

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

**Географічний факультет
Кафедра економічної географії та екологічного менеджменту**

**ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ
ГЕОГРАФІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)

Виконала:

здобувачка IV курсу, 402 групи,
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 014.07 «Середня освіта
(географія)» ОП «Географія»

Сорук Наталія Андріївна

Керівник:

доктор педагогічних наук,
професор кафедри економічної географії
та екологічного менеджменту

Чубрей Олександра Степанівна

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол №17 від 29.05. 2025 р.

Зав. кафедрою _____ проф. Руденко В.П.

Чернівці – 2025

АНОТАЦІЯ

Сорук Наталія. Інклюзивна компетентність сучасного вчителя географії: теоретичний і практичний аспект

Випускна кваліфікаційна робота першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014.07 «Середня освіта (географія)». – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2025.

У бакалаврській роботі досліджено теоретико-методологічні засади формування інклюзивної компетентності вчителя географії та проаналізовано практичні аспекти її реалізації в умовах сучасного освітнього середовища. Особливу увагу приділено змісту інклюзивної компетентності як інтегрального компонента професійної готовності педагога, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний складники. Окреслено нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в умовах воєнного стану та визначено роль учителя географії в адаптації навчального процесу до потреб учнів з ООП. На основі результатів анкетування здійснено діагностику рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогів, виявлено труднощі й потреби, розроблено практичні рекомендації щодо її удосконалення. Результати дослідження можуть бути використані у професійній діяльності вчителів, а також при розробці програм підвищення кваліфікації.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, учитель географії, особливі освітні потреби, диференційоване навчання, інклюзивна освіта, методи адаптації, педагогічна діяльність, воєнний стан.

ABSTRACT

Soruk Nataliia. *Inclusive Competence of a Modern Geography Teacher: Theoretical and Practical Aspects*

The thesis examines the theoretical and methodological foundations of forming the inclusive competence of geography teachers and analyzes the practical aspects of its implementation in the modern educational environment. Special attention is paid to the content of inclusive competence as an integral component of a teacher's professional readiness, which includes motivational, cognitive, operational, and reflective elements. The legal framework for inclusive education during martial law is outlined, and the role of the geography teacher in adapting the learning process to the needs of students with special educational needs (SEN) is highlighted. Based on the results of a questionnaire, the level of teachers' inclusive competence was diagnosed, challenges and needs were identified, and practical recommendations for its improvement were developed. The findings can be applied in the professional activities of teachers as well as in the design of professional development programs.

Keywords: inclusive competence, geography teacher, special educational needs, differentiated learning, inclusive education, adaptation methods, teaching activity, martial law.

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

_____Наталія СОПУК

Зміст

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	6
1.1.Поняття інклюзивної компетентності педагога.....	6
1.2.Нормативно-правові засади реалізації інклюзивного навчання в Україні	15
1.3.Формування інклюзивної компетентності вчителя географії.....	21
Висновок до розділу 1.....	27
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ.....	29
2.1 Використання педагогічних засобів учителем географії в інклюзивному навчанні.....	29
2.2. Взаємодія із батьками в умовах інклюзивної освіти.....	34
2.3. Профіль інклюзивної компетентності вчителя Нової української школи	40
Висновок до розділу 2.....	51
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ.....	53
3.1 Методика визначення інклюзивної компетентності вчителя географії....	53
3.2. Аналіз діагностики інклюзивної компетентності сучасного вчителя географії.....	57
Висновок до розділу 3.....	63
РОЗДІЛ 4. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ.....	64
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	70
ДОДАТКИ.....	74

Вступ

Актуальність. Сучасні виклики, спричинені повномасштабною війною в Україні, суттєво трансформували всі аспекти освітнього процесу, особливо в контексті інклюзивного навчання. Особливої актуальності набуває діяльність учителя географії, адже цей предмет охоплює вивчення складних просторових, екологічних, соціально-економічних та політичних процесів, які в умовах війни набувають нового змісту і значення. Учні з особливими освітніми потребами потребують не лише доступу до знань, а й підтримки у формуванні просторового мислення, екологічної свідомості, розуміння глобальних і локальних змін, що відбуваються у світі й в Україні. У зв'язку з цим вчитель географії має бути готовим адаптувати зміст навчання, методи, засоби та освітнє середовище відповідно до потреб конкретного учня.

Актуальність теми зумовлена нагальною потребою в підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, забезпеченні якості освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх можливостей, та необхідністю системного підходу до формування інклюзивної компетентності майбутніх і діючих учителів географії. Попри наявність окремих досліджень у галузі інклюзивної освіти (Запорожченко, Ю., А. Колупаєва, І. Кузава, Демченко, І. І., Малишшевська, І. А., та ін.), питання практичного забезпечення інклюзивної компетентності саме вчителя географії в умовах кризових ситуацій (зокрема війни) залишаються недостатньо висвітленими. Це обумовлює необхідність подальшого вивчення й узагальнення досвіду, розробки ефективних механізмів підготовки педагогів та створення науково-методичних основ інклюзивної діяльності вчителя географії, що й визначає актуальність обраної теми дослідження.

Метою дослідження є аналіз стану сформованості інклюзивної компетентності вчителів географії в умовах воєнного стану та розробка практичних рекомендацій щодо її розвитку для забезпечення ефективного навчального процесу в інклюзивному середовищі.

Завдання дослідження:

1. охарактеризувати теоретико-методологічні засади дослідження;

2. визначити особливості формування інклюзивної компетентності вчителя географії в умовах сучасного освітнього середовища;
3. виявити ефективні педагогічні засоби, методи та форми організації інклюзивного навчання на уроках географії;
4. провести діагностику рівня сформованості інклюзивної компетентності вчителів географії та проаналізувати результати дослідження;
5. розробити практичні рекомендації щодо підвищення інклюзивної компетентності вчителя географії в умовах загальноосвітнього закладу та кризових ситуацій.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність учителя географії в умовах інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – інклюзивна компетентність учителя географії як складова його професійної підготовки в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: *теоретичні методи:* аналіз психолого-педагогічної, методичної та нормативної літератури, систематизація та узагальнення наукових джерел, порівняльний аналіз освітніх моделей *емпіричні методи:* педагогічне спостереження, тестування учнів, бесіди, аналіз навчальних втрат; *статистичні методи:* обробка кількісних даних, статистичний аналіз результатів, графічне та табличне подання результатів дослідження.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел, що налічує 38 найменувань. Загальний обсяг дослідження становить 77 сторінок. Робота містить таблиці та діаграми, що ілюструють результати дослідження.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Поняття інклюзивної компетентності педагога

Згідно з Конвенцією ООН про права дитини, Україна посилила увагу до питань, що стосуються дітей із порушеннями психофізичного розвитку, і наразі здійснює послідовні заходи, спрямовані на створення найбільш сприятливих умов для їхньої інтеграції та соціалізації. Однією з ключових тенденцій сучасного етапу є трансформація системи спеціальної освіти на основі демократичних і гуманістичних принципів, упровадження альтернативних моделей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення реалізації їхнього права на вибір форм навчання, освітнього рівня та змісту відповідно до потреб, а також удосконалення технологій корекційно-реабілітаційної роботи для цієї категорії дітей. У зв'язку з цим зростає значення підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Згідно з оперативними статистичними даними станом на 01.01.2025 року:

- в закладах дошкільної освіти функціонує 7658 інклюзивних груп, у яких навчається 15 297 дітей з особливими освітніми потребами;
- у закладах загальної середньої освіти — 33 397 інклюзивних класів, де здобувають освіту 47 610 учнів з ООП;
- спеціальні групи в закладах дошкільної освіти налічують 3027 одиниць із 34 531 вихованцем з ООП;
- спеціальні класи в закладах загальної середньої освіти становлять 728 одиниць із 6179 учнями з ООП.

Протягом останніх п'яти років кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти зросла майже вдвічі .

Таблиця 1

Статистика зростання інклюзії в закладах загальної середньої освіти

Навчальний рік	Кількість учнів з особливими освітніми потребами	Кількість інклюзивних класів
2020/2021	25078	18681
2021/2022	32686	23216
2022/2023	33861	24995
2023/2024	40354	29321
2024/2025	47610	33397

Джерело: укладено автором на основі статистичних даних [18]

У 2024 році за кошти державного бюджету було надруковано 80 найменувань підручників для учнів з особливими освітніми потребами для 1, 2, 5, 6, 7, 9 та 10 класів, загальним накладом 535 809 примірників, серед яких — «Я досліджую світ», «Географія», «Природознавство» [18]. Це свідчить про послідовну державну підтримку інклюзивної освіти в Україні. Накопичений досвід як української, так і європейської інклюзивної практики доводить, що формування інклюзивної компетентності педагогів є ключовим завданням сучасної професійної освіти. Створення ефективного інклюзивного освітнього середовища неможливе без високого рівня професійної підготовки вчителів, що обумовлює необхідність чіткого визначення змісту й структури їх професійної компетентності та виокремлення інклюзивної складової як її невід’ємної частини.

Значний внесок у розробку теоретичних засад інклюзивної освіти зробили українські науковці: філософські й концептуальні основи розкрито в працях В. Креміня, Н. Софій, Ю. Найди та інших; практичні аспекти реалізації інклюзивного навчання досліджували В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, А. Колупаєва та ін. Питання формування професійної компетентності

педагогів ґрунтовно розроблено у наукових роботах І. Беха, А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Хуторського, І. Хафізулліної та інших дослідників.

У «Сучасному тлумачному словнику української мови» [21] та «Новому тлумачному словнику української мови» [29] термін «компетентний» трактується як такий, що «має достатні знання у певній галузі, який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий».

Професійна компетентність визначається як поєднання теоретичної та практичної підготовленості спеціаліста до виконання професійних завдань, що відображає не лише його діяльність, а й особистісну позицію в умовах самостійної, відповідальної та ініціативної взаємодії із соціальним середовищем. Вона об'єднує професійні та особистісні характеристики, спрямовані на оволодіння знаннями й практичними навичками, необхідними для планування, прогнозування та реалізації професійної діяльності, а також стимулює розвиток індивідуальних здібностей і прагнення до самореалізації вже під час здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

У науковому дискурсі вітчизняних дослідників поняття компетентності охоплює сукупність знань, умінь і досвіду їх застосування. Натомість в англomовній літературі акцент робиться на «здатності до дії» як умінні ефективно застосовувати знання у практичній діяльності й використовувати відповідні стратегії для реалізації творчого потенціалу. Професійна компетентність педагога розглядається як сукупність його особистісних можливостей, що забезпечують самостійну та результативну реалізацію цілей навчально-виховного процесу. Бути компетентним означає вміти залучати набуті знання й досвід у конкретній ситуації. Компетентність нерозривно пов'язана з умовами її реалізації, адже передбачає одночасне використання знань, умінь і моделей поведінки відповідно до вимог конкретної професійної діяльності [8].

