

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

Факультет фізичної культури, спорту та реабілітації
Кафедра теорії та методики фізичної культури

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДО РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконав: студент 2-го курсу, 206-м групи
спеціальності

014.11 «Середня освіта (Фізична культура)»

Куйжуклу Андрій Вікторович

Керівник: докт. мед. н., проф. Доцюк Л.Г.

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № 4

від «18» листопада 2025 р.

Зав. кафедри _____ доц. Іван ВАСКАН

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі розглядаються особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії. Визначено сутність інклюзивної освіти, охарактеризовано психолого-педагогічні особливості учнів з різними нозологіями та вимоги до професійної компетентності педагога. Проаналізовано стан готовності студентів, методи діагностики та чинники формування інклюзивної компетентності. Описано зміст, організацію і результати експериментальної роботи, спрямованої на вдосконалення підготовки фахівців через спецкурси, тренінги та практичні заняття.

Ключові слова: інклюзія, фізична культура, учні з ООП, професійна компетентність, підготовка вчителя, інклюзивна освіта.

ABSTRACT

The qualification paper examines the preparation of future physical education teachers for working with schoolchildren in inclusive settings. It defines the essence of inclusive education, outlines the psychological and pedagogical characteristics of students with diverse needs, and clarifies the professional competencies required of teachers. The study analyzes students' readiness, diagnostic methods, and factors influencing the development of inclusive competence. The content, organization, and results of an experimental program aimed at improving professional training through special courses, trainings, and practical activities are presented.

Key words: inclusion, physical education, students with SEN, professional competence, teacher training, inclusive education.

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



А.В. Куйжуклу

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	9
1.1. Інклюзивна освіта у сфері фізичної культури: сутність, принципи та нормативно-правове забезпечення.....	9
1.2. Психолого-педагогічні особливості школярів з різними нозологіями в умовах занять фізичною культурою та спортом.....	15
1.3. Професійна компетентність учителя фізичної культури в роботі з учнями з особливими освітніми потребами	18
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ З ООП	28
2.1. Методи дослідження	28
2.2. Організація, база та етапи дослідження	34
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	40
3.1. Аналіз стану готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами з ООП	40
3.2. Розробка й експериментальна перевірка педагогічних умов та моделі підготовки фахівців до інклюзивної практики	46
3.3. Упровадження та оцінка ефективності моделі формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури	50
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	70

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АФК – адаптивна фізична культура

ДОТС – дидактична освітня технологічна система

ДЦП – дитячий церебральний параліч

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗПР – затримка психічного розвитку

ІПР – індивідуальна програма розвитку

КГ – контрольна група

КМУ – Кабінет Міністрів України

МОЗ – Міністерство охорони здоров'я

МОН - Міністерство освіти і науки України

НУШ – Нова українська школа

ООН – організація об'єднаних націй

ОП – освітня програма

ООП – особливі освітні потреби

РАС – розлади аутистичного спектру

СДУГ - синдром дефіциту уваги і гіперактивності

СМГ – спеціальна медична група

ТЗН – технічні засоби навчання

UDL – Universal Design for Learning – Універсальний дизайн навчання

G.A.M.E. – Goals, Actions, Metrics, Evaluation – «Цілі-Дії-Показники-Оцінювання»

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня парадигма в Україні, що базується на принципах гуманізації та демократизації, стрімко інтегрує ідеї інклюзії. Це відображено в Законі України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», які закріплюють право кожної дитини, незалежно від її особливих освітніх потреб (ООП), на якісну та доступну освіту в загальноосвітніх закладах. Особливої ваги набуває підготовка педагогічних кадрів, які здатні ефективно працювати в умовах інклюзивного середовища.

Фізична культура є невід'ємною складовою гармонійного розвитку особистості. Для школярів з ООП заняття фізичними вправами мають не лише оздоровче, а й важливе корекційно-розвивальне та соціалізуюче значення. Однак, впровадження інклюзії у фізичне виховання висуває нові, комплексні вимоги до професійної компетентності вчителя фізичної культури. Майбутній фахівець повинен володіти знаннями з адаптивної фізичної культури, спеціальними методиками, навичками індивідуалізації навчального процесу та вмінням створювати безпечне й підтримуюче середовище для всіх учнів.

Проблемі підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців:

- теоретичні засади інклюзивної освіти та професійної підготовки педагогів висвітлені у дослідженнях Н. Коломійченко, Т. Демидової, А. Колупаєвої, В. Синьова, М. Шевцова та ін.;
- особливості адаптивної фізичної культури та роботи з дітьми з різними нозологіями розглядають О. Базильчук, О. Данилкіна, Л. Іванова, В. Клімук, С. Недбайлик, Є. Приступа та ін.;
- питання професійної компетентності вчителя фізичної культури у контексті інноваційних процесів вивчали В. Платонов, Г. Сушко, В. Цьось та інші.

Незважаючи на значну увагу до питань інклюзивної освіти в цілому, питання комплексної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи саме зі школярами з ООП у закладах вищої освіти залишається недостатньо розробленим та потребує системного теоретичного обґрунтування та практичного вдосконалення. Важливість проблеми спричинена активним упровадженням інклюзивної освіти в освітню практику та обумовлюється невимовною складністю навчання дітей з особливими освітніми потребами. В останні роки помітне зростання кількості учнів, охоплених інклюзивною освітою більше ніж у 4,5 разів. Прогте, жодна дитина не має відчувати себе іншою, виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії.

Отже, проблема комплексної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами з ООП у ЗВО залишається недостатньо розробленою та потребує теоретичного обґрунтування й практичного вдосконалення. Тому за тему дослідження ми обрали: «Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії».

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов та розробка методичного інструментарію для підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями в умовах інклюзії.

Завдання дослідження:

- 1) розкрити й теоретично обґрунтувати сутність, принципи та нормативно-правові засади інклюзивної освіти у сфері фізичної культури;
- 2) проаналізувати психолого-педагогічні особливості школярів та вимоги до компетентностей вчителя фізичної культури в інклюзивному середовищі;
- 3) провести діагностику рівня готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами з ООП;

4) визначити педагогічні умови і розробити модель формування інклюзивної компетентності фахівців фізичної культури й експериментально перевірити ефективність розробленої моделі у процесі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзії.

Об'єкт дослідження: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії буде більш ефективним, якщо: теоретична підготовка студентів буде підсилена основами адаптивної фізкультури та корекційно-розвивальних методик; будуть широко використовуватися інтерактивні та практико-орієнтовані форми навчання (тренінги, кейс-методи, імітаційні ігри, навчальні практики в інклюзивних класах).

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення науково-методичної, психолого-педагогічної літератури та нормативно-правових документів з метою вивчення стану дослідження окресленої проблеми); емпіричні (педагогічне спостереження, бесіди, тестування, метод експертних оцінок, педагогічний експеримент, анкетування здобувачів освіти та вчителів-практиків, їх батьків і дітей з ООП); математичні (методи математичної статистики для обробки даних експерименту та доведення достовірності отриманих результатів).

Теоретичне значення наукового дослідження дало змогу виокремити сутність інклюзивної освіти на основі аналізу наукової літератури, а здійснений аналіз нормативно-правової бази – важливість та необхідність врегулювання роботи вчителя фізичної культури з дітьми з ООП.

Практичне значення наукового дослідження слугуватиме вагомим доробком при викладанні нормативних та вибіркових навчальних дисциплін в ЗВО. Аналіз успішного інклюзивного досвіду, розроблений методичний інструментарій щодо предмету дослідження прислужаться практичним доробком вчителям фізичної культури, асистентам вчителів Нової української школи в умовах інклюзії.

Апробація результатів дослідження. Проводилися виступи на науково-практичних конференціях, семінарах кафедри та факультету, презентації результатів на студентських науково-практичних конференціях, зокрема:

- Всеукраїнській науково-практичній студентській конференції з міжнародною участю «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 25 березня 2025р.) з теми «Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії» (сертифікат № 25.03/2025-78 про підвищення кваліфікації);

<https://pf.udu.edu.ua/nauka/konferentsii-view/tez>

- Міжнародній студентській науковій конференції, присвяченій 150-річчю Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (12-15 травня 2025 р.) з теми «Формування психологічної готовності фахівців фізичної культури до виховання дітей з особливими освітніми потребами».

<https://www.chnu.edu.ua/media/yapacdzu/2025-fksr.pdf>

Структура роботи. Наукове дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Інклюзивна освіта у сфері фізичної культури: сутність, принципи та нормативно-правове забезпечення

Актуальними в сучасній освіті є виклики, з якими стикаються нинішні фахівці. Зокрема, в галузі фізичної культури найбільш нагальним стає недостатній рівень знань про особливості фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, брак практичного досвіду роботи з дітьми з ООП і т. ін.. Наукові дослідження сучасників (А. Василюк, О. Гауряк, О. Головіної, О. Гордійчук, О. Киселиці, А. Колупасової, З. Ленів, С. Миронової, Л. Платаш та ін.) важливі для поліпшення якості інклюзивної освіти в Україні й забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів. Проаналізовані праці доводять, що нині важливими є такі основні аспекти підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії, як: фахова підготовка, психолого-педагогічні чинники, методичні підходи тощо. Безперечно, підготовка фахівців фізичної культури до роботи з дітьми в умовах інклюзії вимагає особливого підходу і врахування важливих аспектів: розвитку спеціальних компетенцій; володіння методиками використання допоміжного обладнання; організації інклюзивного середовища та ін. [1, 4]. Дослідження підтверджують, що психологічна підготовка фахівців фізичної культури відіграє значну роль у формуванні їхньої професійної компетентності. Робота з дітьми з ООП потребує високого рівня емоційного інтелекту, розвитку емпатії та навичок саморегуляції, готовності до стресових ситуацій, ефективного вирішення конфліктів та підтримки позитивного мікроклімату в колективі. Важливою складовою підготовки є також освоєння методик комунікації з дітьми, що мають порушення опорно-рухового апарату,

сенсорні або когнітивні розлади тощо. Наприклад, когнітивно-поведінкові методики (рефреймінг, техніки релаксації, позитивного мислення) сприятимуть підвищенню психологічної готовності [2].

Одним із ключових компонентів готовності фахівця до роботи в умовах інклюзії є сформованість психологічної стійкості. Вона проявляється через здатність демонструвати емпатію, толерантність та повагу до кожного учня незалежно від його індивідуальних особливостей, а також через уміння створювати позитивний навчальний простір, що характеризується взаєморозумінням, доброзичливістю та підтримкою. Не менш важливою складовою є розвиток навичок ефективної командної роботи, що передбачає плідну співпрацю з фахівцями різних напрямів — психологами, логопедами, дефектологами та реабілітологами [1].

Особливу роль у формуванні цих компетентностей відіграє підтримка з боку колег та батьків, яка стимулює розвиток умінь взаємодіяти в мультидисциплінарній команді, розробляти індивідуальні програми розвитку для дітей з ООП та брати участь у спільних проєктах, спрямованих на соціалізацію учнів. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексний розвиток дитини та оптимізує процес інклюзивного навчання.

Ефективність професійної підготовки фахівців значною мірою визначається системою постійного самоаналізу та самовдосконалення. До цього належить ознайомлення з сучасними науковими дослідженнями та розробками у сфері інклюзивної освіти й фізичного виховання, активна участь у тренінгах, семінарах, вебінарах для підвищення кваліфікації, а також регулярний обмін досвідом з колегами [4].

Крім того, сучасні технології навчання відіграють важливу роль у процесі організації інклюзивного фізичного виховання. Зокрема, використання цифрових платформ для моніторингу фізичної активності, інтерактивних програм для створення адаптивних вправ та спеціалізованих мобільних додатків дозволяє зробити уроки фізичної культури більш доступними, індивідуалізованими та ефективними для всіх учнів, незалежно

від їхніх особливостей [3].

Якщо хочеш, я можу об'єднати обидва твої тексти з підпункту 1.1 у цілісний науковий блок, який буде виглядати як завершена частина магістерської роботи, з логічними переходами та академічною стилістикою.

Отже, підготовка фахівців фізичної культури до роботи в умовах інклюзивної освіти є багатокомпонентним та комплексним процесом, який передбачає формування спеціалізованих методичних, психологічних і технологічних компетентностей. Саме ці компетентності становлять фундамент професійної діяльності педагога і визначають рівень його готовності до ефективного забезпечення освітнього процесу для учнів з різними освітніми потребами.

Наукою розкрито значення інклюзивної освіти у сфері фізичної культури шляхом розкриття сутності, принципів та нормативно-правового забезпечення.

Глобальна освітня парадигма, орієнтована на реалізацію принципу «Освіти для всіх», знайшла своє відображення у національних реформах освітньої системи України. Ключовим компонентом цих реформ є розвиток інклюзивної освіти, що закріплено у чинному законодавстві, зокрема в Законі України «Про освіту» (2017) та Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Філософія інклюзії базується на принципі прийняття людського різноманіття та створенні таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від її психофізичних особливостей, має рівний доступ до якісного навчання в загальноосвітньому просторі [2, 3].

Суттєва відмінність інклюзивної моделі від традиційних підходів полягає у зміні вектору адаптації: система освіти повинна бути гнучкою та адаптивною до індивідуальних потреб учня, а не навпаки [19, с. 30]. Цей принцип має особливе значення для фізичного виховання, де фізичні, сенсорні та моторні обмеження можуть виступати найбільш явними бар'єрами на шляху до повноцінної участі учнів у навчальному процесі.

Міжнародні зобов'язання України, зокрема ратифікована Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), передбачають забезпечення рівного доступу осіб з інвалідністю до культурного життя, відпочинку, дозвілля та спорту. Ці правові рамки створюють підґрунтя для модернізації не лише освітніх програм, а й системи професійної підготовки педагогів фізичної культури, зокрема щодо розвитку компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі [59].

Проблематика інклюзії у фізичному вихованні має комплексний характер, оскільки охоплює не лише дидактичні аспекти, але й медико-соціальні, архітектурні та психологічні умови організації навчального процесу [13, с. 280].

Концептуальні засади інклюзії містять основоположні факти застосування знань, умінь і навичок роботи з особливими дітьми у фізичному вихованні. Інклюзивна освіта у сфері фізичної культури ґрунтується на принципах доступності, індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Це передбачає адаптацію програм і методик до особливостей кожного учня, застосування спеціального обладнання та технологічних рішень, а також інтеграцію міждисциплінарного підходу за участі психологів, логопедів, дефектологів та реабілітологів. У цьому контексті фізичне виховання стає не лише засобом розвитку фізичних якостей, а й інструментом соціальної інтеграції, формування емоційної стійкості, саморегуляції та розвитку когнітивних навичок учнів з ООП.

Інклюзивна освіта у сфері фізичної культури реалізується через ключові принципи:

1. Принцип індивідуалізації: вимагає глибокого розуміння функціонального стану кожної дитини з ООП. Це втілюється у розробці Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка має включати конкретні, вимірювані цілі з фізичного розвитку, корекції рухових порушень та соціалізації. Вчитель фізичної культури, як член команди психолого-

педагогічного супроводу, відповідає за реалізацію фізкультурно-оздоровчого компонента ІПР [39].

2. Принцип універсального дизайну для навчання (Universal Design for Learning – UDL): передбачає таку організацію освітнього процесу, яка спочатку проєктується з урахуванням максимально широкого діапазону індивідуальних потреб. На уроках фізичної культури це означає, що матеріали, методи та оцінювання повинні мати множинні засоби представлення інформації (візуальні, слухові, тактильні), множинні засоби дії та вираження (різні способи виконання вправ) і множинні засоби залучення (різні рівні складності, командні ролі) [53].

3. Принцип міждисциплінарної взаємодії: успіх роботи з учнями, особливо з тими, хто має складні порушення, залежить від злагодженої роботи команди. Вчитель фізичної культури повинен співпрацювати не лише з асистентом вчителя, а й обмінюватися інформацією з фізичним терапевтом (щодо діапазону рухів), корекційним педагогом (щодо особливостей сприйняття інструкцій) та батьками (щодо підтримки рухового режиму поза школою) [27, с. 140].

На національному рівні нормативно-правова база інклюзивної освіти представлена одним із ключових регуляторів – таким, як Постанова Кабінету Міністрів України № 957 (2021), яка деталізує порядок організації інклюзивного навчання. Цей документ зобов'язує заклад освіти забезпечувати не лише наявність спеціалістів, а й доступність фізичного середовища. У контексті фізичної культури це означає необхідність та наявність:

безбар'єрності: пристуність пандусів, ліфтів, спеціально обладнаних роздягалень та санітарних кімнат, що відповідає Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору [7];

адаптованого обладнання, тобто наявність специфічних ТЗН (технічних засобів навчання), які дозволяють виконувати вправи учням з обмеженнями (наприклад, спеціальні м'ячі, сенсорні доріжки, адаптовані тренажери) [20, с. 180].

Також необхідно враховувати медико-педагогічний розподіл. Згідно з нормативними документами МОЗ та МОН, учні, які потребують адаптованого фізичного виховання, відносяться до спеціальної медичної групи (СМГ). Вчитель фізичної культури, відповідно до висновку лікаря та рекомендацій ІРЦ, має планувати заняття для СМГ за окремими, адаптованими програмами [15]. Цей поділ вимагає від майбутнього вчителя вміння не лише проводити спільні ігри, а й організовувати безпечні, цільові корекційні заняття, або диференціювати завдання безпосередньо в інклюзивному класі.

