективно вирішувати завдання, що виникають під час взаємодії з навколишнім середовищем [172], тобто соціалізуватися.

Процес формування, розвитку, соціалізації особи з особливими потребами можливо оптимізувати завдяки складанню індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ), що побудована на основі висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (КО) інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Компетентність педагогічних працівників ІРЦ щодо проектування ІОТ, оптимізує соціально-педагогічну діяльність педагогів у закладах освіти (ЗО), дає більше можливостей здобувачам освіти з ООП, ураховуючи їх різноманітні освітні потреби [199]. Об'єктивне визначення потреб має сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають участі особи в освітньому процесі та успішній соціалізації.

Розглянемо висновок про КО як унікальну за своєю змістовністю відправну точку складання ІОТ, що має на меті соціалізацію особи з ООП.

Саме педагоги ІРЦ у вищезазначеному документі фіксують інформацію про індивідуальні особливості розвитку особи, її особливі наявні освітні потреби, її сильні сторони та потенційні можливості, тобто визначають, окреслюють найважливіші чинники соціалізації. Саме педагоги ІРЦ у рекомендаціях та пропозиціях висновку про КО надають (відповідно до виявлених освітніх труднощів/ ООП найбільш точні рекомендації для всіх агентів соціалізації, які справляють основний формуючий вплив на становлення особистості дитини/особи в певні життєві періоди – членам сім'ї, ровесникам, педагогам, соціальними інституціям.

Відповідно до Положення про ІРЦ [252], одним із завдань є взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями, що також відіграють не останню роль у процесі соціалізації здобувачів освіти з ООП [165]. Отже, інформація у висновку про КО має бути верифікованою, валідною, зрозуміло викладеною для всіх та відповідати потребам особи з ООП. Інформація зафіксована у висновку про КО слугує не лише освітянам, а є, наприклад, підставою надання базової соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання: асистент дитини (учня).

Уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності – важливий показник способу та досвіду виконання конкретних, професійних завдань педагогами ІРЦ, саме на виявлення рівня, аналізу якого і слугуватиме запропонована методика. У разі виявлення недостатнього рівня зазначеної компетентності, для «роботи над помилками», професійного самовдосконалення, нами подані роз'яснення кожної одиниці аналізу та їх взаємозв'язку. Зауважимо, що розроблена нами методика контент-аналізу висновків про КО, представлена не для всього документу, а лише його частини (10 одиниць аналізу), яка найбільш дотична до проектування ІОТ.

1. Первинна робота з текстом висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи

Перед роботою над методичними рекомендаціями нами були проаналізовані розділи висновків про КО, на які найбільшу увагу звертають педагоги закладів освіти та батьки, а саме: з п. 5 «Напрями оцінки» рекомендації та потреби до кожної сфери розвитку та оцінка

освітньої діяльності в кожній аналізованій сфері, підпункт щодо потреб в адаптації/модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби); з пункту 7. «Загальні висновки» – наявність ООП, рекомендації щодо складення індивідуального навчального плану, адаптації/модифікації освітньої програми/навчальних предметів, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги; з пункту 8. «Рекомендації» – рекомендації для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного психопедагога (олігофренопедагога), тифлопедпгога, сурдопедагога, ортопедагога, батьків або законних представників, а також рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти, враховуючи пункт 9. «Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти».

Саме ці пункти, та інформація в них, на думку батьків та педагогів, найбільш важливі для розробки ІОТ. Зверніть на них особливу увагу.

Відповідно до процедури, спочатку слід зафіксувати одиниці аналізу в тексті, а потім табелювати в таблиці И.1.2. Додатку И з вказівкою їх наявності («+») чи відсутності («-»), взаємозв'язку з іншими одиницями.

Виявлення зв'язків нами побудоване на припущенні, що явним показником зв'язку між побудовою ІОТ здобувача освіти з ООП та проєктування інклюзивного освітнього середовища для нього, є наявність відповідних пропозицій та рекомендацій у висновку про КО від ІРЦ. При цьому показником наявності зв'язку між проєктуванням ІОТ та рівнем сформованості *вміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей і потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності педагогічних працівників ІРЦ* (незалежно від виконуваної ролі) є очевидним. У загальному вигляді маємо поєднання «об'єкт – зв'язок – об'єкт», тобто, залежність рекомендації у висновку про КО та побудови ІОТ для здобувача освіти з ООП. Взаємозалежність одиниць аналізу між собою зазначена в таблиці И.1.1 Додатку И

КО розвитку особи є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує педагогічних працівників ІРЦ на визначення оптимального освітнього маршруту для кожного здобувача освіти з ООП.

Проаналізуємо більш детально виділені аспекти (одиниці аналізу).

«Рекомендований рівень підтримки в закладі освіти»

Усі надані висновки про КО мають містити рекомендований рівень підтримки. Він визначається не «середнім арифметичним» усіх виявлених, а за найбільшим. Варто послуговуватися затвердженими «Методичними рекомендаціями для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі», який ухвалений Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України та рекомендований МОН України [197].

«Потреба в адаптації, модифікації програм навчальних предметів»

Відповідно до вищезазначеного посібника, «оцінка освітньої діяльності проводиться за всіма напрямками з урахуванням критеріїв формування вмінь та навичок, впливу встановлених особливих освітніх потреб на рівень сформованості знань, умінь, навичок відповідно до вікових особливостей особи, у тому числі оцінка вмінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії (для випускників-осіб з ООП, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну), фахову передвищу, вищу освіту)». Тобто у процесі визначення наявності освітніх труднощів у будь-якій сфері, необхідно зазначити потреби особи з ООП (найближчі цілі) та рекомендації для педагогів щодо їх практичних дій під час реалізації ІОТ по галузях чи освітніх лініях (для дошкільної освіти). Наприклад, мовно-літературна галузь (українська мова, мови відповідних корінних народів і національних меншин; літератури; українська мова та література для корінних народів і національних меншин;

іншомовна освіта) – в оцінці мовленнєвого стану; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька – в оцінці когнітивної сфери; фізкультурна – в оцінці фізичного стану. Педагогічним працівникам ІРЦ доречно послуговуватися Державними стандартами початкової, базової і повної загальної середньої освіти, Базовим компонентом дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Вимогами до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з освітніх галузей відповідно до чинних держстандартів.

Не менш важлива зрозуміла інтерпретація інформації – перетворення її на пізнання, щоб педагоги, батьки, усі зацікавлені, які не мають спеціальних знань, могли відразу використати її під час складання ІОТ та надавати якісні освітні, корекційні, соціальні чи реабілітаційні послуги для особи, яка потребує підтримки. Інтерпретуючи ті чи інші об'єкти, стан, прояви, фахівці ІРЦ мають виявити різні аспекти отриманої інформації про особу з ООП, оцінити її можливості, а також можливі дії учасників педагогічної ситуації, їх повноваження, перспективи, чинники, які допоможуть у вирішенні завдань в освітньому процесі.

«Потреба у допоміжних засобах для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)»

Даний пункт залежить від наявності ООП/освітніх труднощів, ступеню їх прояву, аналізу стану здобувача освіти за сферами розвитку. Послуговуватися варто затвердженим переліком.

«Наявність ООП/освітніх труднощів»

Не завжди залежить від наявного діагнозу чи інвалідизації. Послуговуємося соціальною концепцією. Вказувати необхідно **всі виявлені освітні труднощі**, а не лише ті, які мають вищий ступінь прояву.

«Рекомендація складання індивідуального навчального плану»

Відповідно до чинного законодавства, для реалізації ІОТ учнів розробляється ІНП (обов'язковий для учнів, які навчаються на інклюзивному навчанні, педагогічному патронажі та екстернаті), індивідуальна програма розвитку (ІПР) для учнів з ООП на інклюзивному навчанні чи індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). Для здобувачів освіти з ООП ІНП є частиною ІПР. Отже, якщо у висновку про КО зазначено наявність ООП/ОТ, то рекомендація ІНП є обов'язковою. Тим паче, що корекційно-розвиткова складова для таких здобувачів освіти є інваріантною складовою навчального плану, а це вже прояв індивідуалізації.

«Адаптація/модифікація освітньої програми/навчальних предметів»

Адаптація чи модифікація рекомендується залежно від рівня підтримки, якого потребує здобувач освіти. До III рівня передбачено лише адаптації, тобто особа може досягти освітніх цілей, набути відповідних компетентностей без зміни змісту та цілей навчальних програм. Відповідна інформація з конкретними рекомендаціями зазначається розгорнуто під час оцінки розвитку особи за сферами, а узагальнюється в даному підпункті (так/ні).

«Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги»

У висновку мають бути зазначені *види послуг та їх напрям*, спеціаліст, який буде їх надавати, наприклад, заняття з практичним психологом, вчителем-дефектологом (зазначити спеціалізацію), ерготерапевтом, соціальним педагогом у напрямі запобігання виникнення чи мінімізація освітніх труднощів в осіб з ООП під час освітнього процесу; соціалізації; розвитку самостійності, відповідних компетентностей; сприяння розвитку потенціалу з подальшим визначенням професійної орієнтації; підготовка до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості; запобігання посиленню психологічної травми та інше. Бажано, для конкретного розуміння,

зазначити назву предмета, наприклад, «Корекція розвитку» чи «Соціально-побутове орієнтування». За умови, що особа здобуватиме освіту з ЗЗСО чи ЗДО, педагоги швидше знайдуть відповідну програму, а також спростить умови укладення цивільно-правових угод, якщо будуть коректно зазначені види послуг. Період/обсяг зазначається за результатами оцінки, визначеними потребами. Період, наприклад, «протягом навчального року», «протягом I семестру». Обсяг визначається відповідно до рівня, якого потребує особа з ООП. Рекомендуємо зазначати максимум. Наприклад, III рівень – 4 годин. Розподіл годин за предметами/заняттями – індивідуальний. Зважайте, що на Ваші рекомендації будуть опиратися, як рекомендовані. Остаточний розподіл годин – за командою психолого-педагогічного супроводу закладу освіти, де навчатиметься особа з ООП.

«Рекомендації для асистента вчителя (вихователя), асистента майстра, асистента викладача, вчителів (вихователів/викладачів), практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, корекційного педагога (вчителя-дефектолога)»

У пункті 8. «Рекомендації» для конкретно визначених категорій отримувачів інформації вже прийнятно використовувати відповідну специфічну професійну термінологію, яка, на думку автора та опитаних педагогів та батьків, недоречна і не зрозуміла в рекомендаціях пункту 5. «Напрями оцінки». Наприклад, лише для вчителя-логопеда будуть зрозумілі терміни «амімія», «афонія», «ламбдацизм» чи «ротацизм». У пункті 5. Доцільно «розшифровувати» інформацію доступно, наприклад, вказати про відсутність мімічних рухів, повну відсутність голосу, неправильна вимова звуків л, лґ чи р, рґ. Відповідні рекомендації, враховуючи посаду та професійні обов'язки, надавати кожному конкретно, уникати дублювання з пункту 5 висновку про КО.