Таким чином, професійну компетентність учителя можна розглядати як інтегративний показник його теоретичної обізнаності та практичної готовності до здійснення освітньої діяльності, спрямованої на виховання і навчання

особистості.

Інклюзія, у свою чергу, є не просто формою організації навчального процесу, а постійним пошуком шляхів ефективного задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини. Вона передбачає ідентифікацію бар'єрів у навчанні, розробку та реалізацію індивідуального плану розвитку на основі зібраної інформації з різних джерел.

Інклюзивна освіта розглядається як система освітніх послуг, що гарантує реалізацію базового права дитини на освіту в межах загальноосвітнього навчального закладу за місцем проживання [1]. Її основною метою є забезпечення рівного доступу до якісної освіти в адаптованому навчальному середовищі, а також створення умов для освітньої та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій.

Основні принципи інклюзивного навчання включають: визнання права кожної дитини на освіту; урахування її індивідуальних особливостей і потреб; забезпечення доступу до звичайних закладів освіти; створення сприятливих умов навчання; а також протидію дискримінації шляхом раціонального використання ресурсів освітньої системи.

Незважаючи на значну кількість педагогічних досліджень, присвячених формуванню професійної та ключових компетентностей фахівців, проблема формування інклюзивної компетентності учасників освітнього процесу залишається недостатньо вивченою. У науковій літературі поняття «інклюзивна компетентність» визначається як рівень знань і умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а також досліджуються окремі аспекти її формування у майбутніх учителів шкіл із інклюзивним компонентом.

Інклюзивна діяльність педагога передбачає повноцінну участь дитини з особливими освітніми потребами в усьому спектрі шкільного життя — як на уроці, так і в позаурочний час. Для цього вчитель має адаптувати освітнє середовище шляхом диференціації навчального процесу, складання

індивідуальних планів розвитку, добору відповідних засобів навчання та впровадження ефективних традиційних і новітніх технологій. Особливо важливим є врахування потреб усіх дітей, незалежно від їхнього стану здоров'я. Обов'язковою умовою якісної інклюзивної практики є також вивчення й поширення кращого педагогічного досвіду в цій сфері [1].

У контексті підготовки майбутніх педагогів інклюзивна компетентність розглядається як результат освітнього процесу, що передбачає безпосередню участь студентів у діяльності, пов'язаній з інклюзією. Саме завдяки системній практичній взаємодії з елементами інклюзивного середовища формується здатність ефективно реалізовувати інклюзивне навчання.

Сьогодні, як в Україні, так і у світі загалом, інклюзивна освіта набула особливої актуальності, адже кожна дитина, незалежно від фізичних чи інтелектуальних обмежень, має право на якісну освіту. Раніше така категорія дітей здебільшого навчалася в інтернатах, що спричиняло їхню соціальну ізоляцію та ускладнювало подальшу інтеграцію. Однак багато з них мають потенціал до навчання в умовах загальноосвітніх шкіл. З урахуванням міжнародного досвіду та загальносвітових освітніх тенденцій, українська освітня система рухається у напрямі включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади, що вимагає від педагогів нових знань, навичок і ставлення до власної професійної ролі.

Такий підхід допомагає чітко визначити місце інклюзивної компетентності в структурі професійної компетентності. Сутність поняття «інклюзивна компетентність» обґрунтована в наукових працях С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського.

Інклюзивна компетентність трактується як рівень професійної підготовленості, що охоплює необхідні знання та навички для ефективної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Вона включає той обсяг знань і вмінь, який дає змогу педагогу враховувати особливі освітні потреби молоді з порушеннями здоров'я, сприяти її інтеграції в загальноосвітній простір, створюючи умови для особистісного розвитку та самореалізації [24]. Також

інклюзивна компетентність розглядається як комплексна професійна характеристика педагога (вчителя або асистента), що визначає його здатність ефективно виконувати професійні завдання в умовах інклюзивного освітнього підходу [23].

Ця компетентність охоплює взаємопов'язані складові: мотиваційну, когнітивну, операційну та рефлексивну. Зокрема, І. Хафізулліна виокремлює у її структурі змістові компоненти, що передбачають розуміння сутності професійної діяльності в інклюзивному середовищі, та функційні компоненти, які охоплюють практичну площину й визначаються як сукупність умінь, необхідних для реалізації професійних завдань у сфері освіти.

На основі аналізу наукових джерел щодо інклюзивної компетентності вчителя, за основу береться підхід, запропонований Т. Соловей і М. Чайковським, які виділяють її основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний.

Мотиваційний компонент визначає ціннісно-смыслову орієнтацію особистості педагога, його потреби, мотиви та установки, що формують готовність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Саме він є рушієм розвитку інклюзивної компетентності та передумовою її ефективного формування. Мотивація ґрунтується на гуманістичних принципах і включає позитивне ставлення до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також поєднання різних мотивів – соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного зростання – що сприяють реалізації ідей інклюзивної освіти.

Когнітивний компонент пов'язаний із знаннями, уявленнями та розумінням сутності соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Він активізує пізнавальну діяльність, сприяє розширенню інтелектуального досвіду, формує здатність аналізувати, узагальнювати, зберігати й застосовувати інформацію у процесі вирішення практичних і теоретичних завдань. До змісту цього компонента входять знання про особливості розвитку дітей з порушеннями, сучасні інтеграційні процеси в освіті, вікову психологію, основи

соціально-педагогічного впливу та взаємодію особи з особливими потребами з навколишнім соціальним середовищем.

Рефлексивний компонент проявляється у здатності педагога критично осмислювати власну професійну діяльність, здійснювати оцінку досягнень, аналізувати результати, контролювати процес реалізації завдань та визначати напрями для самовдосконалення. У контексті інклюзивної освіти рефлексія передбачає готовність педагога до постійного аналізу як власного досвіду, так і досвіду колег, пошуку оптимальних рішень у складних ситуаціях, прийняття та виправлення помилок, а також прагнення до безперервного професійного зростання й підвищення рівня інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності полягає у здатності педагога ефективно виконувати конкретні соціально-педагогічні завдання, що виникають у процесі інклюзивного навчання. До нього належить уміння застосовувати відповідні способи та досвід сприяння процесу включення дітей і молоді з особливими освітніми потребами в освітній простір, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, здійснювати самостійну професійну діяльність і вести пошуково-дослідницьку роботу [24].

Готовність учителя до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначається низкою критеріїв інклюзивної готовності, до яких належать:

- усвідомлення необхідності виконання соціально-педагогічних функцій;
- здатність долати труднощі та невдачі;
- впевненість у позитивному результаті своєї діяльності;
- володіння професійними та методичними знаннями;
- наявність рефлексивних умінь;
- здатність до гнучкого мислення для розв'язання нестандартних ситуацій;
- креативність;
- сформованість особистісно значущих якостей (гуманності, відповідальності, толерантності, емпатії тощо), необхідних для роботи в інклюзивному середовищі;

– прагнення сприяти розкриттю потенціалу кожного учня [1; 8].

Оновлення сучасної системи освіти зумовлює потребу у фахівцях нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах інклюзивного освітнього середовища. У зв'язку з цим інклюзивну компетентність необхідно розглядати як невід'ємну складову професійної компетентності вчителя. Масштабне впровадження принципів інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах України значною мірою залежить від рівня професійної підготовленості педагогічних працівників, зокрема — майбутніх учителів. Саме тому надзвичайної актуальності набуває проблема формування інклюзивної компетентності як цілісного особистісного утворення, що поєднує знання, уміння, установки, цінності та досвід. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективних умов і механізмів, які сприятимуть розвитку інклюзивної компетентності в системі професійної підготовки педагогів.

Інклюзивна компетентність учителя тісно пов'язана з особистісними цінностями, інтересами та внутрішньою мотивацією до інклюзивної діяльності. Одним із її практичних виявів є диференційоване викладання, що забезпечує врахування індивідуальних особливостей учнів — їхнього рівня знань, навчальних інтересів, стилів і можливостей засвоєння матеріалу. Це дозволяє оптимізувати навчальний процес і створити ефективні умови для кожного учня. Диференційоване викладання передбачає:

- визнання різноманітності учнівського колективу;
- володіння вчителем методиками організації спільного навчання учнів із різними можливостями в межах одного класу;
- прагнення педагога до індивідуального прогресу кожного учня шляхом надання необхідної підтримки.

Таким чином, завданням сучасного вчителя є створення таких уроків, у яких кожен учень буде включений у навчальний процес. При цьому роль учителя трансформується у наставницьку або коучингову: він делегує частину

відповідальності за навчання самим учням, стимулюючи їхню самостійність і активність.

Реалізація інклюзивної компетентності вчителя пов'язана з виконанням низки важливих функцій:

- конструктивно-комунікативна — планування та організація соціально-педагогічної діяльності з урахуванням різноманітних освітніх потреб, варіативності методів і засобів навчання, встановлення ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;
- підтримувально-виховна — формування у класі атмосфери позитивного мислення, оптимізму, віри в себе; створення навчальних ситуацій, які знижують тривожність і сприяють емоційній стабільності учнів з ООП;
- аналітична — володіння необхідними знаннями й уміннями для виконання інклюзивної діяльності, здатність до оцінювання освітніх ситуацій, прийняття ефективних рішень, планування й аналізу результатів діяльності, визначення рівня розвитку учнів, навченості, вихованості та корекції педагогічного процесу відповідно до результатів діагностики [1].

У цілому, інклюзивна компетентність педагога постає як інтегрований феномен, що об'єднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний компоненти. Саме така структура забезпечує ефективну реалізацію інклюзивної діяльності та створює умови для творчої самореалізації вчителя в професійній сфері.

Сформованість інклюзивної компетентності визначається за рядом критеріїв, серед яких виокремлюють:

- Особистісний критерій — передбачає наявність інтересу до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, мотивацію до досягнення успіху в цій діяльності, а також сформованість значущих професійних і особистісних якостей: гуманності, толерантності, відповідальності, емпатії, педагогічної інтуїції, такту, спостережливості, оптимізму, витримки тощо.

- Змістовий критерій — охоплює володіння системою загальнонаукових, культурних, психолого-педагогічних та спеціалізованих інклюзивних знань; сформованість комплексу умінь, необхідних для здійснення інклюзивної діяльності: діагностичних, прогностичних, конструктивно-комунікативних, організаційних, корекційних, дослідницько-творчих. Особливу вагу має здатність створювати інклюзивне освітнє середовище.