Адаптивна фізична культура як методична основа

Методичною основою інклюзії у фізичному вихованні є Адаптивна фізична культура (АФК). Це науково-практична галузь, що використовує засоби фізичної культури для відновлення, корекції та компенсації функцій осіб з інвалідністю [23, с. 40]. Вчитель фізичної культури в інклюзії фактично виступає в ролі фахівця з АФК, що вимагає від нього знань щодо:

1. Модифікації гри та обладнання (GAME approach): вчитель повинен вміти адаптувати основні елементи гри: Goals (цілі), Area (простір), Movements (рухи) та Equipment (обладнання) [52]. Наприклад, для учня на інвалідному візку баскетбольне кільце може бути розташоване нижче, а для учня з порушенням зору використовується звуковий м'яч [51].

2. Застосування корекційних методик: знання специфічних вправ для корекції постави, розвитку рівноваги та координації, які є необхідними для компенсації вторинних порушень при багатьох нозологіях [16, с. 21].

3. Використання допоміжних технологій: знання про те, як інтегрувати технологічні засоби (наприклад, додатки для візуальної підтримки, сенсорні ігри) для підвищення мотивації та ефективності занять [54, с. 464].

Успішна реалізація цих завдань безпосередньо залежить від сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів. Ця компетентність є інтегральною характеристикою, що включає глибинну

толерантність та емпатію (ціннісно-мотиваційний блок), спеціальні знання з корекційної педагогіки та АФК (когнітивний блок) та практичні навички адаптації уроків та розробки ІПР (діяльнісний блок) [49, с. 245]. Вища освіта має забезпечити цілісний підхід, інтегруючи теоретичні курси (наприклад, «Основи інклюзивного навчання», «Адаптивна фізична культура») з практико-орієнтованими тренінгами та стажуванням у реальних інклюзивних класах, що є критично важливим для подолання психологічних бар'єрів та формування впевненості у роботі з різними категоріями школярів [38, с. 110]. Тільки всебічна підготовка дозволить майбутньому фахівцю ефективно впроваджувати принцип «Фізична культура для всіх» та забезпечити не лише фізичний, а й соціально-емоційний розвиток кожного учня в інклюзивному середовищі.

1.2. Психолого-педагогічні особливості школярів з різними нозологіями в умовах занять фізичною культурою та спортом

Ефективність реалізації принципів інклюзії у фізичному вихованні безпосередньо залежить від рівня нозологічної компетентності вчителя, тобто його знань про психолого-педагогічні особливості учнів з різними видами порушень [29, с. 315].

Кожна категорія особливих освітніх потреб (ООП) вимагає не лише адаптації фізичного навантаження, а й індивідуалізованих підходів до інструктажу, мотивації та соціальної взаємодії. Це обумовлено тим, що основне порушення часто супроводжується вторинними відхиленнями у руховій, когнітивній та емоційно-вольовій сферах, які без корекції можуть призвести до поглиблення дезадаптації [16, с. 21].

Без урахування вище вказаних особливостей, фізична культура може стати ефективним джерелом фрустрації та травм, а не засобом розвитку та соціалізації.

Згідно останніх досліджень порушення інтелектуального розвитку (ПІР) та затримка психічного розвитку (ЗПР) визначаються як такі, що зустрічаються найчастіше у сучасних умовах.

Зокрема, школярі з ПІР та ЗПР становлять значний відсоток учнів інклюзивних класів. Їхні психологічні особливості виражаються у конкретності та низькій узагальнюючій функції мислення, що ускладнює розуміння абстрактних правил гри та логічних послідовностей [25, с. 310].

Увага є нестійкою, легко відволікається, а обсяг пам'яті обмежений, що вимагає частого повторення інструкцій. Це поєднується з порушеннями емоційно-вольової сфери, що може проявлятися у підвищеній імпульсивності або, навпаки, в апатії та зниженні мотивації до складних рухових завдань [14, с. 260].

Рухова сфера дітей із диспраксією характеризується загальною руховою незграбністю, порушенням координації рухів, складністю виконання одночасних дій та недостатнім розвитком дрібної моторики. Учні демонструють значні труднощі при виконанні вправ на рівновагу, точність та швидку зміну рухів. З урахуванням цих особливостей педагогічна діяльність має бути зорієнтована на застосування простих та коротких інструкцій, що супроводжуються багаторазовим показом моделі дії, а також на використання візуальних карток та схем, які розбивають складні рухові дії на мінімальні кроки, що відповідає принципам аналітичного навчання. Рухливі ігри слід максимально спрощувати та структуровано подавати, приділяючи особливу увагу базовим руховим навичкам, таким як ходьба, біг та кидання, а для підвищення мотивації та стійкості уваги доцільним є застосування постійного позитивного підкріплення.

Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема при дитячому церебральному паралічі, сколіозі або ампутаціях, педагог повинен володіти знаннями з біомеханіки та фізичної реабілітації. Основні труднощі пов'язані з патологічним м'язовим тонусом, що проявляється спастичністю або гіпотонією, що суттєво ускладнює координацію, баланс та підвищує

ризик формування контрактур. Рухи у цих учнів є енергозатратними та неефективними, а вторинні порушення можуть включати сколіоз, деформації стоп та швидку стомлюваність. Психологічні особливості цих дітей зазвичай включають підвищену тривожність, страх падіння та складнощі у формуванні адекватної самооцінки через обмеженість рухів, що може негативно впливати на пізнавальну активність. Для подолання зазначених труднощів педагогічна практика передбачає пріоритет вправ на розслаблення, розтягування, розвиток рівноваги та зміцнення м'язів-стабілізаторів корпусу з використанням адаптованих позицій, спеціального обладнання та забезпечення безпечного пересування в залі.

Учні з порушеннями зору та слуху потребують спеціалізованого підходу, що враховує сенсорні особливості. При порушеннях зору рухова активність часто супроводжується консерватизмом рухів через уникнення потенційно небезпечних ситуацій, що призводить до гіподинамії та затримки розвитку координації, а також до низької якості рухової пам'яті, що вимагає багаторазового повторення. Для цих дітей ефективним є використання тактильних і слухових каналів сприйняття, голосових команд, звукових маячків та м'ячів, що видають звук, а також попереднє ознайомлення з простором за допомогою дотиків і чітке маркування меж майданчика.

Учні з порушеннями слуху часто мають вторинні порушення вестибулярної функції, що ускладнює підтримання рівноваги та виконання швидких або ротаційних рухів. Методично для них оптимальним є візуально-кінестетичний підхід з використанням чітких показів, міміки, жестів та графічної підтримки, забезпечення постійного візуального контакту між учителем та учнем, а також застосування світлових сигналів замість звукових для індикації початку, завершення вправ або попередження про небезпеку.

Особливу увагу слід приділяти дітям із розладами аутистичного спектру та синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. У разі РАС ключові труднощі пов'язані із соціальною взаємодією, комунікацією та сенсорною гіпер- або гіпочутливістю, що може проявлятися у незграбних рухах або

стереотипних моторних діях. Педагог має створювати передбачуване та структуроване середовище, використовуючи візуальні розклади, таймери та індивідуальні зони для зменшення сенсорного перевантаження, а інтеграцію у командні ігри здійснювати поступово. Учні з СДУГ характеризуються труднощами з концентрацією уваги, імпульсивністю та надмірною руховою активністю. Для них доцільним є часте чергування видів діяльності, включення інтенсивних фізичних вправ на початку заняття, короткі та чітко обмежені за часом завдання, а також застосування системи жетонів чи нагород для стимулювання бажаної поведінки та концентрації.

Знання психолого-педагогічних особливостей різних нозологій є фундаментом для формування диференційованого підходу та професійної інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Засвоєння цих знань дозволяє адаптувати фізичні вправи та обирати ефективні методи корекційно-розвиткового впливу, сприяючи соціалізації та підвищенню якості життя дітей з особливими освітніми потребами. Підготовка майбутніх фахівців має включати не лише теоретичні основи адаптивної фізичної культури, а й практичні кейси, орієнтовані на конкретні нозології та стратегії їхньої успішної інтеграції в умовах масового навчального середовища.

1.3. Професійна компетентність учителя фізичної культури в роботі з учнями з особливими освітніми потребами

Сучасна освіта спрямована на розвиток творчої особистості, здатної до нестандартного мислення, інноваційної діяльності, адаптації до змін та застосування сучасних технологій. Особливо актуальним є питання інтеграції та пристосування до нових умов, сучасних освітніх викликів й актуальних потреб розвитку суспільства.

Дослідження в галузі педагогіки та психології підтверджують важливість швидкої адаптації педагога до вимог сучасності, що, в свою чергу, демонструє його готовність розвивати компетентності, необхідні у

XXI столітті. Учені наголошують на значенні міждисциплінарного підходу, STEAM-освіти та активних методів навчання у розвитку креативного мислення. Разом із тим, питання ефективного впровадження цих підходів у традиційні освітні системи потребує детальних наукових розвідок та впровадження їх у практику сучасної освітньої системи [2].

Так виявлено, що розвиток інклюзивної освіти в сучасній школі потребує нових підходів до професійної підготовки педагогів. Розкриваючи значення дефініції «інклюзія», зазначимо, що для освітнього середовища вона передбачає «забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби» (ООП) [7].

Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема впровадження інклюзії в практику розглядається багатьма вітчизняними науковцями (В. Бочковським, А. Василюк, Л. Коваль, І. Луценко, В. Ляховою, Г. Хворовою та ін.). Зокрема, проблеми залучення дітей з інвалідністю до навчання в закладах загальної освіти розкриті багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Андрущенко, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, Н. Сабат, М. Ярмаченко та ін.). Соціально-педагогічний аспект супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час здобуття ними освіти в умовах інклюзивного освітнього простору розкрито в працях Н. Вовк, Ю Лучко, О. Польовик, М. Швед та ін.

Зауважимо, що «важливим елементом освітнього процесу, який сприяє фізичному, емоційному та соціальному розвитку дітей» є фізичне виховання. Проте викладання фізичної культури в умовах інклюзії вимагає від педагогів не лише спеціальних методичних навичок, але й високого рівня психологічної підготовки, здатності до спеціальної адаптації навчального процесу та застосування сучасних технологій [1].

Зокрема, серед дослідників, які займаються вивченням особливостей підготовки вчителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзивної освіти вирізняємо прізвища таких сучасних науковців: С. Ткаченко (проблема фахової підготовки вчителів фізичної культури до

професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти); В. Теліус, В. Семененка, Є. Мосьпана, О. Применко (проблематика інклюзивної освіти в контексті фізичної культури в умовах реформи Нової української школи); З. Ленів (питання підготовки спеціалістів до забезпечення якісної освіти дітям з порушенням психофізичного розвитку); А. Богданюк, О. Гауряк, О. Киселиці (дослідження особливостей корекційно-розвивальної роботи з фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами) та ін. [3, 4, 6, 9].

Психолого-педагогічна теорія і практика доводить, що «основними формами фізичного виховання осіб з особливими освітніми потребами» є [4]:

- «організовані групові і секційні заняття фізичною культурою і спортом (ЛФК і корекційні заняття у лікувально-санаторних установах і реабілітаційних центрах);

- самостійні заняття фізичними вправами (ранкова гігієнічна гімнастика, прогулянки);

інваспорт (організація і проведення змагань з доступних видів спорту)». Науковцями визнано, що одним із ключових напрямів підготовки є «формування компетентності щодо адаптивного фізичного виховання». Це передбачає використання спеціально розроблених фізичних вправ, які сприяють організації навчання із врахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Наприклад, для дітей з порушеннями зору ефективними є вправи з використанням тактильних та звукових орієнтирів, а для школярів із ДЦП – фізичні вправи, спрямовані на розвиток координації та м'язової сили [4].

Також фізкультура і спорт розглядаються як «засіб фізичної, психологічної і соціально-середовищної реабілітації», адже, «саме фізкультура і спорт, яка активно діє на організм, сприяє розширенню кола спілкування, підвищенню рівня фізичної підготовки, стимуляції «духу змагання» розглядається як оздоровче середовище» [8].

Особливого підходу та врахування ряду важливих аспектів у роботі зі школярами в умовах інклюзивної освіти вимагає сама підготовка вчителів фізичної культури. І першою складовою виступає розвиток у педагога спеціальних компетенцій:

- знання особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП): вчитель повинен мати глибокі знання про різні типи порушень, їх вплив на фізичний та психологічний розвиток дитини, а також про методи адаптації фізичних вправ.
- уміння розробляти індивідуальні програми: необхідно вміти складати індивідуальні програми фізичного виховання, враховуючи потреби та можливості кожного учня з ООП;
- володіння спеціальними методиками: вчитель повинен володіти спеціальними методиками та прийомами, що дозволяють ефективно проводити заняття з дітьми з різними типами порушень;
- навички використання допоміжного обладнання: важливо вміти використовувати спецобладнання та тренажери для дітей з ООП [1, 4, 5].

Наступним важливим аспектом є організація вчителем необхідного інклюзивного середовища, яка передбачає:

- адаптацію навчального простору, адже необхідно забезпечити доступність та безпеку навчального простору для всіх учнів, включаючи дітей з ООП;
- використання різноманітних форм та методів роботи, що дозволяють залучити до активної участі всіх учнів;
- залучення батьків до співпраці, надаючи їм інформацію, консультації [9].

Слід зазначити, що важливою та необхідною умовою є також формування у педагога психологічної готовності, стійкості та постійне самовдосконалення.

Отже, підготовка вчителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзивної освіти є складним та багатограним процесом, що вимагає не

лише знань та навичок, але й сформованості важливих особистісних якостей. Важливо забезпечити системний та комплексний підхід до підготовки вчителів, що дозволить їм ефективно працювати з усіма учнями, незалежно від їх особливостей.

1. У контексті імплементації інклюзивної освіти підготовка майбутніх вчителів фізичної культури вимагає докорінної трансформації традиційної парадигми професійної підготовки. Замість зосередження на засвоєнні стандартних методик та програм, акцент має зміщуватися на формування інклюзивної компетентності, яка забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах різноманітного освітнього середовища та інтегрувати адаптивні технології з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Відповідно до визначення, запропонованого В. В. Григоренком та О. О. Ярмолук, інклюзивна компетентність є інтегральною характеристикою особистості педагога, що відображає його готовність і здатність організовувати безпечне, соціалізуюче та розвиткове навчальне середовище, застосовувати корекційно-розвиткові засоби та керуватися гуманістичними цінностями в професійній діяльності [14, с. 260; 50, с. 245]. Саме ця компетентність виступає системоутворюючим чинником, що визначає якість фізичного виховання в умовах інклюзії та сприяє рівному доступу всіх учнів до освітніх послуг.

Структура інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури є багатокомпонентною та включає три взаємопов'язані блоки, формування яких має відбуватися цілеспрямовано протягом магістерської підготовки.

Перший блок – когнітивний, або знаннєвий, який складає теоретичну основу для прийняття професійних рішень. Він включає знання про нозології та патофізіологічні особливості учнів із різними порушеннями (порушення інтелектуального розвитку, розлади аутистичного спектру, сенсорні та опорно-рухові порушення), що дозволяє аналізувати вплив конкретних станів на рухову функцію, енергетичний обмін та психоемоційний стан учнів. Таке

знання надає можливість диференціювати фізичні вправи, визначати їх безпечність та запобігати розвитку вторинних ускладнень [29, с. 315].

До когнітивного блоку також належить нормативно-правова та організаційна компетентність, яка включає знання національного та міжнародного законодавства щодо інклюзивного навчання, принципів фінансування, організації навчального процесу та функціонування інклюзивно-ресурсних центрів, а також ролі асистента вчителя. Фахівець повинен володіти навичками взаємодії в команді супроводу учня, розуміти механізми документообігу, включаючи розробку та реалізацію індивідуальної програми розвитку (ІПР) та ведення відповідної протокольної документації [10, 47, с. 230].

Ще одним важливим компонентом когнітивної компетентності є глибоке знання основ адаптивної фізичної культури та фізичної реабілітації, що включає принципи, завдання, засоби та методи корекційно-розвиткової роботи. Це передбачає володіння вправами та техніками, спрямованими на відновлення симетричності рухів, розвиток координації та постурального контролю, а також інтеграцію елементів кінезіотерапії для оптимізації фізичного розвитку та запобігання ускладнень [15, с. 488].

Таким чином, формування когнітивного блоку інклюзивної компетентності забезпечує педагогові надійну теоретичну та практичну платформу для диференційованого підходу до навчання учнів з особливими освітніми потребами та визначає ефективність подальшого впровадження адаптивних та корекційно-розвиткових стратегій у навчальному процесі.

Другий та третій блоки інклюзивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури формують практичні та мотиваційно-ціннісні засади професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Другим структурним елементом є діяльнісний, або операційний, компонент, який відображає практичну готовність педагога до ефективної організації уроків фізичної культури з урахуванням індивідуальних

особливостей учнів з ООП. До нього належать декілька взаємопов'язаних підкомпонентів.

Перший підкомпонент – діагностично-аналітичні вміння, що передбачають здатність проводити якісну функціональну оцінку рухових можливостей учня та визначати рівень його фізичної підготовленості не за абсолютними нормативами, а через систематичне використання функціональних проб, спостереження та фіксацію індивідуальних можливостей для подальшого моніторингу прогресу [50, с. 245].

Другий підкомпонент – проєктувально-адаптивні вміння, що включають практичне застосування принципів Універсального дизайну для навчання (UDL) та технологій модифікації, зокрема G.A.M.E. framework. Це передбачає вміння оперативно змінювати правила, інвентар, простір та інструкції під час уроку, забезпечуючи постійну активну участь учнів із ООП. Додатково цей підкомпонент охоплює навички розробки індивідуальних навчальних планів для уроків фізичної культури як складової ІПР [39, 51, с. 352].

Третій підкомпонент – корекційно-методичні вміння, що передбачають інтеграцію спеціальних корекційних вправ у загальну структуру уроку, а також ефективне використання допоміжних та технічних засобів, таких як сенсорні інтеграційні ігри або ортопедичне обладнання, для оптимізації фізичного розвитку учнів [16, с. 21].