«Рекомендації для батьків або законних представників»

Має бути заповнений обов'язково. Особливо, якщо визначено III-V рівень підтримки. Батькам мають бути надані рекомендації щодо соціальних послуг (наприклад, *соціальна послуга* супроводу під час інклюзивного навчання (асистент дитини), перекладач жестової мови). Без зазначення цієї інформації неможливо отримати відповідні соціальні послуги.

«Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти»

Даний пункт універсальний. Він також має бути заповнений для всіх. Стереотип щодо створення безбар'єрного середовища, як необхідного лише для осіб з інвалідністю, має бути викоріненим. Універсальний дизайн є економічно ефективним і задовольняє потреби всіх учасників освітнього процесу.

2. Процес проведення контент-аналізу висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи

Спираючись на структуру аналізованого єдиного документу, який видають ІРЦ, – висновку про КО, було визначено категорійну сітку, в якій обрано семантичний простір аналізу (пункти КО) – відношення відповідних виразів до позначуваних ними об'єктів і змісту, який вони виражають та, одночасно, ілюструють компетентність педагогів ІРЦ щодо участі у проєктуванні ІОТ, а також визначені одиниці аналізу – пропозиції/рекомендації та окремі фрагменти документу. Одиницями підрахунку виступає наявність та взаємозв'язок пропозицій/рекомендацій; окремі фрагменти документа відповідно до пунктів висновку про КО.

Процес проведення контент-аналізу висновків про КО

Вибірка: за допомогою опрацювання висновків про КО виявляється залежність уміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності педагогічних працівників ІРЦ з побудовою ІОТ для здобувача освіти з ООП.

Завдання: визначити залежність способів і досвіду виконання конкретних, професійних завдань фахівців ІРЦ у ході формування висновку про КО з проєктуванням ІОТ здобувача освіти з ООП у закладі освіти.

Семантичний простір аналізу (пункти КО) – відношення відповідних виразів до позначуваних ними об'єктів і змісту, який вони виражають та, одночасно, ілюструють уміння педагогів ІРЦ *добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності*, визначені одиниці аналізу – пропозиції/рекомендації та окремі фрагменти документу.

Одиницями підрахунку становить наявність та взаємозв'язок пропозицій/рекомендацій; окремі фрагменти документа відповідно до пунктів висновку про КО.

Для оцінювання кожного пункту семантичного простору аналізу враховувалися такі фактори: «Наявність» (так/ні), «Відповідність потребам особи з ООП» (відповідає/частково відповідає/не відповідає), «Інтерпретація інформації» (зрозуміла/не зрозуміла).

Логічно, що висновок про КО буде цінним лише за позитивних відповідей (крім «частково відповідає», який ми віднесли до негативних). Отже, при контент-аналізі позитивні відповіді в межах семантичного простору (10 показників) мають коефіцієнт 0,33 (3,33%). Таблиця для обрахунку результату контент-аналізу висновків про комплексну психолого-педагогічну розвитку особи подана в Додатку 1.

Для оцінювання кожного пункту семантичного простору аналізу враховувалися такі фактори: «Наявність» (так/ні), «Відповідність потребам особи з ООП» (відповідає/частково відповідає/не відповідає), «Інтерпретація інформації» (зрозуміла/не зрозуміла). *Відмічайте* «+» усі позитивні відповіді, крім «частково відповідає», – негативна. Отже, при контент-аналізі позитивні відповіді в межах семантичного простору (10 показників з трьома можливими позитивними відповідями) мають коефіцієнт 0,33 (3,33%) з округленням до десятих під час підрахунку.

Шкала оцінювання за контент-аналізом:

Для загального оцінювання рівня *вміння добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробку ІОТ, усвідомлене планування діяльності педагогами ІРЦ* нами була використана традиційна триступенева шкала: низький (0-34%), середній (35-69%), високий (70-100%) рівні.

Високий – педагоги ІРЦ здатні на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, що отримана в ході проведення КО, та відразу може використовуватися педагогами, батьками, усіма зацікавленими, які не мають спеціальних знань, для складання ІОТ та надавати якісні освітні, корекційні чи реабілітаційні послуги для особи, яка потребує підтримки.

Середній – педагоги ІРЦ частково здатні на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, що отримана в ході проведення КО, часто послуговуються фаховою термінологією чи «розмитістю» подання інформації у спілкування та інтерпретації отриманих даних у висновку ІРЦ про КО, що частково зрозуміло педагогам, батьками, усім зацікавленим, які не мають спеціальних знань, та відразу утруднює її використання для складання ІОТ, надання якісних освітніх, корекційних чи реабілітаційних послуг для особи, яка потребує підтримки.

Низький – педагоги ІРЦ не здатні на доступному та професійному рівні інтерпретувати інформацію, що отримана в ході проведення КО, результати КО не можуть використовуватися командою психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти з ООП для складання ІОТ та планування освітніх, корекційних чи реабілітаційних послуг для

особи з ООП у зв'язку з їх незрозумілістю, недоцільністю чи невідповідністю їх наявним освітнім труднощам та/чи рівню підтримки, якої потребує здобувач освіти з ООП.

ВИСНОВОК

У ході практичного спостереження за реалізацією ІОТ здобувачів освіти з ООП та анкетування батьків осіб з ООП та педагогів закладів освіти, які залучені до надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП, виявлено часті ситуації нерозуміння учасниками освітнього процесу (батьками, педагогічними працівниками ЗО) наповненості розділів висновку про КО з ООП педагогами ІРЦ, отже, й подальшого негативного впливу на розробку ІОТ. Даний факт суперечить якісному впровадженню інклюзивної освіти та реалізації ІОТ. Кожен педагогічний працівник ІРЦ має бути компетентним щодо забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, володіти *уміннями добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, розробляти ІОТ, усвідомлено планувати діяльність*. Між педагогами ІРЦ та іншими учасниками освітнього процесу має бути синергія: зрозуміла інформація з висновку про КО та з інших джерел (освітнє, домашнє середовище) має стати фундаментом організації освітнього процесу для особи з ООП, що задовольняє її потреби права, і, як наслідок, реалізується ІОТ.

Розроблена система контент-аналізу висновків про КО дає можливість об'єктивно проаналізувати зміст документу на предмет умінь педагогами ІРЦ добирати засоби та матеріали для навчання, адаптацій/модифікацій навчальних програм з урахуванням індивідуальних здібностей та потреб здобувачів освіти, що впливає на подальше проєктування ІОТ осіб з ООП, рівень усвідомленості планування власної діяльності. Також можливо використати запропонований інструментарій для самооцінки педагогів ІРЦ і подальшого планування підвищення кваліфікації у сфері формальної, інформальної освіти рівня власної професійної компетентності, зокрема проєктувальної.

Таблиця для обрахунку результату контент-аналізу висновків про комплексну психолого-педагогічну розвитку особи ідентична додатку І.

Додаток М.2

«Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями»³

Дана робота продовжує серію видань «Методична палітра», яка має на меті надання практичних рекомендацій педагогічним працівникам інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення рівня їх професійних компетентностей в умовах відсутності професійного стандарту. Даний випуск описує шляхи проєктування й оптимізації побудови педагогами інклюзивно-ресурсних центрів індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями на основі професійної орієнтації для сприяння їх професійного самовизначення з урахуванням схильності, фізичних, розумових і психічних можливостей, яка спрямована на оволодіння трудовими навичками для забезпечення подальшої успішної соціалізації в дорослому віці. Описано роль педагогів інклюзивно-ресурсних центрів як експертів, які, враховуючи індивідуальні особливості розвитку здобувача освіти, беруть участь у побудові індивідуальної освітньої траєкторії, є

³ Є адаптованим практичним матеріалом, створеним на основі власних наукових публікацій автора [54,55,85,94].

порадниками для родини й дитини (особи) щодо змісту освітнього плану, допомагають із професійною орієнтацією для подальшого професійного самовизначення. Особливу увагу приділено проблемі поєднання та наступності реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у закладах загальної середньої освіти, позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, навчально-реабілітаційних центрах, спеціальних школах і відповідних закладах соціального захисту. В основу статті покладено основні проблеми побудови індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями, яка використовується на сьогодні в освітніх закладах, виявлено можливості залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів до цього процесу, запропоновано детальний і розширений алгоритм її побудови, який спирається на професійну спрямованість і головний принцип інклюзивної освіти – вивчення потреб зазначеної категорії осіб. Особливим напрямом роботи над вибраною темою стало дослідження використання індивідуальної освітньої траєкторії у професійній і професійно-технічній освіті. Розглянуто законодавчу базу, що регулює питання професійної та професійно-технічної освіти для осіб з особливими освітніми потребами, з інвалідністю, що зумовлена інтелектуальними порушеннями.

Методичні рекомендації пропонуються для практичного використання засновникам, представникам засновника КУ ІРЦ, керівникам (директорам), фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, завідувачам та методистам ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти здобувачам вищої освіти спеціальності А6 (016) Спеціальна освіта.

ВСТУП

Повномасштабне вторгнення росії проти України 24 лютого 2022 року не оминувало жодного українця. Але особи з інтелектуальними порушеннями (ІП) потерпали ще до війни: стигматизація, ізоляція, недостатня підтримка з боку громади, відсутність визнання їх як повноцінних особистостей, можливості реалізації всіх прав людини нарівні з іншими, особливо у професійній сфері. Усуненню зазначених проблем у комплексі з іншими заходами має сприяти й інклюзивна освіта, яка, незважаючи на реалії сьогодення, активно розвивається. У зв'язку зі зростанням кількості осіб з інвалідністю, що зумовлені ІП, дошкільні заклади (ЗДО), заклади загальної середньої (ЗЗСО), професійної професійно-технічної освіти (ПТО) потребують постійного оновлення в реалізації забезпечення фахового психолого-педагогічного супроводу, адаптації та модифікації в освітньому процесі. Національна система освіти переорієнтовується із засвоєння та відтворення знань на формування індивідуальних компетентностей здобувачів освіти, які є специфічними й унікальними для кожного та ґрунтуються на соціальних потребах і можливостях, усе більше спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу та побудову індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ). Освіта для кожного, а особливо для здобувачів освіти з ІП, – це перспектива набуття саме тих компетентностей, які будуть потрібні в майбутній професійній діяльності й успішній соціалізації. Під час комплексної оцінки розвитку (КО) педагогами інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) визначаються не лише освітні труднощі, але й потенціал та схильності особи до певного виду діяльності, уподобання, які потрібно вже з дитинства враховувати для проєктування ІОТ, яка є найбільш ефективним інструментом побудови індивідуалізованого освітнього процесу та базується на профорієнтації для майбутнього здобуття професії, що часто стає проблематичним для випускників з ІП спеціальних закладів чи ЗЗСО, а також осіб, які набули ІП у дорослому віці [55]. Також вбачаємо, що в перспективі це питання буде актуальним для осіб з ІП, що стали наслідком бойових дій (наприклад, поранення чи психологічні потрясіння), які матимуть бажання здобути професію, яка дасть їм змогу соціалізуватися та заробляти на життя. Забезпечення рівного доступу до освіти для всіх громадян, у тому числі з інвалідністю внаслідок інтелектуальних і психосоціальних розладів, залишається для України одним із найважливіших гуманітарних завдань.