- Аналітико-оцінний критерій — передбачає вміння аналізувати й оцінювати результати власної соціально-педагогічної діяльності, виявляти й коригувати недоліки, здійснювати професійну рефлексію, прагнути до самовдосконалення та особистісного зростання.

Отже, сучасна роль учителя в умовах інклюзивної освіти передбачає наявність високого рівня професійної підготовки, а також готовність до гнучкого реагування на освітні виклики з опорою на психолого-педагогічні знання, вміння та здатність ефективно застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, притаманних інклюзивному навчанню. Загалом, сформована інклюзивна компетентність педагога забезпечує йому можливість результативно реалізовувати професійну діяльність у форматі спільного навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами разом з їхніми нормативно розвиненими ровесниками.

1.2. Нормативно-правові засади реалізації інклюзивного навчання в Україні

Інклюзивна освіта в Україні здійснюється в межах чітко окресленого правового поля, яке постійно адаптується до сучасних викликів, зокрема реалій воєнного стану. У 2024/2025 навчальному році організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти визначається низкою нормативних актів, серед яких вагоме значення має лист Міністерства освіти і науки України від 03.09.2024 №6/679-24. У цьому документі викладено основні напрями реалізації інклюзії в умовах складної соціально-політичної ситуації.

Першочерговим пріоритетом державної політики у сфері інклюзивної освіти є створення безпечного освітнього простору. В умовах воєнного стану особлива увага приділяється облаштуванню захисних споруд (укриттів), які мають бути не лише технічно оснащеними, а й інклюзивно доступними. Вони повинні відповідати потребам маломобільних учасників освітнього процесу, забезпечуючи умови для безперешкодного пересування та безпечного перебування осіб з ООП. Крім того, педагоги мають бути готовими до надання підтримки дітям в екстремальних умовах, що вимагає володіння основами психолого-педагогічної допомоги.

Другим важливим напрямом є забезпечення психологічного комфорту в освітньому середовищі. Нормативна база передбачає надання своєчасної психологічної підтримки не лише дітям з особливими потребами, а й педагогам і батькам, що сприяє стабільності емоційного клімату в колективі. Особлива увага приділяється профілактиці вторинної психологічної травматизації, зокрема шляхом організації системної психологічної допомоги та просвітницьких заходів для працівників освіти щодо особливостей розвитку і потреб дітей з ООП.

Окремо акцентується увага на захисті права на освіту для дітей, які стали внутрішньо переміщеними внаслідок воєнних дій. Відповідно до Закону України «Про освіту» (статті 55 і 57), таким дітям гарантується право здобувати освіту у безпечних умовах та в різних формах — очній, дистанційній, змішаній або іншій, визначеній за згодою батьків. Також законодавство передбачає право вибору закладу освіти, навчальної програми та форми навчання, що відповідає індивідуальним освітнім потребам дитини.

У цьому контексті Міністерство освіти і науки України наголошує на неприпустимості відмови у створенні умов для інклюзивного навчання, незалежно від обраної форми його реалізації. Це положення закріплене в наказі МОН від 07.08.2024 №1112, який конкретизує процедури організації інклюзивного освітнього процесу, зокрема щодо адаптації навчального середовища та індивідуалізації підходів до кожного здобувача освіти з особливими освітніми потребами (ООП).

Вказаний нормативний документ є надзвичайно важливим для забезпечення інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. Наказ МОН України від 07.08.2024 №1112, яким затверджено *Порядок та умови здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану*, зареєстрований у Міністерстві юстиції 08.08.2024 за №1222/42567, набрав чинності після публікації в *Офіційному віснику України* і діятиме до завершення або скасування воєнного стану.

Згідно з Порядком, організація освітнього процесу в очній або змішаній формі можлива лише за наявності певних умов: у межах або на відстані до 500 метрів від закладу повинні бути наявні захисні споруди цивільного захисту (укриття), які придатні для перебування учасників освітнього процесу, включно з учнями з ООП. Такі укриття мають бути інклюзивно облаштовані, із забезпеченим безперешкодним доступом для маломобільних осіб. Матеріально-технічна база школи також має відповідати вимогам до проведення очного навчання, в тому числі із застосуванням змішаної форми.

Для шкіл, що розташовані у прикордонних регіонах або регіонах з підвищеною воєнною загрозою (зокрема, Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Луганській, Миколаївській, Одеській, Сумській, Харківській, Херсонській, Чернігівській областях), рішення про очне навчання ухвалюється радами оборони областей, військовими адміністраціями та педагогічними радами відповідних закладів освіти.

У разі неможливості організації безпечного очного навчання, заклад зобов'язаний перейти на дистанційну форму освітнього процесу відповідно до наказу МОН від 08.09.2020 №1115. Згідно з цим наказом, допускається створення дистанційних класів за різними моделями: з 1 по 9 та/або 11(12) класи; з 5 по 9 та/або 11(12); або з 7(8) по 11(12) класи — за умови наявності щонайменше двох класів одного року навчання [17].

Цим же наказом №1112 скасовано попередній наказ МОН від 21.08.2023 №1022, який регламентував організацію навчання для учнів, що тимчасово перебувають за межами України. На відміну від попереднього документа, новий

порядок не встановлює обмежень щодо кількості закладів, у яких можуть діяти дистанційні класи. Це створює ширші можливості для учнів з особливими освітніми потребами (ООП), у тому числі тих, хто перебуває на тимчасово окупованих територіях або був змушений залишити місце постійного проживання.

У нормативному регулюванні інклюзивної освіти у 2024/2025 навчальному році особливу увагу приділено умовам здобуття освіти для учнів, які перебувають на тимчасово окупованих територіях або за межами України. Відповідно до чинного законодавства, такі учні можуть навчатися в дистанційних класах або за індивідуальними формами, зокрема з використанням дистанційних технологій, згідно з Положенням про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти.

Зміст навчального плану дистанційного класу визначається залежно від місця фактичного перебування учня. Якщо учень знаходиться в Україні, навчальний план охоплює всі навчальні предмети (інтегровані курси), як обов'язкові, так і вибіркові. У разі здобуття освіти за кордоном одночасно з навчанням у закладі іншої країни, учень вивчає окремі предмети відповідно до типової освітньої програми, затвердженої наказом МОН. При цьому в межах одного дистанційного класу заборонено використовувати два різні навчальні плани, що сприяє уніфікації освітнього процесу.

Крім того, Порядок дозволяє організовувати освітній процес за іншими формами, зокрема екстернатною, сімейною (домашньою), у формі педагогічного патронажу, а також вечірньою, заочною або мережею. Вибір конкретної форми навчання залежить від наявних умов, потреб учнів, включно з особами з ООП, а також ресурсного забезпечення закладу освіти.

У випадку, коли заклад освіти не може забезпечити навчання ані в очній, ані в дистанційній формі, його робота тимчасово призупиняється. Про це розміщується інформація на офіційному сайті закладу або, за його відсутності, — на сайтах засновників або обласних військових адміністрацій. Таке рішення має наслідки як для педагогів, так і для учнів: для перших — це може означати

оголошення простою або призупинення дії трудових договорів відповідно до чинного трудового законодавства. За бажанням, педагоги можуть бути переведені до інших закладів для продовження роботи з учнями, переведеними з непрацюючих шкіл.

Щодо учнів, вони можуть бути відраховані або переведені до іншого закладу згідно з чинним порядком. Особлива процедура передбачена для учнів закладів, що розташовані на тимчасово окупованих територіях: якщо протягом 10 робочих днів після оприлюднення інформації про призупинення роботи законні представники не подадуть заяву про переведення, переведення учня здійснюється автоматично за рішенням обласної військової адміністрації (у межах однієї області) або за спільним рішенням кількох військових адміністрацій — у разі міжрегіонального переведення.

У випадку, коли на території всієї громади жоден заклад освіти не має змоги проводити навчання ані очно, ані дистанційно, обласна військова адміністрація повинна визначити один заклад, на базі якого організовуються дистанційні класи. У такій ситуації вимоги щодо наповнюваності класів, передбачені Положенням про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, не застосовуються.

У контексті впровадження інклюзивної освіти в Україні законодавство також регламентує порядок надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Ці послуги є ключовим елементом індивідуалізованого навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) і реалізуються відповідно до індивідуальної програми розвитку (ІПР), що враховує особливості дитини та її стан здоров'я.

Заняття корекційно-розвиткового спрямування можуть проводити як штатні працівники закладу освіти, так і фахівці за цивільно-правовими договорами, спеціалісти інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), а також педагоги спеціалізованих закладів освіти у межах штатної чисельності. Такий підхід забезпечує гнучкість у наданні допомоги та дає змогу охопити більшу кількість учнів, які потребують додаткової підтримки в навчанні.

В умовах воєнного стану, коли багато дітей змінюють місце проживання або виїжджають за кордон, надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг ускладнюється. Проте такі учні зберігають право на отримання відповідної допомоги дистанційно через ІРЦ, навіть якщо в місці їхнього перебування ці послуги не надаються безпосередньо. Це дозволяє зберігати безперервність інклюзивного супроводу, незважаючи на обмеження доступу до фахівців [17].

Для учнів, які навчаються за формою педагогічного патронажу, передбачено спеціальний порядок організації додаткових послуг. Вони можуть надаватися не тільки в ІРЦ, але й у відповідних реабілітаційних або спеціалізованих освітніх установах. Головною умовою залишається відповідність змісту послуг ІПР дитини. Також передбачено, що години, виділені на педагогічний патронаж, можуть бути спрямовані на вивчення обов'язкових предметів відповідно до освітньої програми, за умови дотримання вимог державного стандарту.

Ефективне надання таких послуг неможливе без належного кадрового забезпечення. Міністерство освіти і науки України акцентує увагу на відповідальності керівників освітніх закладів за укомплектування штатів кваліфікованими педагогами, які володіють необхідними компетенціями для роботи з дітьми з ООП. Рекомендується активно розвивати систему наставництва, створювати умови для підвищення кваліфікації та професійного зростання педагогів, задіяних в інклюзивному навчанні.

Окрему увагу МОН приділяє дотриманню норм трудового законодавства щодо працівників, залучених до інклюзивного навчання — учителів, асистентів, дефектологів. Наголошується на недопустимості укладення короткострокових трудових угод, які не гарантують належного соціального захисту. Така практика створює нестабільність, спричиняє емоційне напруження та негативно впливає на якість освіти. Крім того, затримки у виплаті винагород фахівцям, що працюють за цивільно-правовими договорами, можуть спричинити кадрові втрати та порушити права дітей з ООП на доступ до якісної освіти.