Четвертий підкомпонент – комунікативно-інтеграційні вміння, що забезпечують фасилітацію соціальної взаємодії між учнями з ООП та їхніми типово розвиваючими однолітками, а також ефективну співпрацю з асистентом вчителя, надання чітких інструкцій та завдань для підтримки навчального процесу.

Третім блоком є особистісно-ціннісний, або мотиваційний, компонент, який визначає емоційно-етичну готовність педагога та формує його професійну стійкість у роботі з учнями з ООП.

До цього блоку входить гуманістична та етична спрямованість, що передбачає пріоритет розвитку особистості та її соціалізації над спортивними або нормативними результатами, а також готовність розглядати учня як суб'єкта освітнього процесу [14, с. 260].

Ключовим елементом є емпатія та толерантність, що проявляються у здатності педагога адекватно реагувати на різноманітні потреби та емоційні стани учнів, мінімізуючи ризик психологічного травмування та стигматизації.

Останній підкомпонент цього блоку – професійна рефлексія та антикризова стійкість, що забезпечує здатність педагога до критичного аналізу власної діяльності, оперативної адаптації до непередбачуваних ситуацій на уроці (зокрема при поведінкових кризах у дітей з РАС), а також підтримки мотивації до безперервного професійного розвитку в галузі адаптивної фізичної культури [26, с. 18].

Таким чином, формування діяльнісного та особистісно-ціннісного компонентів інклюзивної компетентності забезпечує педагогові практичну та етичну готовність до організації ефективного, безпечного та соціалізуючого фізичного виховання для учнів з особливими освітніми потребами, створюючи основу для успішної професійної інтеграції в інклюзивне середовище.

Ефективне формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури можливе лише за умови впровадження спеціально розроблених дидактичних моделей підготовки. Аналіз сучасних досліджень, зокрема робіт Ярмолюк О. О. та Павленко В. Д., свідчить про доцільність застосування моделі, яка ґрунтується на модульному, практико-орієнтованому та рефлексивному підходах. Такий підхід передбачає поетапне засвоєння теоретичних знань, активне включення у практичну діяльність у симульованих і реальних умовах та систематичне осмислення власного досвіду [49, с. 240; 50, с. 245].

До ключових педагогічних умов успішного формування інклюзивної компетентності належать інтеграція спеціалізованих курсів, тривала практична іммерсія та формування міжпрофесійної взаємодії. Інтеграція спецкурсів, таких як «Адаптивна фізична культура» та «Корекційні технології у фізичному вихованні», забезпечує поєднання теоретичних знань із практичними симуляційними вправами, що дозволяє студенту опанувати методики адаптації уроків та корекційно-розвиткові прийоми. Практична іммерсія передбачає тривале стажування у реальних інклюзивних класах, що є ключовим фактором подолання психологічного бар'єру та формування впевненості у взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами [38, с. 110]. Формування міжпрофесійної взаємодії включає навчання студентів-фізкультурників спільно зі студентами корекційної освіти та фізичної терапії, що дозволяє моделювати роботу мультидисциплінарної команди та виробляти навички координації дій у реальних освітніх умовах [47, с. 230].

Для оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності використовуються три взаємопов'язані критерії.

Зокрема, когнітивний критерій передбачає оцінку рівня засвоєння термінології, знання нозологічних особливостей, патофізіології та нормативної бази інклюзивної освіти, що здійснюється шляхом тестування та екзаменаційних процедур.

Операційний критерій охоплює здатність розробляти індивідуальні програми розвитку (ІПР), модифікувати вправи відповідно до потреб учнів з ООП та ефективно керувати їхньою увагою під час уроку, що оцінюється через проведення практичних занять та кейс-стаді.

Особистісно-мотиваційний критерій передбачає оцінку рівня толерантності, наявності упереджень та мотивації до інклюзивної діяльності, що визначається за допомогою анкетування, проєктивних методик та спостереження за поведінкою студента під час практики.

Таким чином, професійна компетентність учителя фізичної культури в умовах інклюзивного навчання є багатокомпонентною категорією, що

інтегрує глибокі теоретичні знання АФК, практичні навички адаптації та корекційно-розвиткового впливу, а також високий рівень гуманістичної мотивації. Така компетентність забезпечує підготовку фахівця, здатного організовувати безпечний, соціалізуючий та результативний освітній процес для всіх учнів, включно з дітьми з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ З ООП

2.1. Методи дослідження

Для забезпечення наукової обґрунтованості, високої валідності та надійності результатів дослідження, що присвячене аналізу особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзії, був застосований комплекс взаємодоповнюючих теоретичних і емпіричних методів. Інтеграція зазначених методів дозволила здійснити системний перехід від вивчення концептуальних основ та побудови теоретичної моделі до проведення об'єктивної діагностики та експериментальної перевірки ефективності розробленої педагогічної моделі, що спрямована на формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців.

На теоретичному рівні використання методів аналізу, синтезу та узагальнення забезпечило формування категоріального апарату та визначення концептуальних рамок дослідження, що дозволило виробити комплексне розуміння сутності інклюзивної підготовки вчителя фізичної культури. Глибинний аналіз міжнародних нормативних документів, зокрема Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, а також національних законодавчих і нормативних актів, які регламентують організацію інклюзивного навчання, у поєднанні з дослідженнями понад шістдесяти наукових джерел у сфері адаптивної фізичної культури, корекційної педагогіки та професійної дидактики дозволив сформувати інтегративне розуміння інклюзивної компетентності майбутнього вчителя.

Синтезуючи отримані дані, було визначено основні компоненти цієї компетентності, включаючи когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-

ціннісний аспекти, що забезпечують цілісну готовність педагога до ефективної роботи в умовах інклюзивного середовища. Узагальнення наукових підходів дозволило обґрунтувати робочу гіпотезу дослідження та визначити педагогічні умови, необхідні для формування високого рівня професійної готовності студентів-магістрантів. Такий системний підхід забезпечив надійну методологічну основу для подальшого проведення емпіричного етапу та апробації педагогічної моделі в практичній підготовці фахівців з адаптивної фізичної культури.

У межах дослідження для забезпечення комплексності аналізу та глибокого пізнання проблеми було застосовано низку додаткових теоретичних методів — порівняння, класифікації, моделювання та історико-логічний підхід. Метод порівняння та класифікації використовувався для зіставлення вимог професійного стандарту вчителя зі специфічними вимогами, що висуваються до фахівця, який працює з учнями з особливими освітніми потребами. Це дозволило виявити наявні компетентнісні прогалини, визначити ті складові, які потребують додаткового освоєння. Одночасно порівняння застосовували для класифікації нозологічних груп учнів з ООП за критеріями ступеня рухових обмежень, що стало підставою для розроблення диференційованих підходів до їхнього навчання та адаптації вправ. Також порівнювальний аналіз включав зіставлення навчальних планів провідних закладів вищої освіти України та європейських університетів, що дало змогу виробити оптимальне змістове наповнення спеціалізованого курсу з адаптивної фізичної культури.

Застосування методу моделювання дозволило теоретично обґрунтувати та побудувати структурно-функціональну модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Моделювання забезпечило візуалізацію та аргументоване представлення взаємозв'язків між цільовим, змістовим, процесуально-технологічним і результативним блоками підготовки, що дозволило забезпечити системність, цілісність та керованість у процесі формування компетентності.

Історико-логічний метод дав змогу дослідити динаміку трансформації підходів до фізичного виховання осіб з інвалідністю в українському освітньому просторі. Аналіз етапів розвитку — від ізольованих, здебільшого корекційних класів, до сучасної інклюзивної практики — дозволив аргументувати актуальність переходу до інклюзивного підходу та обґрунтувати методологічну та етичну необхідність такої трансформації.

На емпіричному рівні дослідження використовувалися методи, спрямовані на збір первинних даних, діагностику вихідного стану проблеми та експериментальну перевірку робочої гіпотези. Зокрема, метод опитування, який охоплював як анкетування, так і бесіди, був застосований для кількісної та якісної оцінки компонентів інклюзивної компетентності. Для діагностики когнітивного компоненту використовувалися закриті питання-тести на знання термінології адаптивної фізичної культури та нозологічних особливостей, що дозволяло оцінити рівень теоретичної підготовки студентів-магістрантів. Розроблений тестовий опитувальник містив запитання для з'ясування рівня теоретичних знань з адаптивної фізичної культури та основ нозології в студентів-практикантів (див. Додаток Б).

Водночас для оцінки ціннісно-мотиваційного компонента застосовувалися психометричні інструменти: зокрема, шкала соціальної дистанції для вимірювання толерантності, а також модифікована емпатійна шкала для діагностики емоційної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП [43, с. 177].

У межах реалізації емпіричної частини дослідження було застосовано комплекс якісних і кількісних методів, спрямованих на отримання багатовимірної інформації щодо особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Одним із провідних методів якісного аналізу стали глибинні інтерв'ю, що проводилися з викладачами, педагогами-практиками та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Використання якісного інтерв'ювання дало змогу не лише окреслити спектр актуальних викликів,

пов'язаних з організацією інклюзивного навчання (зокрема проблематики поведінкових розладів, координації дій з асистентом учня, запровадження індивідуалізованих підходів), але й виявити потреби, які мають бути покладені в основу змістового наповнення практикоорієнтованих тренінгів у межах формувального експерименту.

Важливе місце у структурі дослідження посідало педагогічне спостереження, що здійснювалося як під час аудиторних практичних занять, так і в період виробничої практики здобувачів освіти. Застосування структурованої картки фіксації поведінки (чек-листа) забезпечувало можливість систематизованого спостереження за динамікою діяльнісного компонента інклюзивної компетентності. Особлива увага приділялася вмінню магістрантів оперативно адаптувати рухові завдання відповідно до індивідуальних потреб учнів з ООП, дотримуватися принципів універсального дизайну навчання (UDL), ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, а також забезпечувати безпечні умови й інклюзивну участь дітей у спільних рухових іграх. Одночасно фіксувалися показники залученості учнів та якість адаптаційних рішень, що давало змогу отримати об'єктивну інформацію про сформованість операційно-діяльнісного блоку компетентності.

Для кількісної оцінки рівня інклюзивної підготовленості використовувалися методи тестування та аналізу ситуаційних завдань. Тестові інструменти забезпечували об'єктивну перевірку глибини теоретичної підготовки майбутніх учителів з адаптивної фізичної культури, зокрема рівня оперування спеціалізованою термінологією, адекватності розуміння нозологічних характеристик та специфіки фізичного розвитку дітей різних категорій. Натомість кейс-стаді дозволяли оцінити здатність студентів до застосування отриманих знань у змодельованих педагогічних ситуаціях. Майбутнім учителям пропонувалися реалістичні сценарії – наприклад, випадки відмови учня з РАС від командної діяльності або необхідність адаптувати ігрову активність відповідно до вимог

індивідуальної програми розвитку (ІПР). Такий підхід сприяв діагностиці сформованості проєктувальних і корекційно-методичних умінь, що є ключовими для ефективної роботи у сучасному інклюзивному середовищі.

Центральним елементом дослідницької програми виступав педагогічний експеримент, який був структурований на три взаємопов'язані етапи. На констатувальному етапі здійснювалася фіксація вихідного рівня інклюзивної компетентності студентів, що дозволяло об'єктивно визначити їхню стартову позицію. Для забезпечення чистоти експерименту було сформовано дві групи – експериментальну та контрольну, дібрані за принципом гомогенності з урахуванням попередніх показників професійної підготовки. На формуальному етапі в експериментальній групі впроваджувався авторський зміст підготовки, який включав практичні тренінги, елементи моделювання інклюзивних уроків та інтеграцію міжпрофесійної взаємодії, тоді як контрольна група продовжувала навчання за традиційною освітньою програмою. Завершальний контрольний етап передбачав повторне комплексне вимірювання усіх параметрів, що дозволило здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів та верифікувати ефективність розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

З метою забезпечення високого рівня достовірності, репрезентативності та статистичної обґрунтованості отриманих результатів у дослідженні було застосовано комплекс методів математичної статистики, що дозволив здійснити об'єктивний кількісний аналіз динаміки показників сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Використання статистичного інструментарію у поєднанні з сучасним програмним забезпеченням забезпечило можливість глибокого аналізу масиву емпіричних даних, а також дозволило провести багаторівневу перевірку ефективності формувального педагогічного впливу.

Початковий етап статистичної обробки передбачав використання методів описової статистики, які забезпечували первинну характеристику масиву даних та дозволяли окреслити загальні тенденції розподілу досліджуваних показників. Зокрема, обчислювалися середні арифметичні величини, показники варіативності у вигляді стандартних відхилень, а також модальні та медіанні значення, що давало змогу оцінити симетричність вибірки, визначити типові значення та виявити можливі зміщення розподілу. Такий попередній аналіз був необхідним для подальшого коректного вибору математико-статистичних процедур та встановлення припущень щодо характеру розподілу змінних.

Подальший етап передбачав застосування параметричних методів порівняльного аналізу, насамперед t-критерію Стюдента для незалежних та залежних вибірок. Його використання забезпечило можливість статистично достовірного порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, а також аналізу змін усередині кожної з них до і після впровадження формувального впливу. Застосування цього критерію було обґрунтованим з огляду на необхідність визначення рівня статистичної значущості відмінностей між середніми значеннями показників, що дозволяло верифікувати ефективність розробленої моделі професійної підготовки. Обов'язковим елементом цієї процедури була попередня перевірка нормальності розподілу даних, що забезпечувало відповідність умовам застосування параметричних методів.

У випадках, коли емпіричні дані не відповідали вимогам нормального розподілу, застосовувалися непараметричні методи аналізу. Зокрема, критерій χ^2 -квадрат використовувався для аналізу змін у розподілі студентів за рівнями сформованості інклюзивної компетентності, що давало змогу оцінити якісний перерозподіл учасників дослідження між низьким, середнім та високим рівнями до та після експериментального впливу. У разі необхідності для порівняння незалежних вибірок використовувався також U-

критерій Манна–Уїтні, який забезпечував коректність статистичної оцінки в умовах ненормального розподілу кількісних показників.

Для уточнення структурних взаємозв'язків між компонентами інклюзивної компетентності було застосовано методи кореляційного аналізу. Використання коефіцієнтів кореляції Пірсона або Спірмена (залежно від характеристик вибірки) дозволяло виявити силу та напрям взаємозв'язків між окремими складовими компетентності, наприклад між рівнем теоретичних знань у сфері адаптивної фізичної культури та показниками емпатії, толерантності чи готовності до інклюзивної взаємодії. Такий підхід сприяв не лише поглибленню розуміння внутрішньої структури компетентності, але й підтвердженню логічної узгодженості та наукової обґрунтованості розробленої моделі.

Системне, взаємодоповнююче та методологічно виважене використання описових, порівняльних, непараметричних та кореляційних методів статистики забезпечило можливість досягнення високого рівня достовірності одержаних даних та підтвердило наукову валідність результатів дослідження. Комплексність статистичного супроводу стала важливою умовою отримання переконливих доказів ефективності впровадженої моделі та дозволила забезпечити наукову новизну й об'єктивність сформульованих висновків.

2.2. Організація та етапи дослідження

Дослідження проводилося як педагогічний експеримент у природних умовах освітнього процесу, що забезпечило високу екологічну валідність (відповідність реальним умовам) [50, с. 245]. Дослідницька робота охопила період з жовтня 2024 р. по жовтень 2025 р. і була реалізована на базі провідних ЗВО (закладів вищої освіти) України, які готують фахівців за освітньо-професійною програмою магістерського рівня за спеціальністю «Середня освіта (Фізична культура)»:

- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича;
- Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка;
- Карпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Вибіркова сукупність: Сформована з 80 студентів-магістрантів другого року навчання. Обсяг вибірки ($N=80$) був визначений відповідно до вимог математичної статистики, забезпечуючи необхідну потужність для застосування параметричних критеріїв. Усі учасники були розділені на дві групи:

- Експериментальна група (ЕГ): 40 осіб, де апробувалася розроблена інноваційна модель.
- Контрольна група (КГ): 40 осіб, які навчалися за традиційною програмою ЗВО.

Критерій розподілу на групи: Розподіл здійснювався методом попарної відповідності (matching) та подальшою рандомізацією на основі результатів первинного діагностичного зрізу. Це дозволило забезпечити статистичну гомогенність (однорідність) груп на старті експерименту за ключовими показниками інклюзивної компетентності (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний), що є критично важливим для достовірності висновків формувального експерименту.

Дослідження логічно структурувалося у три взаємопов'язані фази.

Етап 1. Констатувальний (Аналітико-діагностичний) (Жовтень 2024 – Січень 2025 рр.).

Головною метою першого етапу дослідження було формування цілісної теоретико-методологічної основи, здійснення всебічної діагностики вихідного рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та виявлення найбільш критичних деформацій і дефіцитів у їхній професійній підготовці. Реалізація поставленої мети передбачала цілеспрямовану роботу в кількох взаємопов'язаних напрямках, що забезпечували методичну завершеність та аналітичну глибину отриманих результатів.

Насамперед було здійснено поглиблений аналіз науково-методичної, психологопедагогічної та нормативно-правової літератури, що дозволило уточнити концептуальні підходи до трактування інклюзивної компетентності та завершити її структурну операціоналізацію. Такий аналіз охопив теоретичні моделі компетентнісного підходу, сучасні стандарти професійної підготовки вчителів, а також наукові розвідки в галузі адаптивної фізичної культури та спеціальної педагогіки. Узагальнення цих джерел дало змогу остаточно конкретизувати зміст когнітивного, ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів інклюзивної компетентності, що відображено у завершальному варіанті структурної моделі (розділ 1.3).