Роль педагогів ІРЦ для проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями

Термін «індивідуальна освітня траєкторія» міститься у ст.1 Закону України «Про освіту» [281]. Забезпечення максимально сприятливих умов для здобуття освіти та розвитку кожного – мета ІОТ, яка може застосовуватися до будь-якого здобувача освіти, у тому числі з ІП. Цю думку підтверджує у своїй теорії професійного розвитку Д. Сьюпер: «Люди характеризуються їх здібностями, інтересами і властивостями особистості». Унікальність кожного, незважаючи на особливості психофізіологічного розвитку, є найголовнішим принципом під час навчання осіб з інвалідністю і має стати першорядним під час побудови ІОТ.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, це одне з оптимальних рішень для багатьох здобувачів освіти, які змушені були виїхати з батьками чи законними представниками, опікунами за межі країни, отримали статус внутрішньо переміщених осіб, не можуть відвідувати заклади освіти чи заклади соціального захисту через обстріли, небезпеку, які навчаються на індивідуальній формі навчання, в інклюзивних класах/групах, мають чи набули статусу особи з інвалідністю, у тому числі внаслідок інтелектуальних і психосоціальних розладів. Стратегічного значення набуває забезпечення рівного доступу до освіти та налагодження якісного освітнього процесу, тому ІОТ мають особливу вагу, а роль педагогів ІРЦ для проєктування та реалізації ІОТ здобувачів освіти з ІП важко переоцінити. Проведення КО в ІРЦ, визначення особливих освітніх потреб і освітніх труднощів, розроблення рекомендацій щодо ІОТ, надання рекомендацій для батьків, педагогів, інших фахівців, які беруть участь в освітньому процесі особи з ІП, – це суттєва економія часу та готові рішення для проєктування й реалізації ІОТ здобувача освіти, який потребує підтримки. Участь педагогічних працівників ІРЦ у командах психолого-педагогічного супроводу (КППС) є одним з основних їх завдань відповідно до змін у Положенні про інклюзивно-ресурсний центр [252].

Отже, можемо сформулювати основні завдання, які стоять перед педагогами ІРЦ у співпраці з іншими учасниками КППС під час проєктування ІОТ для здобувачів освіти з ІП, з урахуванням професійно орієнтованої складової:

- урахування потреб, можливостей і побажань здобувача освіти щодо певних уподобань, зацікавленості та спроможності до відповідного виду діяльності;
- поділ освітнього процесу на етапи (можливість залучення до різних активностей у певні часові періоди, що мають різні рівні складності, наприклад, гуртків, секцій, позашкільної діяльності відповідно до визначеного напрямку);
- адаптація чи модифікація засобів навчання; спрямування всього процесу навчання на здобуття необхідних професійних навичок; полегшення процесу переходу здобувачів з ООП з освітнього процесу до професійної діяльності; мотивація подальшого розвитку в професійній діяльності.

Цінність якісного проєктування ІОТ для осіб з ІП у тому, щоб не витратити внутрішні та зовнішні ресурси на предмети, до яких у них немає здібностей, а зосередитися на тих напрямках, які є сильними сторонами здобувача освіти та стануть підґрунтям для подальшої професійної самореалізації. Наразі для реалізації ІОТ здобувачів освіти з ООП, у тому числі зумовленими ІП, у ЗЗСО розробляються індивідуальний навчальний план (ІНП) (обов'язковий для учнів на інклюзивному навчанні, педагогічному патронажі та екстернаті), індивідуальна програма розвитку (ІПР) для учнів з ООП на інклюзивному навчанні чи індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). Для здобувачів освіти з ООП ІНП є частиною ІПР. Для вихованців ЗДО організація роботи інклюзивних груп і співпраця з педагогами ІРЦ має подібну структуру. Видається дуже складним, особливо, коли йдеться про наявність освітніх труднощів різних категорій (типу), ступеня їх прояву, рівня підтримки в освітньому процесі, але за наявної співпраці з ІРЦ цей процес стає значно

легшим для виконання. Зауважимо, що попри всі позитивні сторони, такий алгоритм дій у жодному випадку не здатний спроектувати та реалізувати цілісний ряд чинників: від набуття базових знань, умінь і навичок до професійного розвитку та вдосконалення. Слабкою стороною в побудові ІОТ вбачаємо її розробку із ЗДО та ЗЗСО та її закінчення в ньому, не враховуючи можливе подальше навчання для здобуття професійних знань та опанування професії. Існування особи з ІП поза межами школи чи закладу соціального захисту (за відповідної можливості, якщо стан особи з ІП це робить можливим) є невизначеним. Якщо у ЗЗСО (організація інклюзивного навчання, індивідуальна форма навчання) чи закладі спеціальної освіти все більш-менш визначено, то за фактом здобуття базової загальної середньої освіти подальше професійне навчання випускника з ІП викликає безліч питань і непорозумінь. Освіта й надалі залишається однією з найконсервативніших галузей, що продукує одну з найвагоміших проблем у побудові ІОТ – за основу беруться не потреби здобувача освіти з ІП, а типові навчальні програми, які КППС модифікує (у переважній більшості для осіб з ІП у ЗЗСО) під окремого здобувача освіти.

Акценти під час проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи з ІП педагогами ІРЦ

Одним із можливих шляхів вирішення цієї проблеми є активна участь усіх членів КППС здобувача освіти з ІП, у тому числі батьків (законних представників) як повноправних учасників КППС. Із самого початку, коли батьки чи законні представники особи з ІП звернулися до ІРЦ для КО, *педагогічним працівникам ІРЦ потрібно взяти низку заходів:*

1. Провести додаткову бесіду з батьками (законними представниками) на предмет інтересів, схильності, уподобань, певних здібностей особи з ІП, оскільки сім'я – основний інститут виховання, і неможливо говорити про соціалізацію особи з ІП без опори на родину. Участь сім'ї у процесі професійно-трудової підготовки, соціально-побутової орієнтації має значний вплив на ступінь соціалізації осіб з ІП у суспільстві. Мусимо констатувати, що більшість дітей з ІП виховуються в основному в неблагополучних сім'ях чи батьками, які самі є випускниками спеціальних шкіл та мають ІП, і, як наслідок, постає проблема подальшого працевлаштування та матеріального благополуччя [191]. Цей факт покладає на фахівців ІРЦ зобов'язання провести хоча б первинну профорієнтаційну роботу (якщо особа з ІП відповідного віку), яку не забезпечили в умовах сім'ї: надати інформацію про реальне виробництво, про професії і вимоги до працівника, про можливості професійної підготовки, перелік закладів професійної підготовки в регіоні та перелік професій, які може здобути особа з ІП за відповідною освітньо-професійною програмою підготовки кваліфікованого робітника, наприклад за спеціальністю 206 «Садово-паркове господарство», та виконувати роботи, що відповідають таким назвам професій згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003: 2010): 6112 – землероби, що займаються вирощуванням фруктових дерев та плодово-ягідних культур, 6113 – садівники та землероби, що займаються вирощуванням садових саджанців та культур у теплицях та оранжереях, 6113 – озеленювач, без здобуття повної загальної середньої освіти (для осіб з ІП не передбачено типової освітньої програми III ступеня), лише опанувавши професійну складову освітньої програми за скороченим терміном навчання та присвоєння категорії, зазвичай за 1–2 розрядами, з можливим працевлаштуванням у регіоні проживання.

2. Під час КО, крім визначення категорії (типу) освітніх труднощів та рівня їх прояву (особливо для підлітків), чітко описувати потреби та сильні сторони для опанування тієї чи іншої професії чи трудової діяльності та надавати рекомендації за сферами розвитку не лише щодо адаптації/модифікації освітніх галузей чи освітніх ліній (ЗДО), навчальних предметів і корекційно-розвивального складника в них, але й рекомендації для спеціалістів, що надають корекційно-розвивальні та психолого-педагогічні послуги, зокрема щодо

профорієнтаційної роботи, яка не повинна проводитися лише у старших класах психологом чи класним керівником, а мусить мати системний характер упродовж усього навчання.

3. Під час оцінки когнітивної сфери, крім визначення наявності інтелектуальних труднощів та їх характеру, визначити рівень сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага, не лише через призму їх впливу на освітню діяльність, але й для оцінки умінь, навичок, інтересів, важливих для вибору професії для осіб з особливими освітніми потребами, які здобуватимуть професійну (професійно-технічну) освіту (особи з ІІІ).

4. У пункті 8 висновку про КО у графі «Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти» не варто обмежуватися загальними фразами (наприклад, «забезпечується універсальний дизайн закладу освіти»), а слід надати конкретні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів особи з ООП, зокрема надання можливостей для формування ІОТ, забезпечення розумного пристосування (у разі потреби) та універсального дизайну, забезпечення відповідними допоміжними засобами для навчання, що дають змогу опанувати освітньо-професійну програму. Це потрібно зазначити саме професіоналам із тією метою, щоб особи з ООП, які планують здобувати подальшу освіту, або їх батьки (законні представники) у строки, визначені у правилах прийому закладу освіти, подають письмову заяву про потребу в забезпеченні розумного пристосування із зазначенням переліку розумного пристосування, що є обов'язковим для розгляду та реалізації закладом освіти. На жаль, не всі батьки чи здобувачі освіти можуть правильно сформулювати таку заяву, тому конкретика у висновку КО лише буде на користь особам з ООП. Також варто зазначити потребу використання друкованої продукції (книги, підручники, брошури, дидактичний матеріал) у форматі легкого читання, що передбачає використання простих фраз і тлумачення різних термінів.

5. Педагогам ІРЦ варто проводити бесіди безпосередньо з майбутніми абітурієнтами з ІІІ під час проведення повторної КО, наприклад після здобуття базової загальної середньої освіти, для того, щоб оцінити уміння, навички, інтереси, важливі для вибору професії, прописати їх у пункті «Оцінка освітньої діяльності».

6. Педагогами ІРЦ у співпраці з батьками, психологом закладу освіти чи власним фахівцем, який має психологічну освіту, провести анкетування щодо профорієнтації для можливості скерування майбутнього студента щодо вибору професії, враховуючи зібрані дані.

7. У п. 8. «Рекомендації» (графа «Консультація фахівця із соціальної роботи соціального працівника», «Інше») за потреби зазначити потреби в персональному помічнику, денному догляді, послугах підтриманого проживання, соціально-трудова адаптації (робота майстерень), допомозі психологів та інших фахівців.