Таким чином, законодавча база 2024/2025 навчального року, не лише врегульовує основні організаційні аспекти інклюзивного навчання, а й акцентує увагу на необхідності дотримання етичних, правових і соціальних стандартів у роботі з педагогами та учнями з особливими освітніми потребами.

1.3. Формування інклюзивної компетентності педагога

Інклюзивна компетентність педагогічних працівників включає низку ключових, взаємопов'язаних компонентів:

- *Мотиваційно-ціннісний компонент* — це готовність та прагнення здійснювати педагогічну діяльність на принципах інклюзії. Мотиваційна компетентність визначається як здатність на основі системи цінностей, потреб і мотивів, що відповідають цілям та завданням інклюзивного навчання, спонукати себе до виконання професійних дій у цій сфері.
- *Когнітивний компонент* — охоплює систему теоретичних і методичних знань щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та організації інклюзивного освітнього процесу. Сюди входять знання з професійно-педагогічної науки, спеціальної освіти, основ особистісного розвитку, педагогіки, психології, вікових, фізіологічних і індивідуальних особливостей учнів як у нормі, так і з порушеннями розвитку, а також знання про закономірності соціальної взаємодії з особами з ООП.
- *Діяльнісний компонент* — включає практичні навички, необхідні для ефективної педагогічної роботи в умовах інклюзії. Це організаційно-управлінські, комунікативні, пошуково-дослідницькі вміння, а також набутий професійний досвід.
- *Організаційний компонент* — відображає здатність педагога до реалізації конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Організаційні компетенції включають засвоєні методи та практики педагогічної діяльності, що дають змогу ефективно вирішувати педагогічні ситуації, самостійно та гнучко діяти, займатися дослідницькою діяльністю.

- *Рефлексивний компонент* — це здатність до самоаналізу власної професійної діяльності, оцінки її результатів та внесення коректив у педагогічний процес в інклюзивному середовищі. Рефлексивна компетентність проявляється в умінні осмислювати свою діяльність під час підготовки та реалізації інклюзивної освіти [3].

До організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників в освітньому процесі закладу освіти належать:

- розвиток внутрішньої мотивації педагога до здійснення професійної діяльності на основі принципів інклюзивної освіти;
- створення освітнього середовища, яке моделює умови діяльності з інклюзивною групою учнів і включає предметно-просторові, організаційно-змістові та соціально-психологічні ресурси;
- забезпечення зростання рівня автономності педагога в різних видах діяльності (навчально-пізнавальній, професійній, навчально-професійній), що сприяє оволодінню досвідом професійної роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- проєктування освітнього процесу з урахуванням оптимізації змісту, проблемного підходу до навчання, використання активних та інтерактивних методів викладання.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності представлена системою операційних ключових компетенцій, кожна з яких охоплює повний цикл змістових професійних дій:

- діагностична — здатність визначати рівень розвитку учнівського колективу, особистісного зростання, навчальних досягнень і вихованості окремих учнів, а також загальний стан педагогічного процесу та його окремих етапів в інклюзивному освітньому контексті;
- прогностична — здатність передбачати результати педагогічних дій в умовах реалізації інклюзивного навчання;

— конструктивна — здатність проектувати педагогічну діяльність на основі результатів діагностики, формувати цілі навчання й планувати освітній процес з урахуванням різноманітних освітніх потреб учнів, добираючи відповідні форми, методи й засоби навчання;

— організаційна — здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти із застосуванням індивідуального підходу та творчих професійних рішень;

— комунікативна — здатність встановлювати ефективні й конструктивні взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу для успішної реалізації інклюзивної освіти;

— технологічна — здатність упроваджувати методики та освітні технології, адаптовані до потреб учнів з різними формами порушень розвитку й освітніми запитами;

— корекційна — здатність здійснювати своєчасне коригування педагогічного процесу на основі поточних та підсумкових результатів діагностики;

— дослідницька — здатність до аналізу педагогічних явищ, участі в експериментальній та науково-дослідній діяльності [5].

Тенденції розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, пов'язані з включенням учнів з особливими освітніми потребами (ООП) до освітнього процесу закладів освіти та соціуму, дають змогу окреслити низку актуальних суперечностей.

Серед них:

- інтенсифікація процесу залучення учнів з ООП до освітнього середовища
- і водночас недостатній рівень готовності педагогічних працівників системи професійної освіти до діяльності в умовах інклюзії;
- підвищена потреба в компетентних фахівцях інклюзивної освіти — та обмежений рівень професійної підготовки педагогів до реалізації інклюзивної практики;
- об'єктивна необхідність цілеспрямованого формування інклюзивної

компетентності у педагогів закладів професійної освіти — й відсутність науково обґрунтованої методики її ефективного формування.

Наведені аспекти дозволяють констатувати недостатню розробленість зазначеної проблематики в контексті професійної освіти. Для більшості педагогів інклюзивне навчання є новим форматом професійної діяльності, який вимагає глибокої переорієнтації підходів до освітнього процесу. У зв'язку з цим формування інклюзивної компетентності педагога слід розпочинати ще на етапі його професійного становлення — під час здобуття фахової освіти.

Організація інклюзивної практики є творчим процесом. Її ефективна реалізація передбачає готовність до постійного вдосконалення освітнього середовища, впровадження нових форм та засобів педагогічної взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти. Отже, педагог повинен володіти системою професійних компетентностей, які забезпечують можливість якісного впровадження інклюзивного підходу.

Відповідно до сучасних вимог, ключовими напрямками розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є:

- участь у роботі методичних об'єднань і творчих педагогічних груп;
- залучення до дослідницької та експериментальної діяльності;
- освоєння інноваційних освітніх технологій, впровадження новітніх методик;

- використання різних форм педагогічної підтримки та взаємонавчання;
- активна участь у професійних конкурсах, тренінгах, майстер-класах;
- узагальнення та аналіз власного педагогічного досвіду.

Розвиток інклюзивної компетентності педагога передбачає активне застосування різноманітних методів навчання під час лекцій, семінарів і практичних занять. До таких методів належать як неімітаційні (проблемні лекції, семінари, дискусії, завдання дослідницького характеру), так і імітаційні, зокрема аналіз конкретних педагогічних ситуацій, вирішення професійних завдань, участь у ситуаційно-рольових іграх, які дозволяють змодельовати варіативну

професійну поведінку. Однак ефективність цих методів залежить насамперед від особистісного усвідомлення педагогом потреби у підвищенні власної професійної компетентності, що, у свою чергу, актуалізує необхідність створення відповідних умов для його розвитку.

Інклюзивна компетентність розглядається як обов'язковий елемент професійної компетентності сучасного педагога, тому система професійної освіти майбутніх фахівців повинна передбачати її формування як невід'ємної складової загальної професійної підготовки. Структурно інклюзивна компетентність включає мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та операційний компоненти, кожен із яких забезпечує окремий аспект готовності до роботи в умовах інклюзії.

Під інклюзивною компетентністю розуміється сукупність здатностей педагога створювати умови для реалізації освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами (ООП), формувати інклюзивне освітнє середовище, застосовувати відповідні технології і методи, що сприяють подоланню труднощів у навчанні та вихованні цієї категорії учнів, а також планувати траєкторію власного саморозвитку й самоосвіти одночасно із сприянням розвитку кожного учня в умовах інклюзивної освіти [9].

Якщо розглядати інклюзивну компетентність як частину професійної компетентності, то ступінь її сформованості безпосередньо впливає на рівень готовності педагога здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз досвіду моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки дав змогу розробити педагогічну модель, що охоплює всі рівні професійної освіти й передбачає наявність трьох взаємопов'язаних блоків: концептуального, процесуально-організаційного та оціночно-аналітичного.

Концептуальний блок моделі включає основні теоретичні підходи — системний, суб'єктний і компетентнісний — а також принципи, які визначають логіку організації процесу формування інклюзивної компетентності:

проблемність, професійну спрямованість, мобільність, активність і систематичність.

Процесуально-організаційний блок охоплює цільову складову, яка полягає у формуванні інклюзивної компетентності як основи ефективної діяльності педагога в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю. Змістова частина підготовки включає проектну діяльність, орієнтовану на інклюзивну тематику, вивчення теорії і методики інклюзивної освіти, розвиток навичок адаптації до умов інклюзивного навчання, формування здатності до управління освітнім процесом в умовах інклюзії, вирішення нестандартних завдань, управління власним професійним розвитком, а також застосування сучасних освітніх технологій, передусім технологій активного навчання [11].

Оціночно-аналітичний блок передбачає контрольну-оцінну, аналітичну та коригувальну складові. Зміст цього блоку реалізується через різні форми контролю, зокрема оцінку ефективності освітнього процесу з боку студентів, виявлення показників і рівнів готовності педагога до професійної діяльності в умовах інклюзії з урахуванням специфіки організації навчального процесу та контингенту учнів. Таким чином, запропонована модель є основою для цілеспрямованого формування інклюзивної компетентності педагога на всіх етапах його професійної підготовки — від середньої спеціальної та вищої педагогічної освіти до системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів [10].

Отже, при формуванні інклюзивної компетентності педагога мають бути сформовані, насамперед, гуманістичні ціннісні орієнтації, що включають уявлення про учня як самоцінного; усвідомлення себе в ролі наставника, який організовує процес ефективної інклюзії з різним контингентом учнів, зокрема з особливими освітніми проблемами. Варто зазначити, що педагог, який має інклюзивну компетентність, повинен володіти такими важливими якостями, як: емпатичність, рефлексивність, мобільність та гнучкість, здатність до співпраці, сензитивність до потреб учнів, товариськість, комунікабельність, саморегуляція.

Висновок до розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичне обґрунтування сутності поняття «інклюзивна компетентність» педагога та визначено її місце в структурі професійної компетентності вчителя географії. Проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до визначення складників інклюзивної компетентності, серед яких найбільш поширеними є мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. З'ясовано, що інклюзивна компетентність педагога є інтегральною характеристикою, що забезпечує ефективне виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, адаптацію освітнього середовища до потреб усіх здобувачів освіти та сприяє їхній соціалізації.