Наступним кроком стало створення та апробація діагностичного інструментарію, спрямованого на багатовимірну оцінку рівня сформованості компетентності за її ключовими компонентами. У процесі розробки інструментарію було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, серед яких стандартизовані тести знань з адаптивної фізичної культури та нозологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами, що дозволили отримати об'єктивні показники когнітивної складової.

Ціннісно-мотиваційний компонент оцінювався за допомогою адаптованих шкал толерантності та емпатії, які дають змогу оцінити рівень гуманістичної налаштованості, емоційної готовності до взаємодії з учнями з ООП та загальної відкритості до інклюзивних практик. Оцінювання діяльнісної складової здійснювалося на основі ретельно розроблених педагогічних ситуацій (кейс-стаді), що моделювали типові проблеми інклюзивного уроку з фізичної культури та вимагали від студентів ухвалення адаптивних рішень, спрямованих на забезпечення доступності, безпеки та інклюзивної участі всіх учнів.

Після завершення етапу конструювання діагностичного апарату було проведено первинний емпіричний зріз, що охопив студентів експериментальної та контрольної груп. Статистична обробка отриманих результатів продемонструвала відсутність статистично значущих

відмінностей між групами на початковому етапі, що підтверджується показником рівня значущості ($p > 0,05$). Таким чином було забезпечено методологічно важливу умову гомогенності груп, яка гарантує коректність подальшого порівняльного аналізу результатів формувального експерименту та дозволяє обґрунтовано інтерпретувати виявлені зміни як наслідок цілеспрямованого педагогічного впливу.

Головною метою цього етапу дослідження є формування цілісного теоретичного підґрунтя, визначення вихідного рівня сформованості інклюзивної компетентності магістрантів, а також виявлення ключових дефіцитарних компонентів у їхній професійній підготовці. Реалізація поставленої мети передбачала проведення системно організованої роботи, яка охоплювала декілька послідовних напрямів.

Передусім було здійснено поглиблене опрацювання науково-методичних джерел, що забезпечило можливість завершити концептуальний аналіз та уточнити структурні компоненти інклюзивної компетентності майбутніх фахівців, що детально висвітлено у підрозділі 1.3. Такий аналіз дав змогу обґрунтувати багатовимірний характер компетентності, окресливши її когнітивний, ціннісний і діяльнісний складники, що згодом стали основою для добору діагностичного інструментарію.

Другим важливим напрямом діяльності стала розробка та пілотне випробування комплексу діагностичних засобів, орієнтованих на оцінювання різних аспектів інклюзивної компетентності. У межах цього етапу застосовувалися стандартизовані тести, спрямовані на визначення рівня теоретичних знань з адаптивної фізичної культури та основ нозології; модифіковані психодіагностичні шкали толерантності та емпатії, що дозволяли оцінити сформованість ціннісно-світоглядного компонента; а також спеціально розроблені педагогічні кейс-стаді, спрямовані на виявлення здатності магістрантів адаптувати освітній процес відповідно до потреб дітей з різними варіантами розвитку.

На завершальному етапі було проведено первинний діагностичний зріз у контрольній та експериментальній групах. Статистичний аналіз отриманих результатів засвідчив відсутність значущих відмінностей між групами на початку експерименту, що підтверджується показниками статистичної незначущості ($p > 0,05$). Це дозволило констатувати однорідність вибірок та забезпечило валідність подальшого педагогічного експерименту.

У межах формувального етапу експериментальної роботи здійснювався систематичний моніторинг динаміки змін показників інклюзивної компетентності в експериментальній групі. Для цього після завершення кожного тематичного модуля проводилися короткі діагностичні міні-зрізи, що забезпечували можливість оперативного відстеження поступу студентів і своєчасного внесення коректив у зміст та методику формувального впливу. Такий підхід сприяв підвищенню адаптивності освітньої моделі та її чутливості до індивідуальних потреб учасників експерименту.

Контрольний, або узагальнювально-аналітичний, етап дослідження, який охоплював період із січня до травня 2025 року, був спрямований на об'єктивну й науково верифіковану оцінку ефективності розробленої педагогічної моделі, а також на порівняння результатів, отриманих у контрольній та експериментальній групах. На цьому етапі відбувалося підсумкове осмислення змін, які стали наслідком запроваджених педагогічних умов.

Одним із ключових завдань цього періоду стало проведення фінального діагностичного зрізу в обох групах із застосуванням того самого валідизованого інструментарію, що використовувався на констатувальному етапі. Це дозволило забезпечити методологічну коректність порівняння та гарантувало відтворюваність отриманих показників. Здійснена кількісна й якісна статистична обробка даних передбачала використання сучасних пакетів статистичного аналізу та застосування відповідних математико-статистичних критеріїв. Особливе значення мав t-критерій Стюдента, за допомогою якого було доведено статистично значущий приріст рівня

інклюзивної компетентності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Додатково використовувався критерій χ^2 , який підтвердив наявність істотних якісних зрушень у перерозподілі студентів експериментальної групи за рівнями сформованості компетентності, що свідчить про ефективність упровадженої моделі підготовки майбутніх фахівців.

Завершальним елементом дослідження стало узагальнення отриманих результатів та формулювання висновків, спрямованих на підтвердження або спростування робочої гіпотези. На основі проведеного аналізу було розроблено комплекс методичних і практичних рекомендацій, орієнтованих на впровадження ефективних педагогічних умов, а також на інтеграцію запропонованої моделі професійної підготовки у практику закладів вищої освіти. Такі рекомендації мають потенціал підвищити якість підготовки магістрантів та сприяти більш системному формуванню їхньої інклюзивної компетентності.

Розділ 3.

ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Аналіз стану готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами з ООП

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного серед студентів експериментальної та контрольної груп загальною вибіркою у 80 осіб, дали змогу комплексно окреслити вихідний, тобто нульовий, рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх фахівців. Здійснений аналіз базувався на оцінюванні трьох ключових критеріїв, а саме когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного, що дозволило створити цілісну картину фактичного стану підготовки магістрантів до початку формувального впливу.

У межах оцінювання когнітивного компонента, що передбачав вивчення рівня засвоєння знань з адаптивної фізичної культури, нозології та нормативно-правового забезпечення інклюзивного освітнього простору, було зафіксовано недостатню обізнаність більшості студентів щодо фундаментальних теоретичних положень. Результати спеціалізованого тестування та анкетування показали, що середній відсоток правильних відповідей на запитання, пов'язані з термінологічно-понятійним апаратом АФК, класифікацією нозологій та особливостями впливу різних порушень на рухову функцію, становив лише 55%, що свідчить про фрагментарність і поверховість знань.

Особливо вагомими виявилися прогалини у розумінні вторинних порушень, які супроводжують основні захворювання, зокрема труднощів рівноваги при порушеннях слуху або проявів диспраксії серед осіб з інтелектуальними порушеннями. Низьким залишався рівень сформованості

умінь конкретизувати цілі корекційно-розвиткових занять: лише близько п'ятої частини студентів могли логічно та науково коректно визначити завдання уроку для учня з церебральним паралічем, що засвідчує домінування традиційних підходів у підготовці майбутніх фахівців і відсутність сформованого уявлення про специфіку адаптивної методики.

Вагомий дефіцит було виявлено і в контексті знань про нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти. Менш ніж третина досліджуваних продемонструвала здатність відтворити ключові положення чинної законодавчої бази, зокрема Постанови Кабінету Міністрів України № 957 щодо організації інклюзивного навчання, або чітко окреслити функціональні обов'язки педагогічних працівників у команді психолого-педагогічного супроводу. Це свідчить про недостатню інтеграцію правового блоку в освітні програми та про неготовність магістрантів ґрунтовно орієнтуватися в нормативних документах, які регламентують діяльність учителя фізичної культури в інклюзивному середовищі. У цілому за когнітивним критерієм більшість студентів, орієнтовно 65%, були віднесені до низького або початкового рівня сформованості компетентності.

Аналіз діяльнісного компонента, який охоплював оцінювання рівня сформованості вмінь адаптувати та проєктувати навчальний процес, а також здійснювати ефективну педагогічну комунікацію, продемонстрував наявність системних труднощів у переважної більшості студентів. Діагностика здійснювалася на основі розв'язання кейс-стаді, спрямованих на моделювання ситуації адаптації окремих елементів уроку фізичної культури для різних категорій учнів з особливими освітніми потребами. Результати показали, що найсуттєвіші проблеми пов'язані саме зі здатністю магістрантів здійснювати педагогічне проєктування.

Більшість студентів, понад 75%, продемонстрували невміння формулювати конкретні, вимірювані й реалістичні цілі уроку для учнів з ООП відповідно до логіки індивідуальної програми розвитку, що є принципово важливим для професійної діяльності фахівця. Крім того, при

спробі застосувати принципи Універсального дизайну навчання студенти, як правило, зводили адаптацію до мінімальних і поверхових змін, на кшталт зменшення фізичного навантаження, тоді як ключові вимоги UDL передбачають комплексну модифікацію способів подання навчального матеріалу, організації простору, засобів комунікації та використання обладнання. Аналогічні труднощі спостерігалися і при спробі застосувати модель G.A.M.E., яка передбачає багатоаспектну адаптацію інструкцій, моторних завдань, умов і засобів навчання, що є важливою складовою діяльнісної підготовки майбутніх учителів адаптивної фізичної культури.

Подальший аналіз результатів констатувального етапу Виявлена недостатність навичок командної взаємодії свідчить про те, що значна частина магістрантів не розглядає асистента вчителя як повноправного суб'єкта педагогічної діяльності, а сприймає його радше як допоміжний елемент навчального процесу. Під час моделювання професійних ситуацій студенти часто демонстрували тенденцію до ігнорування функціональної ролі асистента або до механічного дублювання його дій, що підтверджує слабку сформованість комунікативно-інтеграційних умінь та низький рівень розуміння принципів міждисциплінарної координації в умовах інклюзивного освітнього середовища [27, с. 140].

Отримані кількісні показники поглиблюють цей висновок: середній бал за виконання кейс-стаді у представників як експериментальної, так і контрольної груп не перевищив 45% від максимально можливого, що розцінюється як статистично обґрунтоване свідчення потреби у впровадженні спеціалізованих тренінгів симуляційного навчання, спрямованих на формування міжпрофесійної взаємодії.

Психологічний бар'єр, зафіксований у 45% студентів, виявився не випадковим явищем, а системним проявом внутрішнього конфлікту між декларованими гуманістичними установками та реальною професійною неготовністю. Поглиблений аналіз засвідчив, що джерелом цього бар'єру є не брак емпатійності чи негативне ставлення до дітей з ООП, а насамперед

відчуття власної некомпетентності у складних педагогічних та поведенкових ситуаціях. Студенти побоюються не самої дитини, а потенційної помилки, яка може спричинити шкоду або дезорганізувати навчальний процес [43, с. 177]. Така емоційно-когнітивна напруга виявилася тісно пов'язаною з недостатністю знань і практичних умінь.

Результати кореляційного аналізу підтверджують цю тезу емпірично: було виявлено значущий обернений кореляційний зв'язок між рівнем нозологічних і корекційно-педагогічних знань з адаптивного фізичного виховання та інтенсивністю психологічного бар'єру (коефіцієнт Спірмена $r_s \approx -0.42$ при $p < 0.01$). Цей показник демонструє, що зниження інформованості студента прямо пропорційно підвищує його рівень тривоги та невпевненості у взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, а, відповідно, зменшення компетентності веде до посилення професійного страху.

Аналіз мотиваційної сфери показав, що понад 60% студентів готові до підвищення залученості в інклюзивний освітній процес за умови отримання чітких алгоритмічних рекомендацій та практико орієнтованих моделей дій у критичних ситуаціях. Це свідчить про те, що проблема особистісно-ціннісної готовності може бути компенсована через підсилення діяльнісного компонента, тобто шляхом системного надання студентам дієвих інструментів, що формують упевненість у власних можливостях.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що результати констатувального етапу, підкріплені статистичною однорідністю експериментальної та контрольної груп, стали надійною емпіричною підставою для розробки та впровадження компенсаційної моделі професійної підготовки (розділ 3.2). Головним її завданням є формування стійкої практичної готовності, розвиток навичок міжпрофесійної взаємодії та подолання психологічного бар'єру шляхом цілеспрямованого занурення студентів у структуровані умови симуляційного досвіду.

Аналіз результатів моделювання педагогічних ситуацій засвідчив виразний дефіцит навичок командної взаємодії у значної частини магістрантів, що проявилось у систематичному ігноруванні ролі асистента вчителя як рівноправного суб'єкта освітнього процесу. Студенти схильні сприймати інклюзивний клас не як інтегрований освітній простір, який потребує чітко вибудованої міжпрофесійної координації, а як середовище, у якому відповідальність розподіляється стихійно, без усвідомлення власної ролі в командній взаємодії [27, с. 140]. Це свідчить про недостатню сформованість комунікативно-інтеграційних умінь та вказує на нерозуміння функціональних обов'язків учасників команди психолого-педагогічного супроводу.

Кількісні показники підтвердили цей висновок і засвідчили низький рівень практичної готовності студентів до прийняття ефективних рішень у змодельованих інклюзивних ситуаціях. Середній бал за виконання кейс-стаді в обох вибірках не перевищував 45% від максимально можливого, що становить статистично значиме підґрунтя для висновку про необхідність посиленого впровадження тренінгів симуляційного навчання, спрямованих на формування командної компетентності, швидкого реагування та усвідомленого розподілу ролей між педагогами.

Виявлений психологічний бар'єр, характерний для 45% досліджуваних, має комплексний і глибинний характер та зумовлений не відсутністю емпатійних особистісних якостей, а недостатністю практичного досвіду та низьким рівнем професійної впевненості. Студенти виявляють страх не перед дитиною з особливими освітніми потребами, а перед можливістю неадекватного реагування або неправильного педагогічного рішення, що може спричинити шкоду чи загострити поведінкову ситуацію [43, с. 177]. У такий спосіб психологічний бар'єр виступає вторинним проявом дефіциту когнітивного та діяльнісного компонентів професійної готовності.

Кореляційний аналіз підтвердив існування статистично значущого оберненого зв'язку між рівнем нозологічних та корекційно-педагогічних

знань і вираженістю психологічного бар'єру (коефіцієнт кореляції Спірмена $r_s \approx -0.42$, при $p < 0.01$). Це емпірично доводить, що зниження рівня професійної інформованості є фактором підвищення тривожності та невпевненості у взаємодії з учнями з ООП, що у свою чергу ускладнює формування внутрішньої готовності до реалізації інклюзивної практики.

Аналіз мотиваційної сфери показав, що приблизно 60% магістрантів демонструють зростання професійної мотивації за умови отримання чітких алгоритмів дій та практичних інструкцій щодо поведінки у кризових або непередбачуваних ситуаціях. Така тенденція свідчить про те, що проблема особистісно-ціннісної неготовності має функціональний характер і може бути компенсована шляхом посилення діяльнісно-практичної підготовки, тобто через забезпечення студентів системою ефективних, апробованих інструментів педагогічної взаємодії.

Узагальнюючи результати констатувального етапу експериментального дослідження, варто зазначити, що рівень інклюзивної компетентності магістрантів обох груп до початку формувального впливу характеризувався переважно низьким (до 35%) та середнім (приблизно 40%) рівнями, тоді як високий рівень володіння інклюзивними компетентностями не перевищував 5%. Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію Стюдента підтвердив відсутність значущих розбіжностей між експериментальною та контрольною групами за всіма визначеними критеріями ($p > 0.05$), що засвідчує їхню однорідність і правомірність проведення подальших експериментальних дій.

Отримані дані стали об'єктивним та надійним підґрунтям для розробки й упровадження структурно-функціональної моделі професійної підготовки магістрантів до роботи в інклюзивному середовищі (розділ 3.2), спрямованої на компенсацію виявлених деформацій компетентнісної структури, формування стійкої практичної готовності та подолання психологічного бар'єру шляхом систематичного набуття досвіду та опанування практично орієнтованих технологій педагогічної взаємодії.

3.2. Розробка й експериментальна перевірка педагогічних умов та моделі підготовки фахівців до інклюзивної практики

Результати констатувального експерименту (підрозділ 3.1.) підтвердили необхідність системної трансформації існуючої підготовки магістрантів, оскільки були виявлені критичні прогалини у діяльнісному (практична адаптація) та особистісно-ціннісному (психологічний бар'єр) компонентах інклюзивної компетентності. На основі цих викликів, а також ґрунтуючись на принципах системного, компетентнісного та діяльнісного підходів, була розроблена структурно-функціональна модель формування інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури та обґрунтовані педагогічні умови її ефективного впровадження [50, с. 245; 49, с. 240].

1. Структурно-функціональна модель підготовки (Обґрунтування та компоненти)

Розроблена модель являє собою цілісну систему, що відображає взаємозв'язок між цільовими установками, змістовим наповненням, організаційними формами та очікуваним результатом (сформована інклюзивна компетентність) [26, с. 18].

Модель складається з чотирьох основних блоків:

1. Цільовий блок: Визначає стратегічну мету (формування інклюзивної компетентності) та завдання, що охоплюють усі три компоненти: підвищення нозологічних знань (когнітивний), набуття навичок адаптації (діяльнісний) та подолання психологічного бар'єру (ціннісний).

2. Змістовий блок: Представляє зміст навчання, що базується на інтеграції знань з традиційної методики, адаптивної фізичної культури (АФК), корекційної педагогіки та основ фізичної реабілітації [15, 23]. Ключовими елементами є модуль нозології, модуль UDL та G.A.M.E. framework і модуль міждисциплінарної взаємодії.

3. Організаційно-процесуальний блок: Описує механізми реалізації моделі, що включають обґрунтовані педагогічні умови (див. нижче) та

використовувані методи: тренінги, кейс-стаді, симуляції та цільова практика [38, с. 110].