Мусимо констатувати, що зараз, як зазначає голова ВГО «Коаліція захисту прав осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень» Юлія Клепець, яка захищає інтереси понад 261 тисячі українців з інвалідністю внаслідок інтелектуальних і психосоціальних розладів, «реалії воєнного часу такі: перевантажені воєнними тяготами сім'ї втрачають здатність здійснювати догляд, а допомога на рівні громади через війну скорочується. В результаті – тисячі людей з інтелектуальними порушеннями направляються у вже переповнені інтернати». Але будьмо оптимістами та професіоналами – воєнний стан не є причиною надання неякісних освітніх послуг особам з ІІІ.

Навчання осіб з особливими освітніми потребами, що зумовлені ІІІ у закладах професійної (професійно-технічної) освіти

У 2019 році затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти [266]. Аналізуючи зазначений документ і роль

педагогів ІРЦ у процесі психолого-педагогічного супроводу, ми дійшли висновку, що фахові знання та професійно складені висновки про КО цінні для абітурієнтів і студентів з ІП, адміністрації та педагогів цих закладів, а також уможлиблюють наступність і логічність побудови ІОТ уже на етапі здобуття професійних навичок, на якій ми акцентуємо увагу.

Прийом осіб з особливими освітніми потребами, що зумовлені не лише ІП, на навчання до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, яким не протипоказане навчання за обраною професією, здійснюється з урахуванням прав і гарантій, визначених законодавством. Інклюзивна чи спеціальна група в обов'язковому порядку утворюється керівником закладу освіти на підставі заяви особи з особливими освітніми потребами або її батьків (інших законних представників). Керівник закладу професійної (професійно-технічної) освіти висновок про КО (за умови здобуття загальної середньої освіти) чи індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю проситиме за наявності. У закладі професійної (професійно-технічної) освіти в межах наявної штатної чисельності створюється команда психолого-педагогічного супроводу. Якщо в закладі освіти є фахівці зі спеціальної освіти, центр психологічної підтримки, лікар, медична сестра, то жодного сумніву щодо якісного супроводу не виникає. Якщо фахівців бракує, то варто включити до підрозділу чи групи (команди) педагогів ІРЦ, які надаватимуть фахову допомогу, у тому числі в проєктуванні та реалізації ІОТ, що не суперечить Положенню. Під час розробки ІНП для студентів з ООП до уваги беруться рекомендації індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за наявності) та/або висновку про КО (за наявності), документ підписується такою особою (у разі коли особа є повнолітньою) або одним з її батьків (інших законних представників) та затверджується керівником закладу освіти. Тобто знову переконуємося у важливості професійно складеного документа від ІРЦ та безпосередньої їх участі у КППС, де зазначаються рекомендації щодо складових індивідуальної освітньої траєкторії, механізму її реалізації (розробка та виконання індивідуальної програми розвитку й індивідуального навчального плану (за наявності) адаптація та/або модифікація змісту навчання, здібності до тієї чи іншої професії та інше [266].

ВИСНОВКИ

Уміння, практичні навички, високий рівень проєктувальної компетентності педагогів ІРЦ мають практичне педагогічне та соціально-економічне значення і спрямовані на вирішення проблеми надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти з ІП, підвищення їх особистого потенціалу й розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. У ході процесів децентралізації та деінституалізації це економічно вигідно для громад і держави загалом. Особа з ІП може стати платником податків, а не залишитися лише споживачем соціальних послуг і виплат. Для цього потрібно застосовувати метод синергії, співпраці з різними педагогами, у тому числі з ІРЦ, які можуть спроектувати ІОТ: передбачити цілий перелік освітніх і не лише активностей і закладів, інструментів, інституцій тощо, а також плану руху між ними в часі. Педагоги ІРЦ мають стати експертами, які будують ІОТ, радять родині й дитині (особі), що і коли потрібно додати до цього плану, враховуючи індивідуальні особливості розвитку, схильності та вподобання, професійну орієнтацію для сприяння її професійному самовизначенню. Школа є лише одним з елементів траєкторії та не має закінчуватися у ЗЗСО. Потрібно враховувати й можливості закладів позашкільної освіти, професійно-технічної освіти, навчально-реабілітаційних центрів, спеціальних шкіл і відповідних закладів соціального захисту. Правильно спроектована та реалізована ІОТ – шлях до соціалізації осіб з ментальними особливостями розвитку, економії ресурсів для громад на підтримку людей з інвалідністю, що спричинена інтелектуальними порушеннями.

«Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади»⁴

Дана робота продовжує серію видань «Методична палітра», яка має на меті надання практичних рекомендацій педагогічним працівникам інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення рівня їх професійних компетентностей в умовах відсутності професійного стандарту. Даний випуск описує нормативно-правове регулювання надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти з особливими освітніми потребами на рівні громади через призму процесу децентралізації та зміни в парадигмах спрямування діяльності управлінців щодо мешканців об'єднаних територіальних громад, які потребують підтримки. Акцентовано увагу на міжвідомчій співпраці медиків, освітян та працівників соціальних служб в інклюзивній освіті; практичному досвіді участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у процесі проведення комплексної оцінки розвитку особи, яка є підґрунтям для якісних рекомендацій батькам (особам, що їх замінюють), педагогам, спеціалістам щодо проектування індивідуальної освітньої траєкторії особи з особливими освітніми потребами, надання базової соціальної послуги супроводу дитини під час інклюзивного навчання, участі в команді психолого-педагогічного супроводу, реалізацію якісних освітніх послуг здобувачам освіти з освітніми труднощами на усіх рівнях. У зв'язку із військовою агресією російської федерації, підвищенням інвалідизації в суспільстві, екологічних, ментальних та фізичних факторів у будь-який момент у громаді може з'явитися особа з особливими освітніми потребами, тому роль інклюзивно-ресурсних центрів як осередку консолідації зусиль щодо підтримки кожного, хто потребує підтримки в освітньому процесі, важко переоцінити.

Методичні рекомендації пропонуються для практичного використання засновникам, представникам засновника КУ ІРЦ, керівникам (директорам), фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, завідувачам та методистам ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, здобувачам вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта.

ВСТУП

У зв'язку із військовою агресією російської федерації, підвищенням інвалідизації в суспільстві, екологічних, ментальних та фізичних факторів у будь-який момент у громаді може з'явитися людина з особливими освітніми потребами (ООП). Це не стосується лише осіб дитячого віку. Після виконання бойових задач додому, до мирного життя повертаються й ще будуть повертатися військові, які зазнали поранень, мають посттравматичний синдром, психологічні, психічні чи фізичні проблеми, але виявляють бажання здобувати освіту. Тобто, вони є потенційними отримувачами послуг інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), а також інших інституцій у територіальній громаді (ТГ). Тому актуальність теми менеджменту інклюзивної освіти на рівні громади та участі в ньому ІРЦ лише буде зростати.

За даними офіційного порталу «Україна. Інклюзія» станом на січень 2025 року діє 717 ІРЦ (34 на Закарпатті), створено 472161 висновків про комплексну оцінку розвитку особи, функціонує 7551 закладів з інклюзивним навчанням [245]. Отже, з геометричною прогресією кількість здобувачів освіти з встановленими освітніми труднощами збільшується, а тенденція до того, що цей процес буде тривати й надалі – цілком очевидний. Інтеграція інклюзії у всі сфери життя все більш затребувана, особливо в освіті. Даний процес беззаперечно потребує професійного управління та менеджменту на всіх рівнях. У

⁴ Є адаптованим практичним матеріалом, створеним на основі власних наукових публікацій автора [90,91,93]

науковій, методичній літературі, відповідних звітних документах фігурують такі рівні менеджменту інклюзивної освіти: рівень держави, рівень громади, рівень закладу освіти, іноді, рівень дитини (здобувача освіти).

Розглянемо даний процес враховуючи розподіл функцій та управління ресурсами через призму децентралізації, в ході міжвідомчої співпраці засновника, закладів освіти (ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ), медицини та соціального захисту для реалізації надання якісних освітніх послуг для здобувачів освіти з освітніми труднощами, які є жителями ТГ чи внутрішньо-переміщеними особами (ВПО), що вимушені були змінити місце проживання й опинилися у тій чи іншій громаді, а також роль ІРЦ у цьому процесі.

Саме децентралізація сприяє та гарантує більш якісні послуги для жителів ТГ завдяки передачі політичної, фінансової та адміністративної влади від центрального уряду до місцевих (районних / міських) органів влади. Завдяки цій реформі, наприклад, відбувається розподіл та використання освітньої та «інклюзивної» субвенції: облдержадміністрації здійснюють розподіл субвенцій між обласним бюджетом та бюджетами ТГ пропорційно кількості осіб з ООП, які здобувають освіту у відповідних закладах освіти на місцях, кількості асистентів учителів, педагогічних працівників ІРЦ. Тобто відбувається розширення делегування: повноваження делегуються на найнижчий рівень управління.

Концепція децентралізації сприяла реструктуризації закладів охорони здоров'я (забезпечення доступності первинної медичної допомоги (ПМД)); передачі повноважень у сфері соціальних послуг громадам максимально близько до отримувачів цих послуг (згідно із Законом України «Про соціальні послуги» [286], визначено 18 базових соціальних послуг, які надаються саме на рівні громад, у тому числі супровід під час інклюзивного навчання (асистент дитини); в освіті зростає вплив ТГ на формування локальної освітньої політики. Відтепер ТГ відповідають за розвиток освіти на місцях.

Зміна у парадигмах щодо ставлення до осіб у громаді, які потребують підтримки

Акцентність діяльності інституцій стала в ТГ багатовекторною: від дитиноцентрованого та сімейноцентрованого до громадоцентрованого спрямування активностей. У кожній людини, сім'ї, яка стикнулася з певної проблемою (повідомлення батькам про фізичний чи/або ментальний стан дитини, наслідки війни, вимушене переміщення, складні життєві умови тощо), настає поворотний (дезорганізаційний) момент, так звана «точка відліку». Виникають питання: «За що це мені?», «Чому?», «Куди бігти?», «До кого звертатися?», «Хто допоможе?»... Допомога на державному рівні та рівні громади має стати організаційним фактором. Мають бути виставлені пріоритети.

Життя – це спілкування. Комунікація з жителями ТГ, доступна інформаційна політика щодо надання будь-яких послуг чи допомоги має бути максимально наближеною до потреб кожного. У цьому і є основна сутність процесу децентралізації. Завдяки інформуванню, координації та інтеграції послуг та ресурсів на місцях, батьки (законні представники) чи, власне, особа з ООП, наприклад, ухвалює рішення за якою освітньою траєкторією рухатися (якщо це стосується освітньої сфери). Взаємозалежність, міжвідомча співпраця на рівні ТГ висвітлена в Таблицях М.3.1 та М.3.2.

Як бачимо зі зведеної таблиці роль ІРЦ у системі менеджменту інклюзивної освіти на рівні громади важко переоцінити.