Розглянуто нормативно-правову базу, яка регламентує реалізацію інклюзивної освіти в Україні, зокрема у 2024/2025 навчальному році. Зроблено висновок, що правові умови в державі поступово вдосконалюються відповідно до потреб сучасного суспільства, з урахуванням умов воєнного стану, проте потребують подальшого оновлення в частині забезпечення ресурсів та підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Особливу увагу приділено аналізу тенденцій розвитку інклюзії в системі загальної середньої освіти, що підтверджено актуальними статистичними даними. Це свідчить про потребу у фахівцях, які не лише володіють відповідними знаннями, а й мають практичну підготовку до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Таким чином, у теоретико-методологічному аспекті доведено, що формування інклюзивної компетентності вчителя географії є важливою умовою забезпечення якості освіти для всіх учнів та потребує системного підходу в підготовці й професійному розвитку педагогів.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

2.1. Використання педагогічних засобів учителем географії в інклюзивному навчанні

Викладання географії для учнів з особливими освітніми потребами вимагає впровадження спеціалізованих методик, які враховують індивідуальні особливості учнів, а також їхні можливості щодо сприйняття та опрацювання інформації. Одним із ключових аспектів є застосування моделювання природних процесів та використання експериментальних моделей, що дозволяє не лише візуалізувати складні географічні явища, а й забезпечити активну взаємодію учнів із навчальним матеріалом. Це сприяє глибшому розумінню теми й ефективнішому засвоєнню знань, а також розвитку когнітивних умінь, зокрема логічного мислення та просторової уяви — важливих компонентів навчального й особистісного розвитку [13].

Моделювання природних процесів дозволяє не тільки наочно представити географічні явища, але й створити інклюзивне освітнє середовище, у якому діти з особливими освітніми потребами можуть активно долучатися до навчального процесу. Завдяки експериментальним моделям, що імітують реальні природні явища, учні отримують знання через практичну діяльність, що істотно підвищує результативність засвоєння інформації. Такий підхід відкриває можливості для використання інноваційних методів навчання з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня, забезпечуючи рівні умови для всіх учасників освітнього процесу, сприяючи їхній соціалізації та повноцінній інтеграції в суспільство.

Інноваційні методики та форми навчання на уроках географії для учнів з особливими освітніми потребами мають значні переваги, серед яких — суттєве підвищення ефективності освітнього процесу. Однією з ключових переваг є можливість адаптації навчального матеріалу відповідно до індивідуальних запитів кожного учня, що сприяє покращенню їхніх пізнавальних здібностей і активізації навчальної діяльності. Застосування моделювання природних процесів та експериментальних моделей дає змогу учням глибше осягнути складні географічні поняття, що особливо важливо для тих, хто має труднощі з абстрактним мисленням. Такий підхід також розвиває критичне мислення,

навички самостійної роботи та здатність до аналізу — компетентності, що є важливими для успішного засвоєння знань у будь-якій навчальній сфері [19].

Одним із прикладів використання моделювання природних процесів і експериментальних моделей під час вивчення географії учнями з особливими освітніми потребами є створення експериментальної моделі кругообігу води в природі. За допомогою простих матеріалів — прозорого контейнера, води та джерела тепла — учитель може наочно продемонструвати процеси випаровування, конденсації та випадіння опадів. У класі створюється "модель погоди", де в умовах лабораторного експерименту учні спостерігають, як вода випаровується, перетворюється на пару, конденсується у вигляді крапель на стінках контейнера та "випадає" у вигляді опадів. Це дає змогу дітям з особливими потребами краще засвоїти складний природний процес завдяки практичному досвіду, а не лише теоретичному поясненню.

Ще одним наочним прикладом є моделювання вулканічного виверження, коли учні мають змогу самостійно спостерігати за процесом за допомогою простої хімічної реакції між содою та оцтом. З картону виготовляється модель вулкана, яка наповнюється сумішшю соди та оцту; при додаванні води відбувається імітація "виверження". Це дозволяє учням візуалізувати фізичні явища, пов'язані з вулканічною активністю, і глибше зрозуміти географічні поняття, зокрема рух тектонічних плит та формування рельєфу. Подібні моделі не лише дають змогу "побачити" природні процеси, а й "відчути" їх, що робить навчання більш інтерактивним і доступним для дітей з особливими освітніми потребами [20].

В Україні впровадження таких методів навчання набирає обертів, однак при цьому постають певні виклики. Одним із ключових напрямів є розроблення та реалізація спеціалізованих програм підготовки вчителів, які дають змогу ефективно працювати з учнями з особливими освітніми потребами. Такі програми охоплюють навчання педагогів технікам моделювання, а також використанню доступних технологічних засобів для демонстрації географічних процесів у межах інклюзивного освітнього простору.

Разом із тим, реалізація подібних методів супроводжується низкою труднощів. По-перше, це потребує значних ресурсів — як фінансових, так і кадрових, адже навчання з використанням моделювання та експериментів вимагає відповідного оснащення, спеціальних матеріалів, а також високого рівня професійної підготовки педагогів, здатних ефективно застосовувати ці підходи. По-друге, не всі навчальні заклади мають достатню матеріально-технічну базу й підготовлений персонал. Крім того, необхідність індивідуалізованого підходу до кожного учня збільшує навантаження на вчителя, оскільки підготовка та проведення таких уроків потребують більше часу й зусиль.

У роботі в інклюзивних класах ефективними є різноманітні форми та методи навчання, зокрема індивідуальна та групова організація навчального процесу (парна, бригадна, кооперативна), що сприяють врахуванню потреб кожного учня та розвитку їхніх комунікативних навичок. Широко застосовуються ігрові та імітаційні методи, зокрема рольові ігри, які можуть трактуватися як методи навчання (А. О. Вербицький, М. В. Кларін, Л. Б. Полак, Д. Б. Ельконін), або як форми навчання (Г. Н. Аквілева, З. А. Клепініна). Ігрове навчання виконує низку функцій: інструментальну (формування умінь і навичок), гностичну (розвиток знань і мислення), соціально-психологічну (розвиток комунікативних якостей), а також мотиваційну, креативну, організаційну, діагностичну, моделюючу, функції контролю та корекції.

Важливе місце посідають практичні заняття, які дозволяють учням здобувати знання через досвід. Серед сучасних підходів особливої уваги заслуговує гейміфікація — використання ігрових цифрових технологій (наприклад, LearningApps), що дає змогу варіювати завдання залежно від індивідуальних можливостей: для учнів з особливими освітніми потребами — на закріплення матеріалу, для інших — на повторення.

Проектна діяльність також є дієвим інструментом в інклюзивному середовищі. У рамках уроків реалізуються міні-проекти, а в позаурочний час діти з різними потребами залучаються до спільних заходів, таких як загальношкільні

проекти («Енергоефективна школа»), що поєднують практичну спрямованість, інтеграцію знань і соціальну взаємодію.

Важливими є також здоров'язберезувальні технології, які передбачають проведення занять на свіжому повітрі, наприклад, під час вивчення тем «Рослинний світ нашої місцевості», «Ґрунти. Дослідження ґрунтів своєї місцевості» (у 5–8 класах). Це сприяє збереженню фізичного та психоемоційного стану учнів.

Інтерактивні методи та проблемне навчання забезпечують ефективність спільної діяльності учнів, активізують їхню пізнавальну діяльність і сприяють перенесенню набутих умінь у різні навчальні ситуації та реальне життя. Зокрема, гра як метод активного навчання відображає реальні види діяльності у доступній для дитини формі. Вона стимулює активність, самостійність, емоційність, творче самовираження, а також формує інтерес до навчального процесу.

Враховуючи потреби сучасного світу та рівень розвитку цифрових технологій, дедалі актуальнішою стає необхідність поєднання інклюзивної освіти з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). У документах ЮНЕСКО підкреслюється, що сучасний розвиток ІКТ значно розширює можливості як для вчителів, так і для учнів: забезпечує спрощений доступ до освітніх і професійних ресурсів, покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання, інтегрує національні інформаційні освітні системи у глобальну мережу, відкриваючи доступ до міжнародних джерел знань у сфері освіти, науки та культури [15].

У цьому контексті можна виокремити три основні напрями використання ІКТ в інклюзивному освітньому процесі. По-перше, ІКТ створює компенсаційні можливості для дітей з інвалідністю – технічні засоби допомагають частково або повністю компенсувати втрату певних природних функцій, забезпечуючи повноцінну участь таких учнів у навчанні, спілкуванні та взаємодії. По-друге, ІКТ відіграє важливу роль у забезпеченні комунікації – завдяки допоміжним пристроям, спеціальному програмному забезпеченню та альтернативним формам зв'язку діти з різними порушеннями отримують можливість

спілкуватися у зручний та доступний для них спосіб. І, по-третє, ІКТ сприяє реалізації дидактичних цілей – дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку, сприяти розкриттю потенціалу дитини, її особистісному зростанню та успішному включенню в освітнє й суспільне середовище [7].

Залежно від категорії порушень, використання ІКТ має свою специфіку. Так, для дітей з порушенням слуху важливо дублювати усну інформацію візуально – наприклад, на мультимедійній дошці, а також супроводжувати пояснення чіткою артикуляцією, контролем міміки та жестів. При демонстрації вправ доцільно використовувати екран або монітор, щоб покращити сприйняття матеріалу. Діти з порушенням мовлення часто мають супутні симптоми, як-от головний біль, запаморочення, емоційна нестабільність. Тому при застосуванні ІКТ слід дотримуватися обережності, підбираючи завдання з урахуванням індивідуального розвитку кожної дитини, щоби не викликати небажаної емоційної реакції.

У роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями варто пам'ятати, що провідну роль у пізнанні відіграє сенсорне сприйняття. Через це навчальний матеріал повинен бути яскравим, чітким, доступним для розпізнавання – діти краще запам'ятовують саме фрагменти, образи з насиченим емоційним чи візуальним забарвленням. Для учнів із порушеннями опорно-рухового апарату важливо враховувати можливу диспропорційність у розвитку та особливості моторики, тому під час підготовки занять із використанням ІКТ потрібно обирати вправи та електронні ресурси, які відповідають їхнім можливостям і не викликають перевантаження.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зазначити, що використання форм і методів навчання на уроках географії для дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим для забезпечення ефективного засвоєння матеріалу. Моделювання природних явищ і використання експериментальних моделей надають можливість учням краще розуміти складні географічні процеси через практичний досвід, що значно підвищує рівень їхнього залучення в навчальний процес. Це дозволяє

створювати інклюзивне середовище, де кожен учень, зважаючи на свої індивідуальні потреби, може досягати високих результатів у навчанні.