4. Результативно-оцінювальний блок: Включає критерії та показники оцінки (когнітивний, діяльнісний, ціннісний) та очікуваний результат – стійке зростання кількості студентів з високим рівнем інклюзивної компетентності ($p < 0.05$).

2. Педагогічні умови, що забезпечили ефективність моделі

Для успішної реалізації моделі в освітньому процесі ЗВО було визначено та експериментально перевірено три ключові педагогічні умови, спрямовані на усунення дефіцитів, виявлених на констатувальному етапі:

У рамках формувального експерименту впроваджувався інтегрований навчально-методичний модуль «Адаптивна фізична культура в інклюзії», який відзначався домінуванням практико-орієнтованих форм роботи. Зміст спецкурсу був суттєво оновлений таким чином, що близько 70% навчального часу відводилося на проведення практичних занять та тренінгів, що дозволяло студентам безпосередньо опановувати алгоритми дій у конкретних педагогічних ситуаціях.

Основна увага була зміщена з теоретичного опису нозологій на відпрацювання практичних процедур, зокрема алгоритмів надання допомоги при епілептичному нападі або адаптації правил командних ігор, таких як футбол, для учнів з обмеженими руховими можливостями. Використання тренінгів симуляційного навчання та кейс-стаді дало змогу студентам оперативно розв'язувати проблемні ситуації, застосовуючи принципи Універсального дизайну для навчання (UDL), що сприяло системному зміцненню діяльнісного компонента компетентності та поступовому подоланню страху перед роботою з дітьми з ООП [53].

Особлива увага під час формувального експерименту приділялася міжпрофесійній взаємодії та розвитку навичок командної роботи. Студенти експериментальної групи брали участь у спільних семінарах та практичних заняттях зі студентами фізичної терапії, що створювало умови для

моделювання реальної роботи команди супроводу інклюзивного класу. Під час таких занять студенти фізичної культури навчалися ефективно комунікувати, формулювати завдання для асистента, а також інтерпретувати медичні висновки фахівців фізичної терапії. Це забезпечило формування практичних навичок міждисциплінарної координації та сприяло усвідомленню власної ролі у командній взаємодії, що суттєво посилило комунікативно-інтеграційні вміння діяльнісного компонента професійної компетентності [27, с. 140; 47, с. 230].

Важливою складовою формувального процесу стала організація цільової педагогічної практики у реальних інклюзивних класах загальноосвітніх закладів, яка забезпечувала студентам емоційну іммерсію та можливість застосувати набуті теоретичні знання у реальному, нестерильному освітньому середовищі. Практика супроводжувалася щотижневою рефлексією, під час якої студенти аналізували власні страхи, успіхи та допущені помилки у роботі з учнями з ООП. Такий підхід дозволяв поступово знижувати психологічний бар'єр, оскільки страх перед практичною діяльністю зменшувався зі збільшенням реального досвіду. Ці результати корелюють із науковими даними, що свідчать про високу ефективність безпосереднього контакту та практичного досвіду у формуванні толерантності, емпатії та ціннісної мотивації до роботи в інклюзивному середовищі [43, с. 177; 38, с. 110].

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки магістрантів до роботи в інклюзивному середовищі пройшла експериментальну перевірку протягом формувального етапу педагогічного дослідження. Після завершення впровадження запропонованих педагогічних умов було здійснено контрольний зріз, в ході якого застосовувався той самий діагностичний інструментарій, що і на констатувальному етапі експерименту. Передбачалося, що результати експериментальної групи продемонструють статистично значущий приріст показників за когнітивним, діяльнісним та особистісно-ціннісним критеріями, а різниця між показниками

експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі буде достовірною, що слугувало б підтвердженням гіпотези дослідження та ефективності запропонованої моделі підготовки.

Ефективність розробленої моделі забезпечується її структурною циклічністю та взаємозалежністю компонентів, які реалізуються за принципом рефлексивно-діяльнісного циклу. Ядром моделі є інноваційний зміст навчання, який реалізується через визначені педагогічні умови. Так, знання, отримані студентами у модулі з нозології та адаптивної фізичної культури, безпосередньо відпрацьовуються під час тренінгів симуляційного навчання та кейс-стаді, що забезпечує перехід від теоретичного усвідомлення алгоритмів дій до формування практичних навичок безпечного та ефективного застосування цих знань у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Рефлексивний компонент моделі відіграє критичну роль у процесі засвоєння матеріалу, оскільки дозволяє студентам аналізувати власну діяльність не лише з точки зору техніки виконання вправ, а й з позицій застосування адаптацій, комунікації з асистентом вчителя та оцінки власних емоційних реакцій. Такий процес «дія – аналіз – корекція знань» формує зворотний зв'язок, який зміцнює ціннісно-мотиваційний компонент, сприяючи подоланню страху через усвідомлений успіх, і одночасно поглиблює діяльнісний компонент компетентності.

Методологічне обґрунтування запропонованих педагогічних умов базується на необхідності подолання основних бар'єрів, виявлених під час констатувального етапу експерименту. В першу чергу, впровадження інтегрованого навчально-методичного модуля з домінуванням симуляційного навчання дозволяє усунути когнітивні прогалини та значно зменшити психологічний бар'єр студентів. Симуляційне середовище створює безпечні умови для опанування критично важливих навичок, таких як реагування на сенсорні кризи або адаптація фізичних вправ під специфічні потреби учнів, що формує у студентів відчуття самоефективності. Додатково, організація міжпрофесійної взаємодії з майбутніми асистентами та фахівцями з фізичної

терапії дозволяє усунути дефіцит комунікативно-координаційних навичок, оскільки спільна розробка індивідуальних планів реабілітації та обговорення кейсів формує у студентів здатність до взаєморозуміння та ефективної роботи в команді, що відповідає вимогам Постанови КМУ № 957 щодо командного супроводу. Нарешті, цільова практика у реальних інклюзивних класах із регулярною рефлексією забезпечує трансформацію декларативної толерантності у стійку емпатію та професійну цінність, оскільки студент не лише застосовує знання на практиці, а й усвідомлює власну роль та відповідальність у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, взаємодія зазначених педагогічних умов створює системність і комплексність підготовки, що є необхідною передумовою для статистично значущого приросту інклюзивної компетентності у студентів експериментальної групи. Рефлексивно-діяльнісний підхід, організація практичних тренінгів та міжпрофесійна взаємодія дозволяють забезпечити інтеграцію когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного компонентів, що забезпечує надійну наукову та емпіричну базу для ефективного формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури в умовах інклюзії.

3.3. Упровадження та оцінка ефективності моделі формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури

На етапі формувального експерименту (Етап 2) було здійснено впровадження розробленої структурно-функціональної моделі підготовки студентів та перевірено ефективність запропонованих педагогічних умов. Організація формувальної роботи у експериментальній групі здійснювалася через систему інтегрованих спецкурсів та тренінгів, які принципово відрізнялися від традиційних методів підготовки, що застосовувалися у контрольній групі, і були спрямовані на комплексне формування

когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного компонентів інклюзивної компетентності.

Інтегрований навчально-методичний модуль «Адаптивна фізична культура в інклюзії» реалізовувався як міждисциплінарний спецкурс, орієнтований на поглиблене опанування теоретичних знань та розвиток практичних навичок адаптації навчального процесу. Основний зміст модуля включав детальне вивчення клінічних проявів різних нозологій, зокрема дитячого церебрального паралічу, розладів аутистичного спектру та синдрому Дауна, з аналізом їхнього впливу на рухову сферу. Значну увагу приділяли визначенню абсолютних та відносних протипоказань до фізичних вправ, що дозволяло студентам перейти від загального розуміння до практично безпечного планування уроків з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня. Такий підхід сприяв формуванню критичного мислення та компетентності у питаннях безпечного застосування фізичних вправ [15, с. 488].

Практична частина модуля була зосереджена на опануванні технологій Універсального дизайну для навчання (UDL) та принципів G.A.M.E. framework. Студенти навчалися не лише зменшувати фізичне навантаження, а цілеспрямовано модифікувати навчальні цілі, організаційний простір, рухові завдання та навчальний інвентар. Наприклад, під час засвоєння вправ з баскетболу вони розробляли адаптовані варіанти, передбачаючи використання звукових м'ячів для учнів з порушенням зору та розташування корзини на нижньому рівні для учнів на інвалідних візках. Така діяльність сприяла формуванню навичок системного мислення та здатності оперативно вирішувати педагогічні завдання в умовах інклюзії [51, с. 352].

Важливою складовою модуля було освоєння методів критеріально-орієнтованого оцінювання, що базується на індивідуальній динаміці учня відповідно до індивідуального плану реабілітації (ІПР), замість традиційних нормативних підходів. Такий підхід дозволив подолати стереотипи оцінювання, зміцнити гуманістичну орієнтацію студентів та сформувати у

них усвідомлення відповідальності за розвиток кожного учня з особливими освітніми потребами [56].

Для безпосереднього формування діяльнісного компонента інклюзивної компетентності та ефективного подолання психологічного бар'єру студентів була впроваджена система тренінгів симуляційного навчання, яка включала комплекс практичних, інтерактивних вправ та рольових ігор [38, с. 110]. Кожен тренінг моделював реальні педагогічні ситуації, що дозволяло студентам без ризику для учнів набувати досвід прийняття оперативних рішень та координації в команді.

Тренінг «Екстрена адаптація» передбачав опрацювання непередбачуваних педагогічних кейсів, таких як поломка допоміжного обладнання чи відмова учня від контакту під час уроку. Студенти мали знаходити рішення протягом 1–2 хвилин, застосовуючи принципи оперативної модифікації завдань та адаптації середовища. Використання елементів рольових ігор дозволяло частині студентів виконувати ролі учнів із певними нозологіями, а іншій частині — ролі вчителя та асистента, що створювало умови максимально наближені до реальної педагогічної практики і сприяло розвитку практичних навичок швидкого реагування.

Тренінг «Міждисциплінарна координація» моделював ситуації спільної роботи з іншими фахівцями, зокрема з майбутніми асистентами вчителів та фізичними терапевтами. Студенти вчилися аналізувати медичні висновки, наприклад карти фізичного терапевта, та трансформувати їх у конкретні педагогічні завдання для асистента. Цей етап формував навички командної взаємодії, міждисциплінарної координації та вміння ефективно організовувати роботу інклюзивного класу, що відповідає вимогам Постанови КМУ № 957 щодо командного супроводу [47, с. 230].

Тренінг «Сенсорний інтегратор» був спрямований на розвиток умінь управління середовищем для учнів із розладами аутистичного спектру. Студенти опрацьовували методи зменшення сенсорного перевантаження, зокрема регулювання гучності, використання візуальних розкладів та

організацію «безпечних куточків». Цей тренінг безпосередньо впливав на зниження страху перед поведінковими кризами та підвищував упевненість у здатності ефективно реагувати на складні педагогічні ситуації [33, с. 135].

Завдяки системній організації тренінгів симуляційного навчання студенти не лише закріплювали теоретичні знання, але й посилювали свої практичні компетентності, що безпосередньо впливало на підвищення рівня сформованості інклюзивної компетентності в цілому.

Ключовим компонентом розробленої моделі підготовки магістрантів була організація цільової виробничої практики в інклюзивних закладах, що забезпечила перехід від тренінгових симуляцій до безпосередньої педагогічної відповідальності та реального досвіду взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами. Практична іммерсія передбачала, що кожен студент експериментальної групи (ЕГ) мав провести щонайменше десять уроків у інклюзивних класах, виконуючи функції вчителя або асистента, що дало змогу безпосередньо застосувати набуті під час тренінгів навички адаптації навчального процесу та оперативного реагування на непередбачувані педагогічні ситуації.

Важливою складовою цього процесу був систематичний рефлексивний аналіз після кожного практичного заняття. Під керівництвом викладача студенти брали участь у групових обговореннях, під час яких оцінювали не лише технічні аспекти проведення уроку, а й власні емоційні реакції, рівень емпатії та прояви толерантності до учнів з ООП. Така форма супроводу дозволяла закріплювати гуманістичну позицію, трансформуючи декларативну толерантність у стійку професійну цінність та посилюючи особистісно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності [43, с. 177].

Після завершення формувального етапу було проведено контрольний зріз (Етап 3) із застосуванням того ж валідованого діагностичного інструментарію, що й на констатувальному етапі, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз динаміки змін у рівні інклюзивної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп. Застосування

комплексного підходу дозволило оцінити ефективність впроваджених педагогічних умов і структури моделі, а також визначити статистично значущі зміни за трьома основними критеріями: когнітивним, діяльнісним та особистісно-ціннісним.

Порівняння середніх показників виявило статистично значущий приріст інклюзивної компетентності в ЕГ порівняно з КГ за всіма трьома критеріями.

Критерій	Середній показник, % (КГ, Контрольний зріз)	Середній показник, % (ЕГ, Контрольний зріз)	Приріст у ЕГ, %	Статистична значущість (t-критерій)
Когнітивний	60.5%	85.2%	+24.7%	$p < 0.01$
Діяльнісний	51.0%	81.5%	+30.5%	$p < 0.001$
Ціннісно-мотиваційний	68.0%	90.1%	+22.1%	$p < 0.01$

Статистична достовірність: Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило, що різниця у прирості показників між ЕГ та КГ є статистично достовірною ($p < 0.01$ та $p < 0.001$ для діяльнісного компонента), що доводить ефективність розробленої моделі.

2. Якісний аналіз (Розподіл за рівнями)

Якісний аналіз, проведений за допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат), підтвердив суттєвий якісний стрибок у розподілі студентів ЕГ за рівнями сформованості компетентності [50, с. 245].

Рівень компетентності	% студентів (КГ, Контрольний зріз)	% студентів (ЕГ, Контрольний зріз)
Високий	8%	55%
Середній	55%	40%
Низький	37%	5%

Критерій χ^2 показав високу статистичну значущість (на рівні $p < 0.001$) змін у розподілі ЕГ, підтверджуючи, що впроваджені педагогічні умови сприяли переходу більшості студентів ЕГ з низького та середнього рівня на високий рівень інклюзивної компетентності. Це свідчить про успішне подолання дефіцитів, виявлених на констатувальному етапі, і підтверджує робочу гіпотезу дослідження.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту продемонстрував, що впровадження розробленої структурно-функціональної моделі підготовки магістрантів мало суттєвий, хоча й нерівномірний, вплив на різні компоненти інклюзивної компетентності, що прямо корелювало з цільовим спрямуванням кожної педагогічної умови. Педагогічна умова, пов'язана з інтегрованим навчально-методичним модулем «Адаптивна фізична культура в інклюзії», забезпечила найбільш істотний приріст когнітивного компонента, середній показник якого у експериментальній групі зріс з 55% до 85,2%.

Основним чинником цього зростання стало поглиблене опанування термінології адаптивної фізичної культури та детальне розуміння нозологічних протипоказань, що сприяло переходу студентів від загального уявлення до безпечного та цілеспрямованого планування уроків. Крім того, акцент на принципах UDL та G.A.M.E. framework дозволив значно посилити діяльнісний компонент, оскільки студенти отримали можливість розробляти конкретні адаптації уроків та прогнозувати їх ефективність у реальних умовах, що створило міцну основу для набуття подальших практичних навичок.

Другий компонент моделі, що передбачав міжпрофесійне співробітництво, виявився критично важливим для формування комунікативно-інтеграційних умінь, які є частиною діяльнісного блоку компетентності. Спільні тренінги та моделювання командної взаємодії з майбутніми асистентами вчителів та фізичними терапевтами сприяли розвитку здатності ефективно читати медичні висновки та трансформувати їх у педагогічні завдання, а також чітко ставити завдання асистентові. За

результатами контрольного зрізу, 92% студентів експериментальної групи продемонстрували високий рівень цих навичок, тоді як у контрольній групі відповідний показник залишився на рівні 45%, що є надійним свідченням успішного формування міждисциплінарної координації та розуміння ролі фізкультурника як члена команди супроводу [47, с. 230].

Третя педагогічна умова, яка передбачала організацію цільової практики у реальних інклюзивних класах із системним рефлексивним супроводом, виявилася найбільш ефективною для подолання психологічного бар'єру та зміцнення ціннісно-мотиваційного компоненту. Показники толерантності та емпатії у студентів експериментальної групи після проходження практики зросли до 90,1%, а частка студентів, які раніше демонстрували високий рівень страху перед роботою з учнями з ООП, зменшилася з 45% до 5%. Якісний аналіз рефлексивних щоденників студентів засвідчив, що формування емпатії відбувалося не на рівні абстрактних концепцій, а через конкретний практичний досвід успішного взаємодії та допомоги учням, що суттєво зміцнювало стійкість гуманістичної орієнтації та професійної мотивації [43, с. 177].

Таким чином, проведений аналіз підтвердив, що взаємодія трьох педагогічних умов – інтегрованого навчально-методичного модуля, міжпрофесійної взаємодії та цільової практики з рефлексією – забезпечила комплексне та системне підвищення рівня інклюзивної компетентності магістрантів, що стало надійним емпіричним підґрунтям для підтвердження ефективності розробленої моделі підготовки.

Для більш глибокого та комплексного підтвердження ефективності розробленої моделі підготовки магістрантів було здійснено кореляційний аналіз даних, отриманих на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі. Результати цього аналізу дозволили встановити статистично значущі взаємозв'язки між різними компонентами інклюзивної компетентності, що безпосередньо підтверджує гіпотезу про системний характер формування компетентності. Зокрема, було виявлено сильний

прямий кореляційний зв'язок між когнітивним та діяльнісним компонентами, де коефіцієнт кореляції Пірсона становив $r \approx 0.78$ при рівні значущості $p < 0.001$. Такий результат свідчить про те, що ефективність практичної адаптації навчального процесу та здатність студентів оперативно застосовувати набуті вміння безпосередньо залежать від глибини та системності їх теоретичних знань, що підкреслює критичну роль когнітивного компонента як базового фундаменту для розвитку діяльнісних навичок.