Завдання ІРЦ у громаді

Засновниками ІРЦ є представницькі органи місцевого самоврядування територіальних громад, районні, міські, районні в містах (у разі їх утворення) ради. ІРЦ є установою, що утворюється з метою забезпечення права осіб з ООП на здобуття освіти, шляхом проведення КО та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу. Хоча й

досі існують стереотипи щодо їх діяльності, а й інколи тиск з боку засновників, чим мають займатися ІРЦ.

Педагоги ІРЦ не встановлюють/підтверджують діагноз, це не «розвивайка», не установа, яка надає психологічну підтримку, займається організацією та проведенням замовлень та закупівлі обладнання для ЗО за «інклюзивною субвенцією», не займається укладенням цивільно-правових угод (ЦПУ) про надання корекційно-розвиткових занять (КРЗ), не логопедичний пункт. Одним з основних завдань ІРЦ є збір та інтерпретація інформації про особливості розвитку особи з метою визначення її ООП та визначення її освітніх труднощів. Батьки (законні представники) чи сама особа (повнолітня) вирішують, як вчинити з інформацією від ІРЦ (висновком про КО). Висновок про КО є одним з обов'язкових документів для влаштування дитини в заклади інституційного догляду та виховання дітей, що здійснюється в закладах із цілодобовим перебуванням (будинки дитини, дитячий будинок, школи-інтернати різних типів, будинки-інтернати, НРЦ тощо).

Наразі ще існує полеміка щодо потреби ТГ в ІРЦ. Ми переконані, що вони потрібні. Але є й суперечності, наприклад, чи потрібен ІРЦ у кожній невеликій громаді? Можливо, оптимальним рішенням було б співфінансування одного ІРЦ декількома громадами? Це б істотно зекономило кошти освітньої субвенції та ІРЦ мав би повну завантаженість.

Переваги для громади, яка планує відкрити ІРЦ на своїй території

Переваги для громади, яка планує відкрити ІРЦ на своїй території:

- фінансування від держави оплати праці педагогічних працівників ІРЦ (освітня субвенція);
- працевлаштування педагогів/психологів громади;
- можливість утримання ІРЦ в умовах співфінансування з іншими ТГ;
- можливість надання платних послуг (наприклад, КО за відповідними розрахунками);
- доступність, надання послуг безпосередньо в ЗО чи безпосередньо за місцем проживання;
- підвищення кваліфікації педагогів ЗО у роботі зі здобувачами освіти з ООП;
- допомога та підтримка батьків (у висновку є рекомендації як для них, так і для фахівців);
- зняття соціальної напруги в ТГ та підвищення довіри та статусу голови громади.

Форми співробітництва територіальних громад щодо діяльності ІРЦ

Не залишаємо осторонь можливостей різних форм співробітництва ТГ щодо діяльності ІРЦ. Не зважаючи на підтримку держави не кожна ТГ може чи хоче відкрити ІРЦ. Відповідно до Закону України «Про співробітництво територіальних громад» послуги можуть надаватися в громадах на умовах спільної діяльності та співфінансування. Положенням про ІРЦ визначено, що кілька засновників можуть ухвалити спільне рішення про утворення ІРЦ та укласти договір про спільну діяльність або засновницький договір у порядку, визначеному законодавством.

Погоджуємося з Віктором Сальковим, експертом з питань інклюзивної освіти проєкту DECIDE щодо запропонованих моделей діяльності ІРЦ на умовах співфінансування, які склалися в Україні в умовах децентралізації:

1. Спроможні громади самі забезпечують фінансування ІРЦ.
2. Співфінансування відбувається рівними частинами незалежно від кількості дітей, які проживають у ТГ.
3. Співфінансування відбувається пропорційно до кількості дітей, які проживають у ТГ.
4. Шляхом утворення філії ІРЦ на території іншої ТГ з умовою її утримання.

Ще раз наголосимо про можливість надавати платні послуги, які відповідно до Постанов КМУ ІРЦ додатково до співфінансування може їх надавати. Умовою для введення

платних послуг є внесення змін до Статуту ІРЦ, розробка переліку таких послуг, проведення калькуляції їх вартості та відповідне затвердження переліку засновником. Заклучення ЦПУ з фахівцями інших ІРЦ щодо надання й іншого функціоналу, наприклад, участь у комплексній оцінці, проведення діагностики за методиками РЕР-3, CASD, WISC-IV, Leiter-3, CONNERS-3. Фінансове та соціальне стимулювання фахівців ІРЦ на рівні ТГ також є мотиваційним важелем для підвищення якості виконання професійних завдань.

ВИСНОВКИ

Отже, спроможні громади мають обов'язково фінансувати діяльність ІРЦ для забезпечення права на якісну та доступну освіту кожному жителю ТГ, що сприятиме підвищення добробуту кожної сім'ї в ній. Інклюзивність громади має стати показником її статусності, добробуту. Сприяння кожному здобути освіту/професію/професійні навички для подальшої успішної соціалізації, не зважаючи на особливості розвитку, фізичного, ментального чи/або психологічного стану – це далекоглядне «капіталовкладення» у рівноправних жителів громади, майбутніх платників податків, а не лише реципієнтів видатків з місцевого чи державного бюджету. Для подальших досліджень у галузі спеціальної освіти, з особливим акцентом на роль та місце ІРЦ, можна розглянути кілька перспективних напрямів, наприклад, провести порівняльний аналіз практики менеджменту та результати інклюзивної освіти в різних громадах для визначення найкращих результатів та здобутків для подальшого їх упровадження; дослідити потреби у професійному розвитку педагогічних працівників, які працюють у ІРЦ, ефективні стратегії для підвищення їх професійних компетентностей; визначити ефективні шляхи для підвищення залучення та співпраці громад у функціонуванні ІРЦ, підкреслюючи важливість партнерства з місцевими організаціями та стейкхолдерами.

Таблиця М.3.1

Міжвідомча співпраця на рівні громади для надання якісних освітніх послуг для осіб з ООП

Рівень громади		
Організація і забезпечення роботи	Засновник (органи місцевого самоврядування)	1. Утворює ІРЦ, ЦНСП, ПМД. 2. Приймає рішення про відкриття інклюзивного класу (групи) на основі заяви батьків дитини з ООП чи самої особи з ООП, яка досягла повноліття, за запитом керівника ЗО. 3. Забезпечує створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування (ст. 25 Закону України «Про освіту»). 4. Забезпечує відповідно до законодавства створення в закладі освіти безперешкодного середовища для учасників освітнього процесу, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами (ст. 25 Закону України «Про освіту»). 5. Закладають у бюджет витрати на оплату асистентам вихователів ЗДО, витрати на утримання ІРЦ (крім зарплати педагогічним працівникам), оплату базової соціальної послуги «супровід дітей під час інклюзивного навчання (асистент дитини)».
	ІРЦ	1. Проведення комплексної оцінки розвитку осіб з ООП. 2. Формування висновку про комплексну оцінку розвитку особи з ООП. 3. Надання корекційно-розвиткових послуг для осіб з ООП дошкільного віку, які не охоплені навчанням, а також особам з ООП, що здобувають освіту за індивідуальною формою навчання (педагогічний патронаж). 4. Надання рекомендацій щодо навчання осіб з ООП для педагогів; визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі), послуги «перекладач з жестової мови».
	Заклади охорони здоров'я	1. Діяльність ПМД. 2. Консультації та супровід здобувачів освіти з ООП вузькопрофільними фахівцями. 3. Включення осіб з ООП у державні програми (наприклад, забезпечення відповідними лікарськими препаратами). 4. Робота ЛКК (довідка ЛКК необхідна для організації навчання за індивідуальною формою навчання). 5. Формування індивідуальної програми реабілітації для осіб з інвалідністю.
	Установи/заклади соціального захисту	1. Діяльність центру надання соціальних послуг. 2. Надання базової соціальної послуги «супровід дитини під час інклюзивного навчання (асистент дитини)». 3. Робота центрів раннього втручання (пілотний проєкт Міністерства соціальної політики у межах національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні).
Моніторинг, контроль	Засновник (органи місцевого самоврядування)	1. Несе разом з керівником ЗО відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання. 2. Здійснює контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень (дискримінації) за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, сімейного та майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками
	ІРЦ	1. Педагогічні працівники ІРЦ є обов'язковими учасниками команд психолого-педагогічного супроводу у ЗДО та ЗЗСО (на інших рівнях освіти – за запитом)
	Заклади охорони здоров'я	1. Періодичність огляду, проведення ЛКК.
	Установи/заклади соціального захисту	1. Звітність щодо надання послуги. 2. Моніторинг надання базової послуги соціальним працівником відповідно до договору.

Таблиця М.3.2

Міжвідомча співпраця на рівні громади для надання якісних освітніх послуг для осіб з ООП (продовження)

Управління ресурсами	Інформаційними	Засновник	1.Погодження про відкриття інклюзивних груп, класів.
		Інклюзивно-ресурсний центр	1. Висновок про комплексну оцінку розвитку дитини з ООП; 2. Відповідна документація фахівців ІРЦ (підготовка звітної та аналітичної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру)
		Заклади охорони здоров'я	1.Відповідна документація, у т. ч. про стан здоров'я особи, індивідуальний план реабілітації дитини з інвалідністю.
		Установи/заклади соціального захисту	1.Договір про надання базової соціальної послуги «супровід дітей під час інклюзивного навчання (асистент дитини)», відповідна документація щодо надання послуги.
	Інформаційно-технологічними	Засновник	1. Адміністрування електронних реєстрів, веб-сайтів. 2. Управління впровадженням інклюзивної освіти (створення ІРЦ; організацію інклюзивного навчання у відповідних класах, групах).
		ІРЦ	1. Адміністрування електронних реєстрів, веб-сайтів. 2. Забезпечення участі фахівців у включенні особи з ООП у життя громади. 3. Допомога (консультування, співпраця) з фахівцям, які працюють з особою з ООП в освітньому середовищі.
		Заклади охорони здоров'я, соціального захисту	1. Адміністрування електронних реєстрів ,веб-сайтів. 2. Забезпечення участі фахівців у включенні особи з ООП у життя громади. 3. Допомога (консультування, співпраця) з фахівцям, які працюють з особою з ООП в освітньому середовищі.
	Фінансовими	Засновник (органи місцевого самоврядування)	1. Контролюють розподіл і використання освітньої субвенції. 2. Забезпечує фінансування підготовки закладу освіти відповідно до вимог щодо безперешкодного та безбар'єрного доступу, до відкриття інклюзивних класів/груп, у т. ч. на зарплату асистентам вихователів. 3. За потреби перерозподіляє кошти освітньої субвенції між ЗО. 4. За потреби вводить додаткові ставки учителів-дефектологів. 5. Здійснює: оплату праці працівників ІРЦ, які не є педагогічними працівниками (педагогічні працівники фінансуються з освітньої субвенції); нарахування на оплату праці; оплату предметів матеріалів, обладнання та інвентаря для ІРЦ; послуг (крім комунальних); комунальних послуг ІРЦ; відряджень фахівців ІРЦ .
		ІРЦ	Можливість надання платних послуг (наприклад, КО за відповідними розрахунками).
		Заклади охорони здоров'я, соц. захисту	Соціальні виплати на дітей з інвалідністю, соціальні і медичні послуги для дітей з інвалідністю і з ООП

ДОДАТОК М.4

«Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів»⁵

Дана робота продовжує серію видань «Методична палітра», яка має на меті надання практичних рекомендацій педагогічним працівникам інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення рівня їх професійних компетентностей в умовах відсутності професійного стандарту, зокрема щодо їх участі у психолого-педагогічному супроводі здобувачів вищої освіти з ООП.