Переваги таких методів полягають у підвищенні активності учнів, розвитку критичного мислення та покращенні когнітивних навичок. Однак, застосування таких підходів вимагає значних ресурсів і підготовки педагогів, а також наявності матеріально-технічної бази. В Україні впровадження інклюзивних форм навчання стикається з певними труднощами, зокрема через нестабільне фінансування та недостатню підготовленість деяких навчальних закладів. Проте, незважаючи на ці виклики, інноваційні методи навчання поступово знаходять своє місце в освітньому процесі, допомагаючи покращити якість освіти для дітей з особливими освітніми потребами і сприяючи їхній соціалізації та розвитку.

2.2. Взаємодія із батьками в умовах інклюзивної освіти

Визначальною характеристикою трансформацій, що відбуваються в освітньому просторі, є зміна ролі батьків, які поступово перетворюються з пасивних спостерігачів на активних суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Самостійність мислення, відповідальність за вибір освітньої траєкторії дитини, готовність до партнерства з освітнім закладом — усе це є складовими нової позиції батьків, яка має вирішальне значення для успішності інклюзії. У сучасних умовах важливо не лише інформувати батьків про освітні можливості, а й залучати їх до спільного обговорення потреб дитини, формування умов її розвитку та визначення оптимальних освітніх рішень. Уміння організовувати продуктивний діалог з батьками, будувати стосунки співпраці та довіри — одне з ключових завдань сучасної шкільної спільноти [6].

Наукові дослідження підтверджують: активна участь батьків у навчальному процесі позитивно впливає на успішність дитини у школі. Це твердження набуває особливого значення в контексті інклюзивної освіти. Без постійної підтримки та включення родини інклюзія стає формальною, а не реальною. Батьки залишаються першими і найважливішими вчителями дитини

протягом усього її життя. Саме вони здатні не лише підтримати навчання вдома чи допомогти в адаптації дитини до шкільного середовища, а й стати активними захисниками її інтересів. Завдяки тісному емоційному зв'язку з дитиною батьки глибше розуміють її індивідуальні потреби, особливості поведінки та розвитку, тому можуть бути ключовими партнерами у прийнятті рішень щодо освітніх стратегій та цілей.

З огляду на це, надзвичайно важливо, щоб загальноосвітні заклади активно залучали батьків до навчально-виховного процесу, консультувалися з ними при розробці індивідуальних навчальних планів і створенні адаптованого освітнього середовища. Встановлення ефективної взаємодії між педагогами, спеціалістами інклюзивної сфери та родинами учнів є необхідною умовою для успішної реалізації інклюзивної моделі навчання. Подальший аналіз процесу такої взаємодії дозволить виокремити ключові етапи побудови партнерських відносин між школою та сім'єю, спрямованих на повноцінну підтримку дитини з особливими освітніми потребами.

Етапи взаємодії із батьками учнів з особливими освітніми потребами:

1. *Підготовчий етап* передбачає планування взаємодії з родиною: збирання інформації про дитину та її сімейне оточення, встановлення першого контакту, визначення відповідальних осіб та організацію першої зустрічі. Важливо підготувати простір для довірливого діалогу та спланувати зміст подальшої комунікації.
2. *Контактний етап* полягає у створенні сприятливої психологічної атмосфери, зниженні емоційної напруги, формуванні мотивації батьків до співпраці. В цей період встановлюються принципи взаємодії, обговорюється спільна відповідальність за освітню траєкторію дитини та закладається основа для партнерських стосунків.
3. *Діагностичний етап* включає вивчення сімейної ситуації, стилю виховання, медичних і психосоціальних особливостей дитини. Аналізується мікроклімат у родині, її готовність до підтримки

інклюзивного навчання, визначаються індивідуальні потреби та ресурси для реалізації освітнього потенціалу дитини.

4. *Моделювальний етап* спрямований на узгодження шляхів співпраці між родиною та закладом освіти. Спільно з батьками визначаються освітні цілі, формуються команди супроводу, розробляється індивідуальний план розвитку, уточнюються форми підтримки та способи реагування на труднощі в освітньому процесі.
5. *Діяльнісний етап* реалізує практичну співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу: батьками, педагогами, асистентами, фахівцями. Відбувається втілення освітніх та реабілітаційних заходів, систематичний супровід дитини, моніторинг динаміки розвитку, корекція взаємодії у разі потреби.
6. *Рефлексивний етап* завершує цикл співпраці: проводиться аналіз результатів освітнього процесу, оцінюється ефективність взаємодії, визначаються досягнення та перспективи подальшого розвитку дитини. Планується наступний етап співпраці, з урахуванням отриманого досвіду та нових потреб дитини й родини[25].

Безпосереднє впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами відповідного закладу освіти. Батьки дитини з особливими освітніми потребами постійно залучені до складу команди супроводу та мають право:

- самостійно обирати форму навчання і заклад освіти для своєї дитини,
- висловлювати власну думку щодо подальшого розвитку дитини та напрямів корекційно-розвивальної роботи [12].

Результативність навчального процесу можлива лише за умови надання батьками об'єктивної інформації, зокрема:

- відомостей, що сприятимуть ефективному створенню та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини (наприклад, теми, які опрацьовуються вдома, стиль і спосіб навчання, навички та здібності, які

дитина проявляє вдома або в новому середовищі, її улюблені види діяльності, а також речі, що викликають неприйняття, ймовірні реакції на різні ситуації тощо);

- інформації, що сприяє узгодженості та безперервності освітнього процесу, започаткованого педагогічним колективом закладу, шляхом забезпечення можливостей для закріплення та практичного застосування сформованих компетентностей у домашньому середовищі;
- зворотного зв'язку щодо того, як дитина переносить набуті навички в повсякденні домашні ситуації;
- медичних даних, що мають значення;
- методів навчання та поведінкових стратегій, які застосовуються батьками вдома;
- змін у сімейних обставинах — таких як смерть родича, розлучення, втрата домашньої тварини;
- інформації про попередній навчальний досвід дитини;
- поставлених батьками цілей, над досягненням яких вони працюють разом із дитиною вдома тощо.

Надаючи корисну інформацію вчителю, батьки тим самим сприяють покращенню освітнього процесу своєї дитини. Вони відіграють ключову роль у забезпеченні її успішного освітнього досвіду. Для того щоб ефективно захищати інтереси дитини, батькам слід бути добре обізнаними й конструктивно долучатися до співпраці з командою педагогів і фахівців, які працюють з дитиною. Підтримка батьків може реалізовуватися у різних формах участі в освітньому процесі, зокрема:

- долучення до обговорення та прийняття рішень щодо навчання дитини;
- коректне висловлення незгоди з позицією вчителя (чи вчителів) з подальшим спільним обговоренням проблеми одразу після її виникнення;
- надання письмової згоди, обґрунтованої інформацією, на проведення будь-яких оцінювань дитини;

- обізнаність з нормативними документами (політикою) та діючими процедурами (практикою) школи й освітнього округу;
- висловлення побажань щодо місця навчання дитини та участь в обговоренні можливих варіантів, які пропонує школа та освітній округ;
- отримання інформації про навчання й досягнення дитини від учителів та інших членів її освітньої команди;
- регулярне обговорення з учителем звітів про успішність дитини протягом навчального року;
- участь у розробленні індивідуального навчального плану (ІНП) своєї дитини [12].

У межах інклюзивного освітнього середовища батьки дітей з особливими освітніми потребами можуть ефективно допомагати фахівцям інклюзивної освіти, беручи участь у процесі створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), насамперед через надання інформації про особливості своєї дитини, її індивідуальні потреби та специфіку розвитку.

Отже, батьки є невід'ємною складовою навчальної команди дитини. Для досягнення найкращих результатів важливо налагодити позитивну взаємодію між усіма членами команди супроводу, а також забезпечити активну участь батьків у таких аспектах:

- прийняття рішень, що впливають на освітню траєкторію та розвиток дитини;
- надання згоди на проведення комплексного оцінювання в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ);
- отримання повної інформації щодо умов навчання дитини, а також надання даних, що можуть вплинути на її поведінку й успішність у школі;
- участь у розробленні індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- отримання від педагогів і фахівців інформації про розвиток, навчання та успішність дитини, зокрема щодо реалізації ІПР;

- доступ до освітньої інформації, включно з результатами оцінювання та звітами про навчання;
- отримання консультацій від фахівців, які працюють з дитиною;
- регулярне отримання звітів про досягнення дитини протягом навчального року;
- надання згоди на надання додаткових послуг, яких може потребувати дитина;
- право оскаржити рішення, які, на думку батьків, не повною мірою відповідають потребам дитини, і спільно з командою шукати кращі шляхи їх вирішення [22].

Таким чином, ефективність роботи викладача та успішність розвитку дитини із особливими освітніми потребами безпосередньо залежить від порозуміння між членами команди та зосередження на загальній меті. Безпосередня участь батьків у команді супроводу дає можливість реалізувати покладену мету, адже батьки – це важлива частина команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Вони є джерелом інформації, необхідної фахівцям для успішної організації психолого-педагогічного супроводу дитини.

2.3. Профіль інклюзивної компетентності вчителя Нової української школи

У процесі трансформації системи освіти в Україні, що відбувається в межах реформи Нової української школи (НУШ), особливе значення набуває питання розвитку інклюзивної компетентності вчителя. Сучасний педагог має бути не лише фахівцем у своїй галузі, який володіє методикою викладання, а й бути здатним ефективно працювати в умовах різноманітного учнівського середовища. Інклюзивна компетентність – це інтегрований комплекс знань,

навичок, переконань і цінностей, який дозволяє вчителю забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, включаючи тих, хто стикається з освітніми бар'єрами через особливості розвитку, соціальні умови чи інші чинники.

Розвиток інклюзивної компетентності педагогів є основоположним для реалізації принципів рівності, поваги до прав людини, партнерства й взаємопідтримки, які лежать в основі концепції НУШ. Учитель, який спроможний створити безпечне, підтримувальне та мотивувальне освітнє середовище для кожного учня, відіграє ключову роль у впровадженні інклюзивного підходу в навчальному процесі. Таким чином, інклюзивна компетентність розглядається не як додатковий елемент у професійній діяльності педагога, а як її органічна складова, що визначає якість освіти в умовах сучасного демократичного суспільства.

У межах проєкту «Освіта вчителів для інклюзії» (Teacher Education for Inclusion – TE4I), реалізованого Європейським агентством з особливих потреб і інклюзивної освіти, було проаналізовано, як системи початкової підготовки вчителів у різних країнах формують у них здатність «бути інклюзивними». Результатом стало створення Профілю інклюзивного вчителя – узагальненого переліку знань, умінь, цінностей і ставлень, необхідних для реалізації інклюзивного навчання.

Європейське агентство трактує інклюзивне навчання не як задоволення потреб лише окремих категорій учнів, а як підхід, орієнтований на врахування індивідуальних потреб кожної дитини.