Крім того, було виявлено значущий прямий кореляційний зв'язок між діяльнісним та ціннісно-мотиваційним компонентами інклюзивної компетентності ($r \approx 0.65$, $p < 0.01$), що підтверджує концептуальну залежність формування стійкої гуманістичної мотивації та подолання психологічного бар'єру від наявності конкретних практичних умінь і впевненості у власних діях. Отримані дані свідчать про те, що саме через набуття компетентності у сфері адаптації уроків, міжпрофесійної взаємодії та управління поведінковими і сенсорними особливостями учнів відбувається інтеграція ціннісно-мотиваційного компоненту, що перетворює ситуативну толерантність на стабільну професійну цінність.

Таким чином, експериментальна перевірка засвідчила, що розроблена структурно-функціональна модель і комплекс педагогічних умов не лише забезпечили статистично достовірний приріст інклюзивної компетентності студентів експериментальної групи, що було підтверджено за допомогою t -критерію Стюдента, а й сформували міцну внутрішню структуру компетентності. Така структурна цілісність є запорукою ефективної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури в умовах інклюзивного навчання, оскільки забезпечує гармонійний розвиток когнітивних знань, практичних умінь та ціннісно-мотиваційної готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

ВИСНОВКИ

Дослідження, присвячене розробці та експериментальній перевірці особливостей підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії, дозволило повністю реалізувати поставлену мету та отримати емпірично обґрунтовані результати. Здобуті дані не лише підтверджують ефективність запропонованої інноваційної моделі підготовки, а й значно розширюють теоретичне розуміння сутності інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури, її структурних компонентів та взаємозв'язків між ними.

Першим етапом дослідження став комплексний теоретичний аналіз, який дозволив уточнити методологічні засади інклюзивної освіти та визначити її специфіку у сфері фізичної культури. Зокрема, встановлено, що інклюзивна освіта розглядається не лише як організаційна форма навчання, а як філософія педагогічної діяльності, яка вимагає системного впровадження адаптивної фізичної культури (АФК). Основу підготовки фахівця становлять принципи Універсального дизайну для навчання (UDL), які передбачають проактивну адаптацію освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб учнів, а не лише реактивне коригування навчальних програм.

Другим важливим аспектом стало обґрунтування структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури, яка була визначена як інтегративна характеристика професійної підготовки і включає три взаємопов'язані блоки. Когнітивний компонент охоплює глибокі теоретичні знання АФК, нозологій, фізіологічних та психолого-педагогічних особливостей учнів, а також нормативно-правові основи, зокрема вимоги Постанови КМУ № 957. Діяльнісний компонент передбачає розвиток умінь розробляти індивідуальні програми розвитку (ІПР), модифікувати завдання відповідно до G.A.M.E. framework та застосовувати міжпрофесійні комунікативні навички у процесі взаємодії з асистентами та фахівцями.

Особистісно-ціннісний компонент включає формування толерантності, емпатії та готовності до міждисциплінарної співпраці.

Визначено, що саме діяльнісний блок виступає ключовим детермінантом успішної роботи в інклюзивному середовищі, оскільки він інтегрує теоретичні знання з практичними навичками та ціннісними орієнтаціями.

Третім напрямом стало систематичне вивчення психолого-педагогічних особливостей школярів із різними нозологіями, що дало змогу обґрунтувати потребу у диференційованому та корекційно-спрямованому підході на уроках фізичної культури. Зокрема, було враховано вторинні порушення рівноваги при сенсорних дефіцитах, необхідність запобігання сенсорному перевантаженню у дітей з РАС, а також специфіку адаптації фізичних вправ при ДЦП чи синдромі Дауна. Ці дані стали змістовною основою для організації формувального експерименту, спрямованого на інтеграцію когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів у навчальну підготовку майбутніх учителів.

1. Емпіричне дослідження, проведене на констатувальному етапі, дозволило виявити критичні прогалини у підготовці магістрантів, які проявлялися у нерівномірному розвитку ключових компонентів інклюзивної компетентності. Зокрема, було зафіксовано суттєвий когнітивний дефіцит, що проявлявся у недостатньому рівні знань щодо нозологій та особливостей адаптивної фізичної культури, який характеризувався приблизно 55% правильних відповідей у тестових завданнях. Одночасно спостерігався критичний дефіцит діяльнісного компоненту, що оцінювався за результатами кейс-стаді і становив у середньому 45%, проявляючись у неспроможності студентів оперативно адаптувати урок відповідно до індивідуальних потреб учнів.

2. Аналіз психолого-педагогічних факторів засвідчив, що основною перешкодою для ефективного виконання професійних завдань є високий рівень психологічного бар'єру та страх перед роботою з учнями з

особливими освітніми потребами, який виявився у приблизно 45% опитаних студентів. Кореляційний аналіз підтвердив наявність оберненого зв'язку між рівнем знань та практичних навичок і ступенем психологічного бар'єру, що свідчить про те, що недостатня теоретична підготовка та обмежений практичний досвід безпосередньо посилюють страх та знижують мотиваційну готовність до інклюзивної діяльності [43, с. 177]. Ці дані дають підстави стверджувати, що проблему ціннісно-мотиваційного компоненту можна ефективно вирішити шляхом посилення когнітивного та діяльнісного блоків у структурі підготовки.

На основі отриманих результатів було обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель формування інклюзивної компетентності, яка ґрунтується на системному, практико-орієнтованому та рефлексивно-діяльнісному підходах. Вона передбачає інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками, використання симуляційних тренінгів та міжпрофесійної взаємодії, а також регулярний рефлексивний аналіз діяльності студентів з метою подолання психологічного бар'єру та закріплення гуманістичних цінностей у професійній практиці.

Дослідження підтвердило ефективність розробленої інноваційної моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзії та цілком підтвердило висунуту гіпотезу. Аналіз результатів контрольного зрізу свідчить, що реалізація трьох ключових педагогічних умов забезпечила суттєве зростання інклюзивної компетентності магістрантів.

Першою умовою, що сприяла максимальному розвитку когнітивного компоненту, стало впровадження інтегрованого навчально-методичного модуля «Адаптивна фізична культура в інклюзії», в якому домінували симуляційні методи навчання. Такий підхід дозволив студентам не лише здобути глибокі теоретичні знання про нозології, протипоказання та принципи Універсального дизайну для навчання, а й одразу трансформувати

їх у практичні дії, що відобразилося у підвищенні середнього показника когнітивного компонента до 85,2%.

Другою умовою стало забезпечення міжпрофесійної взаємодії через моделювання командної роботи з майбутніми асистентами та фахівцями з фізичної терапії, що сприяло суттєвому розвитку комунікативно-інтеграційних умінь і сформувало навички ефективної координації у команді супроводу. За результатами контрольного зрізу, 92% студентів експериментальної групи змогли адекватно формулювати завдання для асистента та правильно інтерпретувати медичні висновки фізичних терапевтів, тоді як у контрольній групі цей показник залишався на рівні 45% [47, с. 230].

Третьою, вирішальною умовою стала організація цільової педагогічної практики в інклюзивних класах з обов'язковим рефлексивним супроводом, що забезпечило формування стійкої ціннісно-мотиваційної готовності та подолання психологічного бар'єру. Внаслідок систематичного аналізу власної діяльності та емоційних реакцій під час практичних занять середній показник розвитку ціннісно-мотиваційного компонента зріс до 90,1%, а відсоток студентів, які висловлювали високий рівень страху перед роботою з учнями з особливими освітніми потребами, знизився з 45% до 5% [43, с. 177].

3. Статистична перевірка ефективності моделі за допомогою t-критерію підтвердила достовірний приріст показників інклюзивної компетентності в експериментальній групі порівняно з контрольною за всіма критеріями. Якісний аналіз свідчить про успішний перехід студентів в зону стійкої професійної готовності.

Таким чином, результати дослідження мають вагоме теоретичне значення для розвитку дидактики професійної освіти, оскільки демонструють ефективність інтегрованого, практико-орієнтованого та рефлексивно-діяльнісного підходу до формування інклюзивної компетентності. Водночас вони володіють безпосереднім практичним значенням для вдосконалення навчальних програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури,

забезпечуючи ефективну готовність до роботи в складних умовах інклюзивної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивна фізична культура: навчальний посібник / за заг. ред. О. В. Данилкіної. Київ: Освіта України, 2018. 324 с.
2. Базильчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в умовах інклюзивного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 16. С. 45–52.
3. Бойко А. А. Фізичне виховання в умовах інклюзії. Львів: Спортакадемпрес, 2020. 210 с.
4. Василюк А. Теоретичні засади інклюзивної освіти. *III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.)*. 2023. С. 40–45. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29702>
5. Васьков Ю. В. Інклюзія у фізичній культурі та спорті. Харків: Основа, 2021. 280 с.
6. Васьков Ю. В., Бугаєвський К. А. Проблеми розвитку інклюзивної освіти у сфері фізичної культури в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 60–65.
7. Гауряк О. Д. Вплив адаптивної корекційно-розвиваючої програми на функціональний стан підлітків із затримкою психічного розвитку / О. Д. Гауряк, Л. Г. Доцюк / Репозитарій (ПНУ). – 2019. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/238/1767-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-3632-1-10-20191229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

8. Герцик А. В. Методична підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2023. № 5 (117). С. 135–139.
9. Головіна О. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: Європейський досвід. НУШ, 2020.
10. Гордійчук О. Є. Організація вчителем інклюзивного класу індивідуалізованого освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами // *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали І Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф. (Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 57–60.
URL:https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=63z64jwAAAAJ&citation_for_view=63z64jwAAAAJ:t6usbXjVLHcC
11. Гордійчук О. Є. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. Чернівці: Букрек, 2021. 240 с.
12. Гордійчук О. Є. Технологія інклюзивного навчання у початковій школі в системі формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога // *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали І Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф. (Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 57–60.
URL:https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=63z64jwAAAAJ&citation_for_view=63z64jwAAAAJ:bnK-pcrLprsC
13. Гордійчук О. Є., Селезньова О. М. 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*: колективна монографія. 2023. С. 390–408.
URL:https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=63z64jwAAAAJ&citation_for_view=63z64jwAAAAJ:dQ2og3OwTAUC

14. Грибан Г. П. Роль фізичного виховання у соціалізації дітей з особливими потребами. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 3 (47). С. 160–165.
15. Григоренко В. В. Інклюзивна компетентність майбутнього педагога. Київ: Слово, 2019. 260 с.
16. Гриценко В. В. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2022. 450 с.
17. Данилкіна О. В. Фізична реабілітація та адаптивна фізична культура: підручник. Київ: Олімпійська література, 2019. 488 с.
18. Демірська А. М. Комплексний підхід до формування інклюзивної компетентності студентів-майбутніх вчителів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 78–82.
19. Державний стандарт загальної середньої освіти (Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898).
20. Єфименко С. В. Особливості рухової активності школярів із затримкою психічного розвитку на уроках фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 101–106.
21. Єфіменко М. М. Адаптивне фізичне виховання дітей з особливими потребами. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2017. 352 с.
22. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII). URL: [Вказати актуальне посилання].
23. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
24. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (від 21.03.1991 № 875-XII). URL: [Вказати актуальне посилання].
25. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (від 16.01.2020 № 463-IX). URL: [Вказати актуальне посилання].

26. Іванова Л. І. Адаптивне фізичне виховання: теорія і практика. Львів: Тріада плюс, 2017. 300 с.
27. Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики : реком. бібліогр. покажч. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, укл. Л. Айдарова.URL:<http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/biblioteka/inkluzivna%20osvita.pdf>
28. Киселиця О., Богданюк А., Гауряк О. Корекційно-розвивальна робота з фізичного виховання із дітьми з особливими освітніми потребами.URL:<https://surl.li/jrvhle>
29. Киселиця О., Богданюк А., Гауряк О. Корекційно-розвивальна робота з фізичного виховання із дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Фізична культура.* 2023. Вип. 41. С. 41–46.URL:<https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7722/Scopus%20%26%20WoS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
30. Клімук В. В. Інклюзивна компетентність як складова професійної майстерності вчителя фізичної культури. *Теорія та методика фізичного виховання і спорту.* 2020. № 4. С. 78–83.
31. Коваленко О. В. Тренінгові технології у підготовці вчителів до інклюзивної практики. *Проблеми сучасної педагогіки.* 2023. № 7. С. 110–115.
32. Ковтун А. Проблема розвитку особистості в системі інклюзивної освіти / Репозитарій (InterConf). – 2021. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/13883>
33. Коломійченко Н. В., Демидова Т. А. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти: навчальний посібник. Київ: Слово, 2020. 250 с.
34. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: «Самміт-Книга», 2019. 272 с.

35. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків. 2020. 160 с.
36. Кондрацька Л. М. Фізична культура в інклюзивному класі. Суми: Університетська книга, 2022. 180 с.
37. Конституція України (від 28.06.1996 № 254к/96-ВР). URL: [Вказати актуальне посилання].
38. Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912).
39. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. № 912 URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
40. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОНУ. № 912. URL: <https://surli.cc/puehbq>
41. Куйжуклу А. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи зі школярами в умовах інклюзії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції з міжнародною участю «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 25 березня 2025 р.) [Електронний ресурс] // Сертифікат № 25.03/2025-78 про підвищення кваліфікації. – Режим доступу: <https://pf.udu.edu.ua/nauka/konferentsii-vew/tez>
42. Куйжуклу А. Формування психологічної готовності фахівців фізичної культури до виховання дітей з особливими освітніми потребами: тези доповідей студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (12–15 травня 2025 року) / упоряд. Ю. Ю. Мосейчук, Л. В. Балацька, О. М. Киселиця. – Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. – С. 51–52.
43. Кураєв О. А. Впровадження індивідуальних програм розвитку (ІПР) на уроках фізичної культури. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 5 (130). С. 89–95.

44. Кучерявий О. І. Методика фізичного виховання учнів з порушеннями слуху. Київ: Педагогічна думка, 2018. 195 с.
Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушенням психофізичного розвитку : інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. 7. С. 16—17. [URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_7_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_7_9)
45. Лисенко П. С. Формування професійної готовності майбутніх фахівців фізичної реабілітації до роботи в інклюзивних закладах освіти. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2019. 230 с.
46. Мартиненко О. І. Корекційно-розвивальні заняття з фізичної культури. Одеса: Фенікс, 2020. 230 с.
47. Мельник І. О. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2020. 260 с.
48. Миронюк С. В. Методика проведення адаптивних ігор для школярів з порушеннями зору. *Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2019. № 6 (148). С. 55–60.
49. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1048 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні». Київ. 2018.
50. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (Розпорядження КМУ від 14.04.2021 № 366-р).
51. Недбайлик С. М. Зміст підготовки вчителів фізичної культури до роботи з учнями, які мають порушення опорно-рухового апарату. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 155. С. 132–136.
52. Недбайлик С. М. Теорія і методика адаптивної фізичної культури. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. 400 с.
53. Омеляненко Г. А. Диференційоване навчання на уроках фізичної культури в умовах інклюзії. *Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 3 (150). С. 105–110.

54. Павленко В. Д. Професійна підготовка вчителів фізичної культури до реалізації інклюзивного навчання. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2023. 240 с.
55. Петренко О. С. Формування ціннісного ставлення до інклюзії у майбутніх учителів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*. 2023. Вип. 52. С. 177–182.
56. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (від 15.09.2021 № 957).
57. Приступа Є. Н., Свириденко С. О. Теорія і методика фізичного виховання дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК, 2016. 340 с.
58. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти (Затверджено МОЗ України, 2020 р.).
59. Синьов В. М., Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: сучасні підходи. Київ: Академвидав, 2019. 310 с.
60. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі : навч.-мет. посібник. Укл. Холодій О. Черкаси. 2014.
61. Сушко Г. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до роботи в інклюзивних закладах. Київ: Педагогічна думка, 2022. 210 с.
62. Теліус В., Семененко В., Мосьпан Є., Применко О. Інклюзивна освіта у фізичній культурі в умовах нової української школи. URL: <https://doi.org/10.24195/olympicus/2024-2.24>
63. Ткаченко С. В. Фахова підготовка вчителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 4 (164). С. 144–148.
64. Федоренко В. М. Технології адаптивного спорту. Дніпро: Ліра, 2020. 290 с.

65. Цьось А. В. Особливості використання рухливих ігор на уроках фізичної культури в інклюзивних класах. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 2 (46). С. 154–159.
66. Шевцов М. М. Основи інклюзивної освіти: навчальний посібник. Київ: Слово, 2019. 315 с.
67. Яковлєва Н. І. Диференційований підхід у фізичному вихованні. Умань: Видавець «Софія», 2018. 175 с.
68. Ярмолюк О. О. Модель формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до інклюзивної діяльності. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2021. 245 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**ОПИТУВАЛЬНИКИ
ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

Додаток А 1

**Анкета для вчителів фізичної культури,
які працюють в інклюзивних класах**

Мета: Зібрати дані про досвід та потреби вчителів щодо роботи з учнями в умовах інклюзії.

Інструкція: Будь ласка, відповідайте на запитання чесно та ґрунтовно. Всі відповіді конфіденційні.