Методичні рекомендації пропонуються для практичного використання керівникам (директорам), фахівцям (консультантам) інклюзивно-ресурсних центрів, завідувачам та методистам ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, здобувачам вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта.

ВСТУП

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі є цінними й активними членами суспільства. Освіта – це найвагоміша і найбільш дражлива сфера в житті людей особливостями психофізичного розвитку. Освіта є індикатором кола інших бар'єрів – виявляє проблеми в архітектурній доступності споруд, організації інклюзивного освітнього середовища, можливості пересування громадським транспортом людей з особливими потребами, обмеженості в комунікації, неналежне матеріальне забезпечення, опанування професії та подальше працевлаштування, інші.

Метою роботи є визначення ролі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) у забезпеченні проєктування чи коригування психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти та надання практичних рекомендацій педагогам ІРЦ у даному напрямі.

Відповідно до змін у Положенні про ІРЦ у висновку про комплексну оцінку розвитку особи (висновок про КО) визначаються освітні труднощі (ОТ), оцінюються потреби особи та визначаються рівні підтримки відповідно до особливих освітніх потреб (ООП). Від рівня підтримки залежать: умови забезпечення підтримки, фінансове забезпечення, механізми отримання підтримки в освітньому процесі, індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ), механізм її реалізації, забезпечення допоміжними засобами для навчання, облаштування освітнього середовища, проведення поточного, семестрового та річного оцінювання та/або державної підсумкової атестації [251]. Про ведення повторної комплексної оцінки (КО) є обов'язковим у разі переходу особи з особливими освітніми потребами між рівнями освіти. Тобто всі потенційні абітурієнти з ООП матимуть повторні висновки про КО.

У 2019 році затверджено Порядок організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) [266] та вищої освіти [267], 2021 року – в закладах фахової передвищої освіти [265]. Відтоді в Україні можливість організації інклюзивного навчання доступна на всіх рівнях освіти.

Аналізуючи зазначені документи та роль педагогів ІРЦ у процесі психолого-педагогічного супроводу, ми прийшли до висновку, що фахові знання та професійно складені висновки про КО цінні для абітурієнтів та здобувачів вищої освіти з ООП, адміністрації й педагогів цих закладів.

1. Прийом документів та створення інклюзивних груп

⁵ Є адаптованим практичним матеріалом, створеним на основі власних наукових публікацій автора [76, 95]

Прийом осіб з ООП на навчання до закладів професійної (професійно-технічної) освіти, яким не протипоказане навчання за обраною професією, здійснюється з урахуванням прав та гарантій, визначених законодавством. Інклюзивна група в обов'язковому порядку утворюється керівником закладу освіти на підставі заяви особи з ООП або її батьків (інших законних представників) та висновку про КО, наданого ІРЦ (у закладах фахової передвищої освіти). Керівник закладу професійної (професійно-технічної) освіти висновок про КО (за умови здобуття загальної середньої освіти) чи індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю проситиме за наявності. Керівник закладу вищої освіти бере до уваги й індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю (за наявності), іншу документацію, що підтверджує наявність в особи ООП, тобто, це також може бути висновок про КО від ІРЦ.

Педагогам ІРЦ варто проводити бесіди з майбутніми абітурієнтами під час здійснення повторної КО для того, щоб оцінити уміння, навички, інтереси, важливі для вибору професії, прописати їх у пункті «Оцінка освітньої діяльності». Педагогічні працівники ІРЦ у співпраці з батьками, психологом закладу освіти, чи власним фахівцем, який має психологічну освіту, проводять анкетування щодо профорієнтації та можуть скерувати майбутнього здобувача вищої освіти щодо вибору професії, враховуючи зібрані дані.

У пункті 8 висновку про КО є графа «Рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти». Не варто фахівцям ІРЦ обмежуватися загальними фразами, наприклад, «забезпечується універсальний дизайн закладу освіти», а надати конкретні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів особи з ООП, зокрема надання можливостей для формування ІОТ, забезпечення розумного пристосування (у разі потреби) та універсального дизайну, забезпечення необхідними допоміжними засобами для навчання, що дають змогу опанувати освітньо-професійну програму. Це необхідно зазначити саме професіоналам з тією метою, що особи з ООП, які планують здобувати фахову передвищу освіту, або їх батьки (інші законні представники) у строки, визначені у правилах прийому закладу освіти, подають письмову заяву про необхідність забезпечення розумного пристосування із зазначенням переліку розумного пристосування, що є обов'язковою для розгляду та реалізації закладом освіти. На жаль, не усі батьки чи здобувачі освіти можуть правильно сформулювати таку заяву, тому конкретика у висновку КО лише буде на користь особам з ООП.

2. Психолого-педагогічний супровід

З метою організації інклюзивного навчання у закладі вищої освіти, з метою забезпечення здобуття особами з ООП якісної фахової передвищої освіти, в межах існуючої штатної чисельності може створюватися спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ або група психолого-педагогічного супроводу (команда – у закладах фахової передвищої освіти) в межах існуючої штатної чисельності. У закладі професійної (професійно-технічної) освіти в межах існуючої штатної чисельності створюється лише команда психолого-педагогічного супроводу. Якщо у закладі освіти є кафедра спеціальної чи інклюзивної освіти, центр психологічної підтримки, лікар, медична сестра, то жодного сумніву щодо якісного супроводу не виникає. Якщо фахівців бракує, то варто включити до підрозділу чи групи (команди) педагогів ІРЦ, що не суперечить жодному з Положень.

3. Індивідуальний навчальний план

Одним із завдань створених підрозділів, груп/команд є участь у розробці індивідуального навчального плану (ІНП) для осіб з ООП, які цього потребують. До уваги беруться рекомендації індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю (за наявності) та/або висновку про КО (за наявності), підписується такою особою (у разі коли особа є повнолітньою) або одним із її батьків (інших законних представників) та затверджується керівником закладу освіти. Тобто, знову переконуємося у важливості професійно складеного документу від ІРЦ, де зазначаються рекомендації щодо складових індивідуальної освітньої траєкторії, механізму її

реалізації (розробка та виконання індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану (за наявності) адаптація та/або модифікація змісту навчання; зміна результатів навчання; проведення відповідно до потреб особи занять з жестової мови та розвитку слухового сприймання, просторового орієнтування, тактильного сприймання, альтернативної комунікації тощо; можливе використання альтернативних методів навчання; залучення ерготерапевта, психолога (поведінкового терапевта) тощо відповідно до визначених потреб; використання спеціальних методів, технологій та прийомів під час занять, у тому числі застосування жестової мови, шрифту Брайля, методів альтернативної комунікації, візуального розкладу тощо; методична підтримка педагогічних працівників закладу освіти, консультації учасників освітнього процесу з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру; консультації з педагогічними працівниками спеціальних закладів освіти; посилена увага з боку психолога до батьків (інших законних представників) учня, інших учасників освітнього процесу; надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять, навчання за адаптованим розкладом, призначення асистента майстра виробничого навчання, асистента викладача, супровід здобувачів освіти з ООП батьками чи іншими законними представниками або особами уповноваженими ними, соціальними працівниками (робітниками), волонтерами (особами, діяльність яких спрямована на здійснення догляду за особами з інвалідністю та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги).

ВИСНОВОК

Проаналізувавши Положення про організацію інклюзивного навчання у закладах освіти, де студенти з ООП можуть опанувати професію, ми прийшли до висновку, що залучення педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів до реалізації чи проєктування психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП є доречним, особливо тоді, коли у закладі відсутні фахівці, яких, наприклад, може забезпечити кафедра спеціальної та/чи інклюзивної освіти. Хоча й не завжди, відповідно до окремих Положень, обов'язковим є наявність висновку про комплексну оцінку розвитку особи, його не слід недооцінювати. Рекомендації щодо створення безпечного інклюзивного середовища, складових індивідуальної освітньої траєкторії, механізму її реалізації, методична підтримка педагогічних працівників закладу освіти, можливість консультації учасників освітнього процесу з педагогами інклюзивно-ресурсного центру лише сприятиме покращення якості надання освітніх послуг студентам з ООП та реалізації їх права на освіту.

ДОДАТОК Н.

Розклад проведення навчальних занять спрямованих на розвиток ПрК педагогічних працівників ІРЦ за експериментальною моделлю РПКППРЦ⁶
(технологічний етап педагогічного експерименту)

Дата	Зміст	Лектор, тренер
I. Цикл вебінарів «Для ІРЦ»		
Грудень 2023-лютий 2024 рр.	1. «Побудова інклюзивного середовища в закладі освіти»	
08.12.2023 р.	«Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Інклюзивність як якість і доступність освіти»,	Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
22.12.2023 р.	«Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Сутність та основні принципи МКФ-ДП»,	
12.01.2024 р.	«Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Практика асистування Хто такий асистент? Яка його основна функція?»,	
26.01.2024 р.	«Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Побудова ІПР, як частини ІОТ здобувача освіти з ООП)»,	
09.02.2024 р.	«Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного середовища. Універсальність навчального процесу, адаптації та модифікації освітніх програм та навчальних матеріалів»,	
23.02.2024 р.	«Психологічна підтримка здобувачів освіти та педагогів під час воєнних дій».	
2. Вебінари від практиків		
7.03.2024 р.	«Особливості проектування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами дефіциту уваги та гіперактивності. Підтримка здобувача освіти з РДУГ в інклюзивному просторі»	Зан О.М., старший викладач кафедри дошкільної початкової та інклюзивної освіти КЗ «ЗІППО» ЗОР
8.03.2024 р.	«Особливості проектування та організації індивідуальної освітньої траєкторії для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектру»	
21.03.2024 р.	«Здобувачі освіти з синдромом Дауна. Шляхи поліпшення якості надання освітніх послуг»	Воротинцева О.О., учитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист УППШ «Ялинка» Ужгородської міської ради
05.04.2024 р.	«Функціональні моторні, фізичні освітні труднощі: визначення їх у здобувачів освіти та надання рекомендацій для педагогів»	Лозюк М.Ю. заслужений учитель України, практикуючий учитель-реабілітолог НРЦ Хустської міської ради
12.04.2024 р.	«Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням зору: роль ІРЦ у забезпеченні якісного супроводу»	Тімоніна Н.П., учитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист, учитель трудового навчання і технологій Мукачівської спеціальної школи