У розробленні документа взяли участь 55 експертів із підготовки вчителів із 25 країн: Австрії, Бельгії (фламандська та франкомовна громади), Кіпру, Чехії, Данії, Естонії, Фінляндії, Франції, Німеччини, Угорщини, Ісландії, Ірландії, Латвії, Литви, Люксембургу, Мальти, Нідерландів, Норвегії, Польщі, Португалії, Словенії, Іспанії, Швеції, Швейцарії та Великобританії (Англія, Північна Ірландія, Шотландія, Уельс).

Мета цього документа – надати стислу, цілісну інформацію про компетентності, ставлення, знання та навички, яких потребують усі вчителі, що працюють в інклюзивному середовищі. Він покликаний стати орієнтиром у проєктуванні й реалізації програм підготовки вчителів до інклюзивного навчання. Видання «Нова українська школа» коротко подає складові цього Профілю інклюзивного вчителя.

Профіль інклюзивного вчителя побудований на основі ключових цінностей і рамки компетентностей. Остання охоплює три складові: ставлення, знання та навички. Певна позиція чи переконання педагога потребує відповідного рівня поінформованості, а також умінь для застосування цих знань у практичному контексті.

1. Цінування різноманітності учнів – відмінності між учнями розглядаються не як перешкода, а як ресурс і перевага для освітнього процесу. У межах цієї цінності рамка компетентностей охоплює такі аспекти:

- розуміння концепції інклюзивної освіти;
- ставлення педагога до індивідуальних відмінностей між учнями.

Інклюзивна освіта базується на системі цінностей, що визнає рівність, повагу до прав людини та демократичні засади як необхідну умову забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх без винятку. Вона трактується як незворотній процес соціальних змін, спрямований на усунення перешкод у доступі до якісної освіти та на переосмислення ролі системи освіти в контексті дотримання рівних прав і можливостей.

Інклюзія не є окремою політикою в межах освіти — вона є невіддільною складовою якісного навчання, що вимагає активної участі кожного учня в освітньому процесі. Сам по собі доступ до навчання не є достатнім показником інклюзії — визначальним чинником є залучення всіх здобувачів освіти до значущої, ціннісно орієнтованої та змістовної діяльності, що відповідає їхнім потребам, інтересам і потенціалу.

Базові знання та розуміння, що лежать в основі цієї рамки компетентностей:

- теоретичні засади та практичні підходи, що формують інклюзивну освіту як у глобальному, так і в локальному вимірі;
- ширший контекст культурних практик та політик, які діють у закладах освіти на різних рівнях і впливають на реалізацію інклюзивного підходу. Учитель має усвідомлювати як сильні сторони освітньої системи, в якій він працює, так і її вразливі аспекти;
- інклюзія в освіті є стратегією, що охоплює всіх учнів, а не лише тих, кого традиційно вважають такими, що мають особливі потреби чи перебувають під загрозою виключення з освітнього процесу;
- розуміння мови, пов'язаної з інклюзією та різноманіттям, а також усвідомлення впливу термінології на опис, класифікацію та сприйняття учнів;
- інклюзивна освіта передбачає не лише фізичний доступ до навчання, але й активну участь (якість освітнього досвіду) та досягнення (освітні результати й розвиток) усіх учнів.

Ключові вміння та навички, що формуються в межах цієї рамки компетентностей:

- здатність критично осмислювати власні переконання та ставлення, а також усвідомлювати, як вони впливають на професійну діяльність;
- дотримання етичних принципів у роботі та забезпечення конфіденційності в освітньому процесі;
- уміння аналізувати освітній досвід учнів для кращого розуміння їхнього поточного становища та контексту навчання;
- подолання практик і підходів, що спираються на неінклюзивні або сегрегаційні принципи;
- чутливість до різноманітних освітніх потреб учнів і вміння відповідно реагувати на них;
- демонстрування поваги в міжособистісних взаємодіях та використання коректної, інклюзивної мови в спілкуванні з учнями та всіма учасниками освітнього процесу.

Погляд вчителя на різницю між учнями.

Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї рамки компетентностей:

- іншість є природним явищем;
- різноманітність серед учнів слід сприймати з повагою, цінувати її та розглядати як ресурс, що сприяє розширенню освітніх можливостей і збагачує школу, громаду та суспільство загалом;
- кожен учень має право бути почутим, а його думка повинна визнаватися як важлива;
- учитель суттєво впливає на формування самооцінки учнів, що безпосередньо позначається на їхній здатності до навчання;
- поділ учнів на категорії або навішування ярликів може мати негативний вплив на їхні освітні можливості.

Базові знання та розуміння, що формують цю рамку компетентностей:

- учні можуть відкривати для себе різноманітність, досліджуючи себе та взаємодіючи з однолітками;
- різні стилі навчання учнів є важливим ресурсом, який може бути використаний як для підтримки індивідуального розвитку, так і для взаємного навчання у колективі;
- знання про різноманітність учнів має охоплювати потреби у підтримці, культурне, мовне середовище, соціально-економічний контекст тощо;
- школа виступає не лише освітнім, а й соціальним простором, що впливає на самооцінку та освітній потенціал учнів;
- склад учнів у школі та класі змінюється з часом, тому необхідно бути готовими до динаміки;
- різноманіття не є сталим явищем — воно постійно змінюється і розвивається.

Ключові вміння та навички, які формуються в межах цієї компетентнісної сфери:

- здатність вчитися, спираючись на різноманітність як джерело досвіду;

- уміння знаходити найбільш ефективні способи реагування на різноманітність у будь-яких освітніх обставинах;
- врахування різноманіття учнів у процесі реалізації навчальних програм;
- використання різноманітних підходів і стилів навчання як переваги для викладання;
- активне сприяння формуванню шкільного середовища як навчальної спільноти, що визнає, підтримує та відзначає досягнення кожного учня.

2. Підтримка всіх учнів – вчителі мають великі очікування щодо досягнень усіх учнів

Компетентнісні рамки в межах цієї ключової цінності охоплюють:

- підтримку навчального, практичного, соціального та емоційного розвитку всіх учнів;
- використання дієвих методів навчання в умовах різнорідних класів.

Підтримка навчального, практичного, соціального та емоційного розвитку всіх учнів

Ставлення та переконання, що лежать в основі цієї компетентності:

- навчання передусім є соціальним процесом;
- академічні, практичні, соціальні й емоційні аспекти навчання мають однакову вагу для кожного учня;
- очікування, які формує вчитель, суттєво впливають на успіх учня, тому високі очікування мають бути нормою для всіх;
- кожен учень має бути активним учасником прийняття рішень у власному навчанні та під час будь-якого процесу оцінювання, до якого він залучений;
- батьки й родина є важливими партнерами в освітньому процесі учня;
- формування самостійності та здатності до самовизначення є критичними для всіх учнів;
- навчальні здібності й потенціал кожного учня мають бути виявлені та стимульовані.

Основні знання та розуміння, що формують цю рамку компетентності:

- усвідомлення цінності партнерської взаємодії з батьками та членами родини;
- знання типових і нетипових шляхів розвитку дитини, з особливою увагою до формування соціальних і комунікативних навичок;
- обізнаність із різноманітними моделями та підходами до організації навчального процесу для учнів.

Ключові вміння та навички, що розвиваються в межах цієї компетентності:

- ефективна вербальна та невербальна комунікація з урахуванням різних комунікативних потреб учнів, їхніх батьків і професійного кола фахівців;
- підтримка розвитку комунікативних умінь учнів;
- здатність до оцінювання навчальних умінь учнів і подальшого їх вдосконалення;
- формування в учнів навичок самостійності та автономії в навчанні;
- впровадження кооперативних форм навчання;
- використання позитивних стратегій управління поведінкою, що сприяють соціальному розвитку та ефективній взаємодії між учнями;
- створення безпечного навчального середовища, у якому учні можуть проявляти ініціативу, наважуватись на спроби й вчитись навіть через невдачі;
- застосування підходів до оцінювання, що враховують не лише академічні, а й соціально-емоційні аспекти навчання.

2.2. Ефективні методи навчання в неоднорідних класах

Погляди та переконання, які лежать в основі цієї компетентнісної рамки:

- Успішні педагоги здатні навчати всіх без винятку учнів.
- Учителі несуть відповідальність за забезпечення навчального прогресу кожного учня в класі.
- Здібності учнів не є фіксованими – кожна дитина має потенціал до навчання та розвитку.

- Навчання – це тривалий процес, у центрі якого розвиток уміння вчитися, а не лише засвоєння знань і предметного матеріалу.
- Основи процесу навчання є спільними для всіх учнів; існує мінімальна потреба у «спеціальних методиках».
- У випадках, коли учні стикаються з суттєвими труднощами, потрібне адаптування навчального змісту та методів викладання.

Ключові знання та розуміння, які формують основу цієї рамки:

- Теоретичні уявлення про процес навчання учнів і ефективні моделі викладання, що його підтримують.
- Стратегії формування позитивної поведінки та ефективного управління класом.
- Організація фізичного і соціального простору класу для сприяння навчальному процесу.
- Методи виявлення та подолання бар'єрів у навчанні, а також їхнє значення для вибору педагогічних підходів.
- Розвиток базових та ключових компетентностей з відповідними методами викладання й оцінювання.
- Оцінювання, спрямоване на виявлення сильних сторін учнів.
- Диференціація змісту, методів навчання та матеріалів з метою включення кожного учня та задоволення різноманітних потреб.
- Персоналізовані стратегії навчання, які сприяють розвитку самостійності учнів.
- Розробка, реалізація та регулярне оновлення індивідуальних навчальних планів або інших форм індивідуалізованого навчання у разі потреби.

Найважливіші вміння та навички, які розвиваються через цю рамку компетентності:

Рамка сприяє розвитку лідерських навичок учителя в класі, що проявляється у системному підході до створення позитивного навчального середовища. Вона передбачає вміння ефективно працювати як з окремими учнями, так і з різноманітними групами, використовуючи навчальну програму як

засіб для залучення всіх до навчального процесу. Під час розробки програмного матеріалу враховується різноманітність учнів, що забезпечує диференціацію змісту, методів і результатів навчання. Також формуються навички співпраці з учнями та їхніми родинami для визначення індивідуальних цілей та персоналізації навчання. Значна увага приділяється створенню умов для кооперативного навчання, де учні підтримують одне одного, зокрема через взаємне навчання у гнучких навчальних групах. Учитель систематично застосовує різні підходи та методики, використовує інформаційно-комунікаційні технології та адаптивні інструменти для забезпечення інклюзивного та гнучкого навчального процесу. В основі викладання – практики, ефективність яких доведено дослідженнями; вони включають альтернативні шляхи навчання, адаптивні інструкції та надання учням чіткого, корисного зворотного зв'язку. Значущою є також здатність здійснювати як формувальне, так і підсумкове оцінювання, яке підтримує учня, не створюючи обмежень чи негативних наслідків. Рамка формує готовність до спільного вирішення проблем разом із учнями та використання вербальних і невербальних засобів комунікації, що сприяють ефективному навчанню.