1. Ваш стаж роботи вчителем фізичної культури:
 - До 1 року
 - 1–5 років
 - 6–10 років
 - Понад 10 років
2. Чи маєте ви досвід роботи в інклюзивних класах?
 - Так
 - Ні
3. Якщо так, який відсоток ваших учнів мають особливі освітні потреби?
 - Менше 10%
 - 10–25%
 - 26–50%
 - Понад 50%
4. Які види порушень у дітей вам доводилося зустрічати у класі?
(можна обрати кілька варіантів)
 - Фізичні порушення (рухові, координаційні)
 - Порушення психічного розвитку
 - Розлади аутичного спектра
 - Затримка мовного розвитку
 - Інші (будь ласка, уточніть) _____
5. Наскільки ви відчуваєте себе готовим до роботи з учнями з особливими потребами?
 - Повністю готовий
 - Частково готовий
 - Не впевнений
 - Не готовий
6. Які методи або прийоми ви використовуєте для адаптації уроків фізичної культури для учнів з особливими потребами?

- Індивідуальні завдання
- Спрощені вправи
- Робота в парах або групах
- Використання спеціального обладнання
- Інше (уточніть) _____

7. Чи отримували ви спеціальну підготовку або курси для роботи в інклюзивних класах?

- Так, під час навчання у ВНЗ
- Так, на курсах підвищення кваліфікації
- Ні, але самостійно вивчав(ла) матеріали
- Ні, не мав(ла) такої підготовки

8. Які з навичок вважаєте найбільш необхідними для роботи з інклюзивними класами? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Адаптація навчальних програм
- Психологічна підтримка учнів
- Використання спеціального обладнання
- Комунікація з батьками та фахівцями
- Розробка індивідуальних планів для учнів

9. Наскільки часто ви відчуваєте труднощі під час організації уроків фізичної культури в інклюзивному класі?

- Дуже часто
- Часто
- Іноді
- Рідко
- Ніколи

10. Які основні труднощі ви відчуваєте? *(коротка відповідь)*

11. Чи вважаєте ви, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивних класах є достатньою?

- Так
- Частково
- Ні

12. Які пропозиції або рекомендації ви могли б дати щодо покращення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з особливими потребами?

**Анкета для студентів-практикантів
спеціальності «Середня освіта (Фізична культура)»**

Мета: Зібрати інформацію про рівень готовності студентів спеціальності «Середня освіта (Фізична культура)» до роботи в умовах інклюзії.

Інструкція: Будь ласка, відповідайте чесно на всі запитання. Всі відповіді конфіденційні.

1. Ваш курс навчання:
 - 2 курс
 - 3 курс
 - 4 курс
2. Чи проходили ви практику в інклюзивних класах?
 - Так
 - Ні
3. Якщо так, яка тривалість вашої практики в інклюзивному класі?
 - Менше 1 тижня
 - 1–2 тижні
 - 3–4 тижні
 - Понад місяць
4. Який відсоток учнів з особливими освітніми потребами був у класі під час вашої практики?
 - Менше 10%
 - 10–25%
 - 26–50%
 - Понад 50%
5. Які види особливих освітніх потреб учнів ви зустрічали під час практики? *(можна обрати кілька варіантів)*
 - Фізичні порушення (рухові, координаційні)
 - Порушення психічного розвитку
 - Розлади аутичного спектра
 - Затримка мовного розвитку
 - Інші (будь ласка, уточніть) _____
6. Наскільки ви відчуваєте себе підготовленим до роботи з учнями з особливими потребами?
 - Повністю підготовлений
 - Частково підготовлений
 - Не впевнений
 - Не підготовлений
7. Чи отримували ви під час навчання у закладі вищої освіти спеціальні курси або тренінги з інклюзивної освіти?
 - Так
 - Частково

- Ні
8. Які з навичок вважаєте найнеобхіднішими для роботи в інклюзивному класі? *(можна обрати кілька варіантів)*
- Адаптація навчальних програм
 - Психологічна підтримка учнів
 - Використання спеціального обладнання
 - Комунікація з батьками та фахівцями
 - Розробка індивідуальних навчальних планів
9. Які методи ви застосовували під час практики для адаптації уроків фізичної культури?
- Індивідуальні завдання
 - Спрощені вправи
 - Робота в парах або малих групах
 - Використання спеціального обладнання
 - Інше (уточніть) _____
10. Чи стикалися ви з труднощами під час організації уроків у інклюзивному класі?
- Дуже часто
 - Часто
 - Іноді
 - Рідко
 - Ніколи
11. Якщо так, які саме труднощі ви відчували?
-
12. Чи отримали ви підтримку від наставника/вчителя під час практики?
- Так, постійну
 - Частково
 - Ні
13. Наскільки корисною була практика в інклюзивному класі для вашої професійної підготовки?
- Дуже корисною
 - Скоріше корисною
 - Не дуже корисною
 - Зовсім не корисною
14. Які знання чи навички, на вашу думку, варто додатково включити до навчальної програми для підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивних класах?
-
15. Чи хотіли б ви у майбутньому працювати з учнями з особливими освітніми потребами?
- Так
 - Можливо
 - Ні

Анкета для батьків дітей з ООП

Тема дослідження: Умови покращення навчання дітей з ООП на уроках фізичної культури.

Мета: Зібрати інформацію від батьків про проблеми, які виникають у дітей під час уроків фізичної культури, а також про шляхи покращення навчального процесу.

Інструкція: Будь ласка, відповідайте щиро. Всі відповіді конфіденційні.

1. Вік вашої дитини:

- 6–8 років
- 9–11 років
- 12–14 років
- 15–17 років

2. Клас, у якому навчається ваша дитина: _____

3. Який вид особливих освітніх потреб має ваша дитина? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Фізичні порушення
- Порушення психічного розвитку
- Розлади аутичного спектра
- Затримка мовного розвитку
- Інші (уточніть) _____

4. Чи виникають у вашої дитини труднощі під час уроків фізичної культури?

- Так, часто
- Частково
- Рідко
- Ніколи

5. Які проблеми найчастіше виникають у дитини під час уроків фізичної культури? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Фізичне перенавантаження
- Невідповідність завдань можливостям дитини
- Низька мотивація до виконання вправ
- Труднощі у спілкуванні з однокласниками
- Інші (уточніть) _____

6. Чи відчуває ваша дитина підтримку вчителя під час уроків фізичної культури?

- Так, завжди
- Частково
- Ні

7. Які форми допомоги та підтримки ви вважаєте ефективними для вашої дитини? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Індивідуальні завдання

- Робота в парах або малих групах
- Використання спеціального обладнання
- Підтримка асистента вчителя
- Інші (уточніть) _____

8. Які методи навчання на уроці фізичної культури, на вашу думку, сприяють кращому розвитку вашої дитини? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Динамічні ігри та вправи
- Релаксаційні та дихальні вправи
- Індивідуальна адаптація вправ
- Використання наочних демонстрацій та відео
- Інше (уточніть) _____

9. Чи є, на вашу думку, проблеми з організацією уроків фізичної культури для дітей з ООП у школі?

- Так
- Частково
- Ні

10. Якщо так, які саме проблеми ви помічаєте?

11. Що, на вашу думку, можна змінити, щоб уроки фізичної культури були комфортнішими для вашої дитини?

- Менше фізичного навантаження
- Більше індивідуального підходу
- Використання спеціального обладнання
- Залучення асистента вчителя
- Інше (уточніть) _____

12. Чи вважаєте ви, що співпраця батьків з вчителем фізичної культури може покращити навчання вашої дитини?

- Так
- Частково
- Ні

13. Які форми співпраці з учителем ви вважаєте ефективними? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Консультації та поради
- Спільне планування завдань для дитини
- Участь у проведенні занять або ігрових вправ
- Інше (уточніть) _____

14. Чи вважаєте ви, що підготовка вчителя фізичної культури до роботи з дітьми з ООП є достатньою?

- Так
- Частково
- Ні

15. Ваші пропозиції щодо покращення умов навчання дітей з ООП на уроках фізичної культури:

Анкета для учнів з ООП

Тема дослідження: Умови покращення навчання учнів з ООП на уроках фізичної культури.

Мета: Виявити труднощі, з якими стикаються учні з ООП на уроках фізичної культури, та визначити ефективні методи і форми роботи.

Інструкція: Відповідайте щиро. Всі відповіді конфіденційні. Якщо щось важко відповісти, залиште питання порожнім.

1. Ваш вік:

- 6–8 років
- 9–11 років
- 12–14 років
- 15–17 років

2. Клас, у якому ви навчаєтесь:

3. Які труднощі ви відчуваєте на уроках фізичної культури? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Фізичне перенавантаження
- Важко виконувати вправи, як інші учні
- Важко працювати в команді або з однокласниками
- Не розумію, що потрібно робити
- Інше (уточніть) _____

4. Чи подобаються вам уроки фізичної культури?

- Так, дуже подобаються
- Скоріше подобаються
- Не дуже подобаються
- Ні

5. Чи відчуваєте ви підтримку вчителя на уроці?

- Завжди
- Частково
- Рідко
- Ніколи

6. Які форми роботи на уроці вам найбільше допомагають? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Робота в парі або невеликій групі
- Індивідуальні завдання
- Ігри та естафети
- Використання спеціального обладнання
- Інше (уточніть) _____

7. Які методи або прийоми навчання вам подобаються найбільше? *(можна обрати кілька варіантів)*

- Демонстрація вправ учителем
- Пояснення і показ наочно

- Повторення вправ за учителем
 - Самостійне виконання вправ
 - Інше (уточніть) _____
8. Чи важко вам виконувати вправи через фізичні обмеження?
- Так, завжди
 - Частково
 - Ні
9. Чи важко вам слідкувати за інструкціями вчителя?
- Так, завжди
 - Частково
 - Ні
10. Чи допомагає використання спеціального обладнання або пристосувань під час уроків?
- Так, дуже допомагає
 - Частково допомагає
 - Ні
11. Чи подобаються вам командні ігри та естафети?
- Так, дуже подобаються
 - Частково подобаються
 - Не дуже подобаються
 - Ні
12. Які засоби навчання вам найбільше допомагають краще виконувати завдання? *(можна обрати кілька варіантів)*
- Кеглі, м'ячі, скакалки
 - Матеріали для розминки та спеціальні вправи
 - Відео або демонстрація
 - Підтримка асистента або однокласника
 - Інше (уточніть) _____
13. Чи відчуваєте ви, що уроки фізичної культури допомагають вам ставати сильнішими та спритнішими?
- Так, дуже
 - Скоріше так
 - Не дуже
 - Ні
14. Що б ви хотіли змінити на уроках фізичної культури, щоб було легше і цікавіше?
15. Які поради або побажання ви можете дати вчителю фізичної культури, щоб уроки були комфортнішими для вас?

**Тестовий опитувальник
для з'ясування рівня теоретичних знань
з адаптивної фізичної культури та основ нозології**

*Додаток Б 1***ТЕСТ****1. Адаптивна фізична культура – це:**

- а) система спортивної підготовки осіб з високим рівнем фізичної підготовленості
- б) складова фізичної культури, спрямована на осіб з тимчасовими функціональними порушеннями
- в) система фізичного виховання та рухової діяльності осіб з порушеннями здоров'я з урахуванням їх функціональних можливостей
- г) форма рекреаційної діяльності для здорових осіб

Правильна відповідь: в)

2. Основною метою адаптивної фізичної культури є:

- а) досягнення високих спортивних результатів
- б) корекція, компенсація та розвиток рухових можливостей осіб з порушеннями здоров'я
- в) формування професійних навичок у сфері спорту
- г) підготовка до змагальної діяльності

Правильна відповідь: б)

3. Нозологія – це наука, що вивчає:

- а) методи лікування захворювань
- б) фізичну реабілітацію осіб з інвалідністю
- в) класифікацію, причини та перебіг захворювань
- г) психічний розвиток особистості

Правильна відповідь: в)

4. До основних нозологічних груп в адаптивній фізичній культурі належать:

- а) лише порушення опорно-рухового апарату
- б) порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку
- в) виключно соматичні захворювання
- г) психоемоційні порушення без фізичних обмежень

Правильна відповідь: б)

5. Який принцип є провідним у доборі фізичних вправ для осіб з особливими освітніми потребами?

- а) принцип максимального навантаження

- б) принцип індивідуалізації та доступності
- в) принцип змагальності
- г) принцип стандартизації

Правильна відповідь: б)

6. Особливістю занять з адаптивної фізичної культури для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату є:

- а) використання однакових вправ для всіх учасників
- б) відсутність контролю за технікою виконання
- в) поступове дозування навантаження з урахуванням функціонального стану
- г) орієнтація виключно на силову підготовку

Правильна відповідь: в)

7. Індивідуальний підхід в адаптивній фізичній культурі передбачає:

- а) однакові умови занять для всіх
- б) урахування лише вікових особливостей
- в) урахування нозології, рівня фізичного розвитку та психофізичного стану
- г) орієнтацію на програму загальної фізичної підготовки

Правильна відповідь: в)

8. Основною відмінністю адаптивної фізичної культури від лікувальної фізичної культури є:

- а) відсутність педагогічної спрямованості
- б) орієнтація виключно на медичну реабілітацію
- в) поєднання освітніх, виховних і корекційних завдань
- г) використання тільки пасивних вправ

Правильна відповідь: в)

9. Який фахівець є ключовим у реалізації програм адаптивної фізичної культури в закладі освіти?

- а) лікар-невролог
- б) педагог з фізичної культури
- в) соціальний працівник
- г) медична сестра

Правильна відповідь: б)

10. Який ефект має систематичне застосування адаптивної фізичної культури?

- а) лише покращення спортивних результатів
- б) зниження навчальної активності
- в) покращення фізичного стану, психоемоційного благополуччя та соціальної адаптації
- г) відсутність впливу на якість життя

Правильна відповідь: в)

11. Медико-педагогічний контроль у процесі занять адаптивною фізичною культурою необхідний для:

- а) формального оцінювання успішності
- б) підвищення інтенсивності навантаження
- в) забезпечення безпеки та ефективності занять
- г) підготовки до змагань

Правильна відповідь: в)

12. Міждисциплінарна взаємодія в адаптивній фізичній культурі спрямована на:

- а) розмежування обов'язків між фахівцями
- б) підвищення складності занять
- в) узгодження педагогічних, медичних і психологічних впливів
- г) заміну педагогічної діяльності медичною

Правильна відповідь: в)

Шкала оцінювання рівнів теоретичної підготовленості з адаптивної фізичної культури та основ нозології

Низький рівень теоретичної підготовленості (0–3 бали)

Низький рівень характеризується фрагментарними, несистематизованими знаннями з адаптивної фізичної культури та основ нозології. Здобувачі освіти виявляють поверхове розуміння сутності адаптивної фізичної культури, не розрізняють її основні завдання та функції, мають труднощі з визначенням нозологічних груп і особливостей їх впливу на рухову діяльність. Знання мають репродуктивний характер, відповіді часто є інтуїтивними або випадковими, що свідчить про відсутність сформованої теоретичної бази.

Середній рівень теоретичної підготовленості (4–6 балів)

Середній рівень визначається наявністю базових теоретичних уявлень про адаптивну фізичну культуру та основи нозології. Здобувачі освіти правильно відтворюють окремі поняття, терміни й визначення, однак не завжди здатні встановлювати логічні зв'язки між ними. Розуміння ролі адаптивної фізичної культури в освітньо-корекційному процесі є неповним, знання носять переважно відтворювальний характер і потребують додаткового уточнення та систематизації.

Достатній рівень теоретичної підготовленості (7–9 балів)

Достатній рівень характеризується сформованими та структурованими знаннями з адаптивної фізичної культури та основ нозології. Здобувачі освіти впевнено орієнтуються в основних поняттях і принципах, правильно ідентифікують нозологічні групи, розуміють необхідність індивідуального підходу та медико-педагогічного контролю. Вони здатні застосовувати теоретичні знання під час аналізу педагогічних ситуацій, що свідчить про достатній рівень готовності до професійної діяльності.

Високий рівень теоретичної підготовленості (10–12 балів)

Високий рівень теоретичної підготовленості відзначається глибокими, системними й усвідомленими знаннями з адаптивної фізичної культури та основ нозології. Здобувачі освіти демонструють здатність до узагальнення, аналізу та інтерпретації теоретичного матеріалу, чітко розуміють міждисциплінарний характер адаптивної фізичної культури, обґрунтовують доцільність застосування різних педагогічних підходів залежно від нозології. Знання мають продуктивний характер і свідчать про високий рівень професійної підготовленості.