⁶ Теми та їх наповнення були підібрані з урахуванням виявлених проблем практики і прогалин щодо рівнів ПрК педагогічних працівників ІРЦ на констатувальному етапі дослідження

		I-III ст. (для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями, які мають порушення зору)
19.04.2024 р.	«Особливості розвитку та навчання здобувачів освіти з порушенням слуху: стратегія інклюзивного супроводу в ІРЦ»	Турияниця С.П., учитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії, учитель історії та права Ужгородської спеціальної школи I-III ст. (для осіб з ООП, зумовленими сенсорними порушеннями, які мають порушення слуху)
26.04.2024 р.	«Агресія – це крик про допомогу»	Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
24.05.2024 р.	«Проста мова та формат легкого читання - доступні формати викладення інформації»	Шувалова Л. представниця ГО «Центр культурних ініціатив «Фортеця Унг», керівниця адвокаційного проєкту «Формат легкого читання. Долаємо інформаційні бар'єри!»
14.06.2024 р.	«Співпраця з місцевою громадою: ІРЦ та інші ресурси для забезпечення підтримки закладів освіти з інклюзивним навчанням, робота з батьками осіб з ООП»	Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
17.06.2024 р.	«Інклюзія як бренд громади»	
23.08.2024 р.	«Організація діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти на 2024/2025 н.р.(враховуємо зміни у законодавстві)»	Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
02.09.2024 р.	«Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для здобувачів освіти з ООП у 2024/2025 навчальному році»	
03.09.2024 р.	«Співпраця ІРЦ із закладами освіти»	Попфалуші О.А, директор КУ «ІРЦ» Довжанської сільської ради.
II. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів з освітньою програмою		
03.-06.10.2024 р.	«Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання»	Керівник курсів: Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
III. Тренінги		
01.11.2024 р.	«Комплексна оцінка розвитку особи: теоретичні питання та практичні аспекти»	Воротинцева О.О., завідувач РЦППО КЗ «ЗІППО» ЗОР
15.11.2024 р.	«Індивідуалізація та диференціація викладання в умовах інклюзивної освіти. Співпраця учасників команди психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП у закладах дошкільної та загальної середньої освіти»	
07.12.2024 р.	«Зв'язок між якісним висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи і якісною ІПР, як частини ІОТ»	

ДОДАТОК П

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Розділи у колективних монографіях

1. **Vorotyntseva O.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.221-224. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

2. **Vorotyntseva O.** The role of inclusive resource centers in ensuring that persons with special educational needs receive quality education. *Continuous education: current discourses*. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2022. P. 182–192 (in Ukrainian). URL: <http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/6da8b1d3a855be10bc60bc0b1d8749bb.pdf>

3. **Воротинцева О.** Інклюзивна освіта в контексті концепції Нової української школи. *Освіта в Україні: євроінтеграційний вектор* : колективна монографія. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. С. 14–26. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13673>

Статті у виданнях, що індексується міжнародною наукометричною базою Web of Science

4. **Vorotyntseva O., Pozniak O., Voitenko A., Lopatina H., Huz I., Huiseva T.** The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13(2). P. 97–112. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334>

Статті у наукових фахових виданнях України

5. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О.О.** Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 286–297. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/286-297>

6. Гура В. В., **Воротинцева О. О.** Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії студентів з функціональними освітніми труднощами спеціальності «Музичне мистецтво» на матеріалах українського народнопісенного фольклору: праксеологічний аспект. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2022. Вип. 1(6). С. 109–117. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-6-10>

7. **Воротинцева О.О.** Аналіз рівня мотиваційного компоненту проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (за результатами констатувального етапу педагогічного експерименту). *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 4. С.119–125. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.19>

8. **Воротинцева О. О.** Підвищення рівня професійних компетентностей педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2023. Вип. 2. С. 17–20. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.2.4>

9. **Воротинцева О.О.** Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. Вип. 1. С. 114–120. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

10. Бондаренко Ю. А., **Воротинцева О. О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*. 2023. Спецвипуск. С. 9–13. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.спец.2>

11. **Воротинцева О.О.** Менеджмент інклюзивної освіти на рівні громади: роль та місце інклюзивно-ресурсних центрів. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип.2 (7). С.23–29. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-2-3>

12. **Воротинцева О. О.** Реалізація концепції інклюзивної освіти: роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 10–14. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.2>

Праці, які додатково висвітлюють результати дисертаційного дослідження

13. **Воротинцева О. О.** Розвиток проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в системі неперервної освіти. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 1 (31). С. 170–178. URL: <https://drive.google.com/file/d/1mA0SkX8c3eCUj37Ptg0cc05SIWCZ7NAG/view>

14. **Воротинцева О. О.** Звільнення від військової служби осіб з особливими освітніми потребами під час дії воєнного стану та загальної мобілізації. *Освіта Закарпаття: науково-методичний журнал*. Ужгород, 2023. Вип. 2 (32). С. 132–137. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XQOMwQT4hMjS1heOFs8MK2qPB3EuQJnW/view>

Матеріали апробаційного характеру

15. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. С. 119–122.

16. **Воротинцева О.О.** Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. *Компетентнісне спрямування дошкільної та початкової освіти в умовах Нової Української Школи* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (15.12.2020, м Київ). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/schedConf/presentations#.YAq-X1UzbIX> (<http://conf.kubg.edu.ua>)

17. **Vorotyntseva Olena.** The role of resource centers to support inclusive education in the formation of inclusive competence of teachers in the system of postgraduate education. *Modern problem sofim proveliving standardsin a globalized world : 5th International Scientific and Practical Internet-Conference* (November 11–12, 2020, м. Opole, Rzeczpospolita Polska).

18. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 7. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика* : матеріали 7-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (25 березня 2021 р.). Умань: Візаві, 2021. С. 40–43.

19. **Воротинцева О.О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на різних рівнях менеджменту інклюзивної освіти. *Сучасний менеджмент: тенденції, проблеми та перспективи розвитку* : тези доп. міжн. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 14 квітня 2021 р.). Дніпро, 2021. С. 301-303.

20. **Воротинцева О. О.** Участь фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації процесу деінституалізації. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. Вип. 9, т. 1. 2021. С. 22–28. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11045>

21. **Воротинцева, О. О.** Ідеї інклюзивної освіти у спадщині Василя Сухомлинського: Тези доп. XI Міжнародних та XXVIII Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства». (Ужгород, 24 вересня 2021 року). Ужгород, 2021. С.46–50. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/48815/2/2021.pdf>

22. Воротинцева О.О. Стан наукової розробки проблеми розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. Суми, 2022. С. 34–45.

23. Палько Т.В., **Воротинцева О.О.** Шляхи подолання бар'єрів, які виникають на уроках фізичної культури під час впровадження інклюзивного навчання. *Компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії: інноваційні підходи* : матеріали II науково-практична конференція з міжнародною участю (м. Ужгород 21–22 жовтня 2021 р.). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2021. С.67-70. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/50532>

24. **Воротинцева, О. О.** Якість освіти та якість освітньої діяльності у контексті інклюзивної освіти. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: тези доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю заснування навчально-наукового ін-ту педагогіки і психології Сумського державного пед. ун-ту імені А. С. Макаренка, (м. Суми, 24 листопада 2021 року). Суми, 2021. С. 22–28.

25. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у процесі деінституалізації. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: тези доп. XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченій 75-й річниці Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Ужгород, 18–19 листопада 2021 р.). Ужгород, 2021. С.70–72.

26. **Воротинцева О.О.** Робота інклюзивно-ресурсних центрів у період воєнного стану. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : тези доповідей III Міжнар. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 12–13 травня 2022 р.). Запоріжжя, 2022. С. 30–31.

27. **Воротинцева О.О.** Інклюзивна компетентність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: розвиток в умовах післядипломної освіти. *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн) (м. Житомир, 23 травня 2022 року). Житомир, 2022. С. 39–41.

28. **Воротинцева О.О.** Підготовка фахівців спеціальної освіти як основного контингенту інклюзивно-ресурсних центрів. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти*: зб. матеріалів I наук.-практ. інтернет-конференції з міжн. участю (м. Ужгород, 20–21 жовтня 2022 року). Ужгород, 2022. С. 42–45.

29. **Воротинцева О. О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Умань, 30 березня 2023 року). Умань, 2023. С. 27–32. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15434/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>

30. **Воротинцева О.О.** Участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 17травня 2024 р.). Миколаїв : МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2024. С.221–223.

31. **Воротинцева О.О.** Педагогічні умови розвитку проєктувальної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання здоров'язбереження, безбар'єрності, фізичної терапії, реабілітації в умовах сьогодення*: матеріали III Науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 16–17 травня 2024 р.), Ужгород, 2024. С. 34–37.

32. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання: роль ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. *Неперервна освіта: актуальні дискурси*: збірник наукових праць

за матеріалами XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Ужгород, 10–11 листопада 2024 р.). Ужгород: КЗ «ЗППО» ЗОР, 2024. С. 21–23.

33. **Воротинцева О.О.** Вплив війни на мотиваційний та рефлексивний компоненти проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Підтримка відновлення освіти в Україні: виклики та перспективи*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Миколаїв: центр редакційно-видавничої діяльності МОППО (м.Херсон, 24 жовтня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 153–156.

34. **Воротинцева О.О.** Інклюзія як бренд громади. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. С. 317–320.

Навчально-методичні матеріали, програми

35. **Воротинцева О.О.** Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : програма спецкурсу для педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Ужгород, 2021. 15 с.

36. **Воротинцева О.О.** Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання : освітня програма підвищення кваліфікації підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Ужгород, 2021. 18 с.

37. **Воротинцева О.О.** Професійна діяльність асистентів учителів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» : освітня програма підвищення кваліфікації асистентів учителів. Ужгород, 2021. 14 с.

38. **Воротинцева О.О.** Організація інклюзивного навчання (порядок відкриття інклюзивних класів, програма для дітей з ООП). Порадник з питань організації освітнього процесу в початкових класах закладів загальної середньої освіти. *Матеріали інструктивно-методичної наради «Початкова освіта в нових реаліях: досвід, ризики та перспективи»*. Ужгород, КЗ «ЗППО» ЗОР, 2022. С. 14–21.

39. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева, О. О.** Теорія і методика роботи асистента вчителя, асистента вихователя у закладі освіти з інклюзивним навчанням : навчальна програма для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

40. Бондаренко Ю.А., **Воротинцева О. О.** Комплексна оцінка розвитку дитини та психолого-педагогічний супровід в ІРЦ : навчальна програма для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суми, 2022.

41. **Воротинцева О.О.** Особливості сенсорної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами): потенціал ресурсної та сенсорної кімнати : освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, реабілітаційних центрів та педагогів закладів освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Ужгород, 2023. 18 с.

42. **Воротинцева О.О.** Освітня програма спеціальної підготовки асистента учня (дитини). Ужгород, 2023. 16 с.

43. **Воротинцева О.О.,** Зан О.В. Інклюзія в мистецькій освіті : освітня програма підвищення кваліфікації педагогів (викладачів) мистецьких шкіл(за видами навчальних дисциплін). Ужгород, 2023. 23 с.

44. **Воротинцева О.О.,** Попфалуші О.А. Документація асистента вчителя та асистента вихователя: повноваження та індивідуалізація потреби закладу освіти : метод.рекомендації. Ужгород, 2024. 54с.

45. Програмно-методичне забезпечення моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: методично-

презентаційні матеріали / укладач **Воротинцева Олена**. Ужгород, 2024. (Затверджено науково-методичною радою КЗ «ЗІППО» ЗОР, протокол № 8 від 16 грудня 2024 р.)

46. **Воротинцева О.О.** Використання методу контент-аналізу висновків ІРЦ про комплексну оцінку розвитку особи : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.1). Ужгород, 2025. 20 с.

47. **Воротинцева О.О.** Роль інклюзивно-ресурсних центрів у менеджменті інклюзивної освіти на рівні громади : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип. 2). Ужгород, 2025. 15 с.

48. **Воротинцева О.О.** Роль фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у проєктуванні індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням професійної орієнтації здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип.3). Ужгород, 2025. 15 с.

49. **Воротинцева О.О.** Психолого-педагогічний супровід студентів закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти педагогічними працівниками інклюзивно-ресурсних центрів : метод. рекомендації для педагогічних працівників ІРЦ (серія «Методична палітра», Вип. 4). Ужгород, 2025. 11 с.



**Комунальна установа «Міський інклюзивно-ресурсний центр»
Берегівської міської ради Закарпатської області**

вул. Мужайська 114, м. Берегове, 90202, тел.: +38(095)217-59-03
e-mail: beregovo_mirc@ukr.net ЄДРПОУ 42286047

від 30.10.2024р.

№ 74

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Міський інклюзивно-ресурсний центр» Берегівської міської ради Закарпатської області проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



 Людмила Кутепова



**ВЕЛИКОБЕРЕЗНЯНСЬКА СЕЛИЩНА РАДА
УЖГОРОДСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР**

вул. Загородня, 70, смт. Великий Березний, Закарпатська область, 89000,
e-mail: inkluzcentr.vber@gmail.com Код ЄДРПОУ 42310748

30.10.2024 № 01-16/41

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка – **ВОРОТИНЦЕВІЙ** Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі інклюзивно-ресурсного центру Великоберезнянської селищної ради Ужгородського району Закарпатської області проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор центру



Анжеліка МОКРЯНИН



УКРАЇНА

**ВІДДІЛ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ БУСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
БУСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(ІРЦ)**

вул. Петрушевича, 4 м. Буськ, Золочівський район, Львівська область, 80500
тел. (03264) 3-02-99, e-mail: grmpkbusk@ukr.net, Код ЄДРПОУ 42262340

09.04.2025 № 10

На _____ від _____

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний Центр» Буської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора ІРЦ (Тронь Н.М.) та фахівців (консультантів) ІРЦ (Сендегу С.О.).

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



Н. Тронь

Наталія ТРОНЬ



КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР №1»
ВЕРХНЬОКОРОПЕЦЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ

вул. Шенборна 16, с. Верхній Коропець, 89660,
e-mail: ircentrmukrayadu@ukr.net, код ЄДРПОУ 42345903

30.10.2024 № 01-30/38

На № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр №1» Верхньокоропецької сільської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проектної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



Альбіна МІШКО



УКРАЇНА
ВІДДІЛ ОСВІТИ ЖОВКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
ЖОВКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛЬВІВСЬКОГО РАЙОНУ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Воїнів УПА, 19, м. Жовква, Львівський район, Львівська область, 80300
ЄДРПОУ 41835249 E-mail: irc_zhovkva@ukr.net

09 квітня 2025 року №30/01-18

На № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі «Інклюзивно-ресурсного центру» Жовківської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та фахівців (консультантів) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор



Марія ГОРИНЬ



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000, тел./факс: (03122) 61-42-75
web: <http://zakinppo.org.ua>, e-mail: info@zakinppo.org.ua, код ЄДРПОУ 02139723

07.11.2024 р. № 01-08/428

На № _____ від _____ 20__ р.

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2022-2024 років на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти проводила педагогічний експеримент, спрямований на апробацію авторської освітньої програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів «Діяльність педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у контексті професійного зростання» як частини моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директорів (керівників) та консультантів (фахівців) ІРЦ, педагогів, які надають освітні послуги здобувачам освіти з особливими освітніми потребами (учителів, вихователів інклюзивних класів та груп, асистентів вихователів та учителів), батьків осіб з освітніми труднощами, які проходили спеціальну підготовку асистента учня (дитини).

Педагогічний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Позитивний вплив упровадження результатів дисертаційного дослідження обговорений Науково-методичною радою ЗІППО (протокол №6 від 04.11.2024 року) та схвалений Вченою радою ЗІППО (протокол №6 від 04.11.2024 року).

Директор інституту



Ярослав СИВОХОП



**КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
КАМ'ЯНКА-БУЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**
80400, м. Кам'янка-Бузька, вул. Незалежності, 66;
e-mail [irc. kbosvita@gmail.com](mailto:irc.kbosvita@gmail.com)

Від 08.04.2025р. №4

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі КУ ІРЦ Кам'янка-Бузької міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



Марія ПОЛОМАНА



Львівська міська рада
Департамент освіти та культури
Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м. Львова №2
79 058, пр. Чорновола, 16к, тел.: (067) 791 00 74, irc.shevch2@ukr.net

08.04.2025 № 14

на № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі КУ «Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м.Львова №2» проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ

Лілія ЛЕПЕХА



**МУКАЧІВСЬКА МІСЬКА РАДА
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»**

Вул. Стуса Василя, 3, м. Мукачеве, Закарпатська область, 89600, тел.: +380953313238
e-mail: irts@mukachevo-rada.gov.ua, <http://ircmukachevo.net>, код ЄДРПОУ 41821750

09.04.2025 № 01-15/ 30

На № _____ від _____

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі ММКУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Мукачівської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ММКУ «ІРЦ»



Наталія СІВАЧЕК



Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
(КЗ СОІППО)**

вул. Миколи Сумцова, 5, м. Суми, 40007, тел./факс: (0542) 33-40-67
e-mail: osvita_soippo@sm.gov.ua, web: soippo.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02139771

25.03.2025 № 271/01-16

На № _____ від _____

**ДОВІДКА
ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка – **ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні**, про те, що педагогічні працівники комунальних установ «Інклюзивно-ресурсний центр» Лебединської міської ради Сумської області, «Інклюзивно-ресурсний центр» Попівської сільської ради Конотопського району Сумської області, «Інклюзивно-ресурсний центр» Грунської сільської ради Охтирського району Сумської області, Інклюзивно-ресурсного центру № 1 Сумської міської ради протягом 2023/2024 навчального року були учасниками формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на апробацію моделі розвитку проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), складовою якої є освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів «Діяльність педагогічних працівників ІРЦ у контексті професійного зростання».

Формувальний етап дослідження проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами».

Т.в.о. ректора



Сергій ГРИЦАЙ

Завідувач обласного ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Юлія ДІДОРЕНКО



ОНОКІВСЬКИЙ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР

Оноківської сільської ради Ужгородського району Закарпатської області
вул.Головна, 106; с.Оноківці, 89412; e-mail: onokivska.irc@gmail.com; код ЄДРПОУ 44673168

вих.№01-10/146 від 04.11.2024

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи Оноківського інклюзивно-ресурсного центру, проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проектної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами».

Директор



Віктор ЧОБАЛЬ



У К Р А Ї Н А
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
ПЕРЕЧИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Світавська, 1, м. Перечин, 89200, ЄДРПОУ 42264924 e-mail: irtsperechin2018@gmail.com

11.11.2024 № 03-31/38

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Перечинської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директора КУ ІРЦ



Олеся МАГАРИТА



У К Р А Ї Н А
РАХІВСЬКА МІСЬКА РАДА
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»

вул. Миру, 16а, м. Рахів, 90600; e-mail: irc.rakhiv@ukr.net, код згідно з ЄДРПОУ 41845697

29.10.2024 №01-13/39

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Рахівської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами».

Директор ІРЦ



Мар'яна ПАВЛЮК

КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР
 МИКОЛАЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ СТРИЙСЬКОГО РАЙОНУ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
 81600, м. Миколаїв, вул. Мазепа, 14, mykirc@ukr.net код ЄДРПОУ 42340182

N 08-10/36

вд 4.04.2025р.

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка— **ВОРОТИНЦЕВІЙ** Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Миколаївської міської ради Стрийського району проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



Ольга ХАМУЛЯК



Комунальна установа
«ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
ХОЛМКІВСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ
 Ужгородського району Закарпатської області

вул. Миру 160, с. Концово, Ужгородський район, Закарпатська область, 89423,
 e-mail: irc_holmok@ukr.net, код ЄДРПОУ 45202944

№54
 30.10.2024

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
 НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний-центр» Холмківської сільської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор ІРЦ



Вікторія ІГНАЦ



У К Р А Ї Н А
ХУСТСЬКА МІСЬКА РАДА
ВИКОНАВЧИЙ КОМІТЕТ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА ІНКЛЮЗИВНО - РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР

☎ 90400, Закарпатська обл. м.Хуст, вул. Львівська, 66; Ідн.код. 41818705
 ☎ 4-41-59, 4-41-58; p/p UA89820172034480003000059514 ГУ ДКСУ в Закарпатській обл., МФО 820172
 e-mail: irc_khust@ukr.net

30 жовтня 2024 р. № 51

**ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ
 НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка– **ВОРОТИНЦЕВІЙ** Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи "Інклюзивно-ресурсний центр" Хустської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора Шкромиду Лпрису Дмитрівну та консультантів (фахівців) ІРЦ Олексій Марину Василіну, Губаль Альону Іванівну, Плиска Оксану Миколаївну. У процесі експерименту також проводилися експериментальні заходи з батьками та педагогами.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами».

В.о. директора



Плиско

Оксана ПЛИСКА



Україна

Іршавська міська рада
Закарпатської області

Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»

вул. Шахтарська, 11, с. Ільниця, Хустський район, 90130,
e-mail: inkluzcentr@i.ua Код ЄДРПОУ 41848771

Від 30.10.2024
На № _____

№ 01-32/48
від _____

ДОВІДКА ПРО АПРОБАЦІЮ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Видана аспірантці Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка – ВОРОТИНЦЕВІЙ Олені Олександрівні, про те, що впродовж 2023-2024 років на базі комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Іршавської міської ради проводила формувальний експеримент, спрямований на апробацію моделі розвитку проєктної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. До експерименту Воротинцева О.О. залучала директора (керівника) та консультантів (фахівців) ІРЦ.

Формувальний експеримент проводився згідно з темою дисертаційного дослідження «Розвиток проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами»

Директор



Богдана СТАНКО