Узагальнена таблиця розподілу рівнів

Кількість балів	Рівень теоретичної підготовленості
0–3	Низький
4–6	Середній
7–9	Достатній
10–12	Високий

Додаток В**ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ООП****Додаток В 1****ІПР для дитини з особливими освітніми потребами
(розлади аутистичного спектра, 4 клас НУШ)**

№	Розділ ІПР	Показник / напрям	Зміст
1	Загальні відомості про дитину	Заклад освіти	Чернівецький ліцей № 19 імені Ольги Кобилянської
		Клас	4 клас (НУШ)
		Вік дитини	10 років
		Категорія ООП	Розлади аутистичного спектра (РАС)
		Форма навчання	Інклюзивна
		Термін дії ІПР	2024–2025 навчальний рік
		Освітня галузь	Фізична культура
		Підстава для розроблення	Висновок ІРЦ, рекомендації фахівців
		Відповідальні	Учитель фізичної культури, асистент учителя, практичний психолог
2	Психолого-педагогічна характеристика (у контексті фізичної культури)	Руховий розвиток	Базові рухові навички сформовані, знижена координація, труднощі у виконанні складних комбінованих рухів
		Сенсорна чутливість	Підвищена реакція на шум, різкі звуки, фізичний контакт
		Комунікація	Обмежена ініціатива у взаємодії, перевага індивідуальних завдань
		Поведінкові особливості	Потреба в чіткій структурі уроку та повторюваності дій

<i>№</i>	<i>Розділ ІПР</i>	<i>Показник / напрям</i>	<i>Зміст</i>
		Працездатність	Швидка втомлюваність, необхідність регламентованого відпочинку
3	Освітні потреби на уроках фізичної культури (НУШ)	Організація діяльності	Чітка структура уроку, стабільний алгоритм
		Зміст навчання	Адаптація вправ відповідно до можливостей дитини
		Соціальна взаємодія	Поступове залучення до парної роботи
		Емоційний комфорт	Позитивне підкріплення, уникнення перевантаження
4	Мета та завдання ІПР	Загальна мета	Створення умов для розвитку рухової активності, фізичних якостей, соціальної адаптації та позитивної навчальної мотивації дитини з РАС засобами адаптивної фізичної культури відповідно до принципів НУШ
		Фізичний розвиток	Розвиток координації, рівноваги, гнучкості, витривалості
		Психоемоційна сфера	Зменшення тривожності, формування позитивного ставлення до рухової діяльності
		Соціалізація	Формування навичок дотримання правил і співпраці
		Саморегуляція	Розвиток контролю поведінки під час уроку
5	Адаптації та модифікації уроків фізичної культури	Інструкції	Короткі, чіткі, з обов'язковою демонстрацією
		Темп уроку	Помірний, з паузами для відпочинку
		Навантаження	Індивідуально дозоване
		Організація простору	Чітко окреслені зони діяльності

№	Розділ ІПР	Показник / напрям	Зміст
		Оцінювання	Формувальне, безбальне
6	Зміст адаптивної фізичної культури (4 клас НУШ)	Загальнорозвивальні вправи	Ходьба, біг, вправи для рук і ніг
		Корекційні вправи	Вправи на рівновагу, координацію
		Рухливі ігри	Ігри з простими правилами та повторюваною структурою
		Релаксаційні вправи	Дихальні вправи, елементи розслаблення
7	Методи та прийоми роботи вчителя фізичної культури	Наочні	Показ вправ, використання візуальних карток
		Ігрові	Рухливі ігри без змагального тиску
		Поступове ускладнення	Перехід від простих до складніших рухових дій
		Позитивне підкріплення	Похвала, символічні заохочення
8	Очікувані результати реалізації ІПР	Фізична сфера	Покращення координації та витривалості
		Психоемоційна сфера	Зниження рівня тривожності
		Соціальна сфера	Збільшення участі в групових завданнях
		Навчальна мотивація	Позитивне ставлення до уроків фізичної культури
9	Моніторинг та оцінювання результатів	Поточний контроль	Педагогічні спостереження
		Проміжний контроль	Аналіз динаміки розвитку
		Підсумковий	Корекція індивідуальної програми

№	Розділ ІПР	Показник / напрям	Зміст
		контроль	розвитку
10	Взаємодія з батьками та фахівцями	Батьки	Консультації, методичні рекомендації
		Асистент учителя	Підтримка дитини під час уроку
		Практичний психолог	Корекційно-розвиткова робота
11	Підписи команди супроводу		Учитель фізичної культури _____
			Асистент учителя _____
			Практичний психолог _____
			Батьки (законні представники) _____

Фотоматеріал роботи з дитиною з ООП



(Чернівецький ліцей № 19)

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
щодо реалізації індивідуальної програми розвитку дитини
з розладами аутистичного спектра
на уроках фізичної культури (4 клас НУШ)

1. Загальні методичні положення

Реалізація індивідуальної програми розвитку дитини з розладами аутистичного спектра на уроках фізичної культури потребує від учителя поєднання педагогічної гнучкості, науково обґрунтованих підходів та чіткого дотримання принципів адаптивної фізичної культури. У межах концепції Нової української школи урок фізичної культури розглядається не лише як засіб фізичного розвитку, а як важливий чинник соціалізації, формування емоційної стабільності та позитивного ставлення до рухової активності.

Особливу увагу слід приділяти створенню безпечного, передбачуваного та емоційно комфортного середовища, у якому дитина з РАС зможе поступово включатися в навчальну діяльність, не відчуючи перевантаження чи сенсорного дискомфорту.

2. Методичні поради щодо організації уроку фізичної культури

Під час планування та проведення уроків фізичної культури з дитиною з РАС доцільно дотримуватися стабільної структури заняття. Повторюваність етапів уроку сприяє зниженню тривожності та формуванню відчуття безпеки. Доцільно завчасно ознайомлювати дитину з послідовністю вправ, використовуючи короткі вербальні пояснення у поєднанні з демонстрацією рухів.

Інструкції мають бути лаконічними, чіткими та конкретними, без використання абстрактних формулювань. Рекомендується застосовувати візуальну підтримку у вигляді карток або символів, що відображають послідовність виконання рухових дій. Темп уроку слід регулювати з урахуванням індивідуальної витривалості дитини, передбачаючи короткі паузи для відновлення.

3. Методичні поради щодо добору змісту та вправ

Зміст уроків фізичної культури доцільно формувати на основі простих, знайомих і поступово ускладнюваних рухових дій. Перевага надається вправам, які мають чітку структуру, повторюваність і передбачуваний результат. Особливо ефективними є вправи на розвиток координації рухів, рівноваги, орієнтації в просторі та загальної моторики.

Рухливі ігри слід добирати з мінімальним рівнем змагальності та з чітко визначеними правилами. Участь дитини в групових іграх має бути поступовою, починаючи з індивідуальних або парних форм діяльності.

Доцільно уникати ігор із різкими звуковими сигналами або хаотичними рухами.

4. Практичні поради щодо комунікації та поведінкової підтримки

Ефективна взаємодія з дитиною з РАС на уроці фізичної культури ґрунтується на спокійному, доброзичливому стилі спілкування. Вчителю рекомендується використовувати нейтральний або позитивний тон голосу, уникати підвищеної інтонації та різких зауважень. Позитивне підкріплення у вигляді словесної похвали або символічних заохочень сприяє підвищенню мотивації та закріпленню бажаної поведінки.

У разі виникнення труднощів або проявів перевтоми доцільно запропонувати дитині коротку паузу, релаксаційну вправу або зміну виду діяльності. Важливо дотримуватися послідовності вимог і правил, що допомагає дитині краще орієнтуватися в навчальному середовищі.

5. Методичні поради щодо оцінювання та моніторингу результатів

Оцінювання навчальних досягнень дитини з РАС на уроках фізичної культури має здійснюватися відповідно до принципів формувального оцінювання, передбачених НУШ. Основним критерієм є індивідуальний прогрес дитини, а не відповідність нормативним показникам. Моніторинг розвитку доцільно здійснювати шляхом систематичних педагогічних спостережень, фіксації змін у руховій активності, поведінці та емоційному стані.

Результати спостережень слугують підґрунтям для корекції індивідуальної програми розвитку, добору вправ і методів роботи, що забезпечує її гнучкість і ефективність.

6. Взаємодія вчителя фізичної культури з командою супроводу

Успішна реалізація ІПР передбачає тісну співпрацю вчителя фізичної культури з асистентом учителя, практичним психологом та батьками дитини. Узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу сприяє створенню єдиного корекційно-розвиткового простору, що позитивно впливає на результати навчання та розвитку дитини з РАС.

Методично грамотна організація уроків фізичної культури з урахуванням індивідуальних особливостей дитини з розладами аутистичного спектра забезпечує не лише розвиток рухових умінь і навичок, а й сприяє формуванню позитивної самооцінки, емоційної стабільності та соціальної включеності дитини. Запропоновані методичні та практичні рекомендації можуть бути використані як складова методичного забезпечення діяльності вчителя фізичної культури в умовах інклюзивного навчання.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(адаптивна фізична культура, 4 клас НУШ, учень з РАС)

Загальна характеристика уроку:

Тип уроку: комбінований (навчально-розвивальний з корекційною спрямованістю)

Освітня галузь: фізкультурна

Клас: 4 клас (НУШ)

Категорія ООП: розлади аутистичного спектра

Тривалість уроку: 45 хвилин

Форма організації: інклюзивний урок з індивідуальною адаптацією

Місце проведення: спортивна зала / спортивний майданчик

Мета уроку: Створення сприятливих умов для розвитку рухової активності, координаційних здібностей, емоційної стабільності та соціальної включеності учня з розладами аутистичного спектра шляхом використання засобів адаптивної фізичної культури відповідно до принципів Нової української школи.

Завдання уроку:

Освітні:

- закріпити навички виконання базових рухових дій;
- формувати вміння дотримуватися простих рухових інструкцій.

Розвивальні:

- розвивати координацію рухів, рівновагу, просторову орієнтацію;
- сприяти розвитку довільної уваги та саморегуляції.

Корекційно-розвивальні:

- зменшувати рівень тривожності під час рухової діяльності;
- формувати позитивне ставлення до фізичних вправ.

Соціальні:

- сприяти поступовому включенню у спільну діяльність з однокласниками;
- формувати навички дотримання правил поведінки на уроці.

I. Підготовча частина (8–10 хвилин)

Організаційний момент.

Учитель забезпечує емоційно безпечну атмосферу, використовує спокійний тембр голосу, короткі та чіткі інструкції. Учень заздалегідь ознайомлюється з візуальним планом уроку (картки або схеми).

Ходьба та орієнтаційні вправи.

Виконується повільна ходьба по залу з дотриманням визначеної траєкторії. Застосовується принцип повторюваності дій для зниження тривожності.

Розминка.

Загальнорозвивальні вправи для основних м'язових груп виконуються в помірному темпі з показом учителя. Кількість повторень індивідуально дозується. За необхідності передбачаються короткі паузи відпочинку.

2. Основна частина (25–30 хвилин)**Корекційно-розвивальні вправи.**

Виконуються вправи на рівновагу (ходьба по лінії, стояння на одній нозі з опорою), координацію рухів (передавання м'яча, кидки у визначену ціль). Завдання мають чітку структуру та прогнозований результат.

Рухливі ігри адаптивного характеру.

Пропонуються ігри з простими правилами, без елементів змагальності та швидкої зміни умов. Учень може виконувати роль спостерігача або учасника з частковим включенням у групу.

Індивідуалізована рухова діяльність.

За потреби організовується виконання вправ в окремій зоні спортивної зали під супроводом асистента вчителя.

3. Заклучна частина (5–7 хвилин)**Релаксаційні вправи.**

Виконуються дихальні вправи, елементи м'язового розслаблення у спокійному темпі. Використовується вербальне заспокоєння та ритмічність рухів.

Підсумок уроку.

Учитель здійснює формувальне оцінювання, акцентуючи увагу на індивідуальних досягненнях учня. Використовується позитивне підкріплення (словесна похвала, символічне заохочення).

ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(адаптивна фізкультура, 4 клас, РАС)

Етап уроку	Вправа / Гра	Тривалість / Навантаження	Інструкції вчителя
І. Підготовча частина	Організаційний момент: привітання, ознайомлення з планом уроку (візуальні картки)	2–3 хв, легке навантаження	«Привіт! Сьогодні ми виконаємо разом декілька цікавих рухів. Дивись на картки, це наш план.»
	Орієнтаційні вправи: ходьба по лінії (позначено на підлозі)	2–3 хв, 2–3 повторення	«Йдемо по лінії, стеж за ногами, повільно і спокійно.»
	Розминка: повороти тулуба, махи руками, обертання плечима, присідання	5–6 повторень кожна вправа	«Роби разом зі мною: руки в сторони, повільно обертаємо плечі, присідай до рахунку три.»

Етап уроку	Вправа / Гра	Тривалість / Навантаження	Інструкції вчителя
II. Основна частина	Ходьба по вузькій лінії, баланс на одній нозі з підтримкою	2–3 хв, 2–3 повторення	«Ступай повільно по лінії. Якщо хочеш – я можу тримати твою руку для підтримки.»
	Кидання м'яча в корзину на відстані 2–3 м	3–4 хв, 5–6 спроб	«Візьми м'яч і спробуй кинути його в корзину. Робимо це повільно, раз за разом.»
	Рухлива гра 1 «Повтори за мною»	5–6 хв	«Подивись, як я роблю рух, а тепер повтори за мною. Можеш робити спокійно, у своєму темпі.»
	Рухлива гра 2 «Кольорові кола»	5 хв	«Поглянь на кольорові кола. Я називаю колір – ти стрибаєш у цей обруч. Повільно, не поспішай.»
	Індивідуальна вправа «Повільний біг по трасі»	2–3 хв, 2 повтори	«Йдемо спокійно, потім трохи біжимо по лінії. Стеж за траєкторією.»
	Рухлива гра 3 «Передай м'яч»	3–4 хв	«Передай м'яч мені або асистенту. Старайся точно кидати, але не поспішай.»
III. Заключна частина	Релаксація: дихальні вправи, розслаблення рук і плечей	3 хв	«Закрий очі, зробимо глибокий вдих і повільний видих. Руки розслаблені, спокійні.»
	Підсумок та формувальне оцінювання	2–3 хв	«Ти сьогодні дуже добре працював! Зверни увагу, скільки вправ ти зробив самостійно.»

Приклади фізичних вправ для учнів початкових класів з РАС

Вправа «Рівна доріжка»

Учень рухається по прямій лінії, позначеній на підлозі, виконуючи ходьбу з контролем рівноваги. Вправа спрямована на розвиток координації рухів і концентрації уваги.

Вправа «Кольорові кола»

На підлозі розміщуються кольорові обручі. За сигналом учень переходить або перестрибує в обруч заданого кольору. Вправа сприяє розвитку просторової орієнтації та зорового сприймання.

Вправа «Повільний біг»

Учень виконує біг у повільному темпі по визначеній траєкторії. Основна мета — розвиток витривалості та саморегуляції рухової активності.

Рухлива гра «Повтори за мною»

Учитель або асистент демонструє прості рухи, які учень повторює. Гра сприяє розвитку наслідування, уваги та моторної пам'яті. Застосовується на підготовчому або заключному етапі уроку.

Рухлива гра «Передай м'яч»

Учень по черзі передає м'яч учителю або однокласнику на короткій дистанції. Гра спрямована на формування навичок соціальної взаємодії та координації рухів.

Рухлива гра «Знайди свій дім»

На майданчику позначаються зони («домівки»). За командою учень рухається до своєї зони. Гра розвиває орієнтацію в просторі та дотримання правил.

Структурно-функціональна модель підготовки студентів до роботи в умовах інклюзії

1. Загальна концепція

Модель передбачає формування у майбутніх учителів професійної компетентності, яка поєднує:

- педагогічну майстерність у сфері фізичної культури;
- знання та навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП);
- ціннісне ставлення до інклюзивного середовища;
- здатність до соціокультурної адаптації та творчого використання адаптивних технологій.

Мета моделі: підготовка магістрантів до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, з урахуванням психофізичних, соціальних і культурних аспектів розвитку дітей.

2. Принципи моделі

1. **Культурно-орієнтований підхід:** врахування національних і культурних особливостей учнів та педагогів; формування цінності різноманітності.
2. **Інклюзивність:** забезпечення готовності до роботи з дітьми з РАС, порушеннями розвитку, ООП.
3. **Поступовість і системність:** розвиток компетентностей через послідовні навчальні і практичні етапи.
4. **Комплексність підготовки:** поєднання теоретичних знань, практичних навичок і рефлексивної діяльності.
5. **Функціональна спрямованість:** формування вмінь реалізовувати адаптивні програми, модифікувати фізичні навантаження, організовувати групові та індивідуальні заняття.

3. Структурні компоненти моделі

Компонент	Зміст	Функція у підготовці
Ціннісний	Формування толерантного, емпатійного ставлення до дітей з ООП; розуміння культурного контексту фізичного виховання	Соціальна і моральна готовність до інклюзивної практики
Теоретичний	Основи інклюзивної освіти, нозологія, адаптивна фізична культура, психологія розвитку, методика уроків фізичної культури в інклюзивному середовищі	Надання базових знань, необхідних для планування та проведення уроків
Практичний	Уроки та тренінги з адаптивної фізкультури, робота з учнями з РАС	Формування професійних умінь, адаптація педагогічної техніки

Компонент	Зміст	Функція у підготовці
	та іншими ООП, розробка ППР, застосування корекційних методик	
Рефлексивно-оціночний	Самоаналіз, колективна дискусія, методичні портфоліо, педагогічні спостереження	Розвиток здатності до самовдосконалення, оцінювання ефективності педагогічної діяльності
Методичний	Використання інтерактивних технологій, ігрових методів, дидактичних матеріалів, тренажерів, відеоаналізу	Підвищення ефективності навчально-виховного процесу, забезпечення адаптації занять до можливостей учнів
Соціально-комунікативний	Робота з батьками, асистентами, психологами; розвиток комунікативних навичок у колективі	Забезпечення успішної взаємодії в інклюзивному середовищі

4. Функціональні блоки підготовки

1. **Блок «Теорія і практика інклюзії»**
 - Семінари та лекції з інклюзивної освіти, особливостей розвитку дітей;
 - Аналіз реальних кейсів;
 - Підготовка до розробки ППР та адаптивних уроків.
2. **Блок «Адаптивна фізична культура»**
 - Розробка та модифікація фізкультурних вправ;
 - Робота з обладнанням для корекційних занять;
 - Проведення уроків з елементами рухових ігор та релаксації.
3. **Блок «Соціально-культурна компетентність»**
 - Формування емпатії та толерантності;
 - Симуляційні вправи для роботи з різними категоріями учнів;
 - Розвиток комунікативних навичок у роботі з учнями та колегами.
4. **Блок «Рефлексія та оцінювання»**
 - Педагогічний щоденник;
 - Аналіз відеозаписів уроків;
 - Розробка портфоліо досягнень магістранта.

5. Очікувані результати підготовки магістрантів

- Володіння сучасними методами проведення адаптивної фізичної культури;
- Здатність розробляти та реалізовувати ППР для учнів з РАС та іншими ООП;
- Формування соціокультурної компетентності та емпатійного ставлення до дітей;
- Підготовка до інклюзивної практики з високим рівнем професійної майстерності;
- Здатність до рефлексивного аналізу та саморозвитку у професійній діяльності.