Таблиця 2

Змістове наповнення інклюзивної компетентності в межах трудової функції «Педагогічна діяльність у інклюзивному освітньому середовищі»

Компетентності	Знання	Уміння і навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
Здатність створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища	Інструменти забезпечення інклюзивного навчання (інклюзивної культури, політики, практики) Принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти й розумного пристосування	Використовувати інструменти забезпечення інклюзивного навчання в освітньому процесі Застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти й розумного пристосування	Спілкуватися з учасниками освітнього процесу про важливість та інструменти створення інклюзивного освітнього середовища	Обирати і застосовувати інструменти для інклюзивного навчання, принципи й стратегії універсального дизайну й розумного пристосування для забезпечення доступності освітнього середовища
Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами	Принципи, форми й методи ефективної підтримки осіб з особливими освітніми потребами Види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі, зумовлені особливими освітніми потребами здобувачів освіти	Забезпечувати педагогічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами Здійснювати необхідні адаптації/модифікації в освітньому процесі відповідно до особливих освітніх потреб здобувачів освіти	—	—

Здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей	Технології індивідуального та диференційованого навчання Способи виявлення здібностей, інтересів, навчальних можливостей здобувачів освіти Вимоги до особливостей організації освітнього середовища як чинника розвитку особистості здобувача освіти	Організовувати навчання, виховання і розвиток здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб, здібностей і навчальних можливостей Використовувати в роботі зі здобувачами освіти матеріали, пристрої та обладнання (за потреби) для задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб, з урахуванням вікових, здібностей, інтересів і можливостей здобувачів освіти	Надавати інформацію учасникам освітнього процесу про сприятливі умови навчання для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів	Проектувати чи застосовувати самостійно створені матеріали, інші засоби навчання в освітньому середовищі з урахуванням індивідуальних потреб і здібностей кожного здобувача; залучати здобувачів освіти і їхніх батьків до створення сприятливих умов в освітньому середовищі
---	---	--	--	--

Джерело: укладено автором за матеріалами відкритих джерел

Ця частина рамки зосереджена на побудові партнерства з батьками, сім'ями та іншими освітніми фахівцями. Основу становить переконання у цінності взаємодії з родинами, усвідомлення значущості культурного, соціального досвіду батьків і сприйняття співпраці з ними як невід'ємної частини професійної відповідальності вчителя.

Таблиця 3

Компоненти інклюзивної компетентності вчителя географії у НУШ

№	Компонент	Змістовне наповнення
1	Ціннісний	Усвідомлення рівності прав усіх учнів, повага до людської гідності, прийняття різноманітності, формування інклюзивного світогляду.
2	Когнітивний (знаннясвий)	Знання основ інклюзивної освіти, особливостей навчання дітей з ООП, адаптації програм з географії, методик диференційованого навчання.
3	Діяльнісний (практичний)	Уміння планувати, організовувати та проводити уроки з урахуванням потреб усіх учнів; застосування адаптованих методів та засобів навчання.
4	Комунікативний	Здатність до ефективної взаємодії з учнями з ООП, їхніми батьками, асистентами вчителя, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.
5	Емоційно-рефлексивний	Емпатія, стресостійкість, рефлексія власної педагогічної діяльності, здатність до професійного саморозвитку в інклюзивному середовищі.
6	Організаційно-методичний	Навички адаптації змісту географії до індивідуальних можливостей учнів, створення інклюзивного освітнього простору, використання ІКТ.
7	Партнерсько-взаємодієвий	Співпраця з батьками, колегами, інклюзивно-ресурсними центрами, участь у педагогічному партнерстві.

Джерело: укладено автором за матеріалами відкритих джерел

Отже, інклюзивна компетентність учителя в умовах Нової української школи є не додатковою, а необхідною складовою професійної діяльності педагога. Вона забезпечує створення навчального середовища, у якому поважаються права, потреби та потенціал кожного учня. Формування такої компетентності передбачає розвиток ціннісних орієнтацій, глибоких знань про різноманітність та практичних навичок роботи в неоднорідних класах, що є запорукою якісної, інклюзивної освіти.

Висновок до розділу 2

У другому розділі розглянуто ключові практичні аспекти реалізації інклюзивної освіти в діяльності вчителя географії. Встановлено, що ефективне викладання географії для учнів з особливими освітніми потребами можливе за умови застосування адаптованих педагогічних засобів: моделювання природних процесів, використання наочних матеріалів, інтерактивних технологій, а також диференційованого підходу до викладання навчального матеріалу.

Особливе значення має тісна співпраця вчителя з батьками, яка дозволяє створити цілісну систему підтримки дитини в освітньому процесі. Така взаємодія сприяє своєчасному виявленню індивідуальних потреб учнів, підвищенню рівня мотивації до навчання та формуванню позитивного емоційного клімату в класі.

Проаналізовано також зміст профілю інклюзивної компетентності вчителя географії в контексті Нової української школи, до якого входять мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Це свідчить про необхідність цілісної професійної підготовки педагогів, здатних працювати в інклюзивному середовищі, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів.

Таким чином, практична реалізація інклюзивної освіти вимагає не лише методичної та матеріально-технічної готовності, а й сформованої інклюзивної компетентності вчителя, що включає знання, уміння, особистісні якості й професійні цінності, спрямовані на забезпечення ефективного та безпечного навчального середовища.

РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

3.1 Методика визначення інклюзивної компетентності вчителя географії

Методика визначення інклюзивної компетентності вчителя географії розроблена з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки педагогів у контексті інклюзивного освітнього простору. Вона спрямована на комплексне вивчення рівня сформованості ключових компонентів, що визначають здатність учителя ефективно працювати з учнями, які мають особливі освітні потреби, у загальноосвітньому закладі. Інклюзивна компетентність розглядається як багатовимірне інтегративне утворення, що поєднує систему цінностей, знання, уміння, установки, емоційно-рефлексивні характеристики та соціально-комунікативні якості, які дозволяють учителям реалізовувати принципи інклюзії у своїй професійній діяльності.

У межах даної методики оцінювання інклюзивної компетентності здійснюється на основі аналізу семи структурних компонентів: ціннісного, когнітивного (знаннєвого), діяльнісного (практичного), комунікативного, емоційно-рефлексивного, організаційно-методичного та партнерсько-взаємодієвого. Кожен із компонентів відіграє важливу роль у загальній структурі інклюзивної компетентності, відображаючи різні аспекти готовності та спроможності вчителя до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Ціннісний компонент відображає наявність у педагога сформованої системи гуманістичних орієнтацій, позитивного ставлення до різноманіття, прийняття ідеї рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, зокрема тих, що мають особливі освітні потреби. Когнітивний компонент охоплює знання про сутність інклюзивного навчання, особливості роботи з різними категоріями учнів, нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, а також володіння сучасними підходами до диференціації й адаптації освітнього процесу. Діяльнісний компонент передбачає здатність учителя застосовувати знання на практиці: адаптувати зміст географічного матеріалу, реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії, забезпечувати доступність навчання, створювати інклюзивне освітнє середовище у класі. Комунікативний компонент стосується навичок

ефективної міжособистісної взаємодії, здатності до конструктивного діалогу з учнями, батьками, колегами, асистентами вчителя, адміністрацією закладу та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Емоційно-рефлексивний компонент охоплює здатність до емоційного саморегулювання, емпатії, усвідомлення власних емоційних реакцій, уміння адекватно оцінювати результати своєї діяльності та вносити відповідні корективи. Організаційно-методичний компонент передбачає знання та вміння щодо планування й організації освітнього процесу з урахуванням потреб усіх учнів, зокрема здатність розробляти індивідуальні програми розвитку, використовувати активні методи навчання, забезпечувати безбар'єрність у навчальному середовищі. Партнерсько-взаємодієвий компонент охоплює здатність до встановлення партнерських відносин з усіма учасниками освітнього процесу, формування атмосфери підтримки, довіри та взаєморозуміння в педагогічному колективі та учнівському середовищі.

Методика оцінювання реалізується через поєднання кількох емпіричних методів: спостереження, бесіди, опитування, анкетування, а також аналізу результатів професійної діяльності вчителя. Спостереження дозволяє зафіксувати поведінкові прояви, типові реакції педагога у реальних педагогічних ситуаціях, його ставлення до учнів із різними освітніми потребами. Бесіда й інтерв'ю дають змогу глибше зрозуміти професійні переконання, ціннісні орієнтири, особисту мотивацію до роботи в інклюзивному класі. Опитування та анкетування застосовуються для виявлення рівня інформованості педагога, оцінки його емоційно-вольової готовності, а також для самооцінки власних професійних умінь. Аналіз ефективності діяльності здійснюється через вивчення освітньої документації (плани-конспекти, індивідуальні програми розвитку, щоденники спостережень, адаптовані завдання), аналіз результатів навчальної діяльності учнів та відгуків батьків.

Процес діагностики інклюзивної компетентності вчителя географії є поетапним, структурованим та методично обґрунтованим. Він передбачає поступове збирання, систематизацію, аналіз і інтерпретацію даних про рівень

сформованості окремих компонентів інклюзивної компетентності з метою подальшого вдосконалення професійної діяльності педагога. Діагностичний процес складається з чотирьох основних етапів: підготовчого, констатувального (збір даних), аналітичного та інтерпретаційно-рефлексивного.

Підготовчий етап полягає в організаційно-методичній підготовці до дослідження. На цьому етапі визначається мета й завдання діагностики, окреслюється структура інклюзивної компетентності (ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, емоційно-рефлексивний, організаційно-методичний, партнерсько-взаємодієвий компоненти), формуються критерії та показники оцінювання кожного з компонентів. Визначається вибірка дослідження (учителі географії конкретного закладу чи кількох шкіл), добираються та адаптуються діагностичні інструменти (анкети, опитувальники, карти спостереження, питання для інтерв'ю тощо). Готується роз'яснювальна інформація для респондентів із забезпеченням добровільної участі та дотримання етичних норм дослідження.

Констатувальний етап передбачає безпосередній збір емпіричних даних. Він реалізується через використання комплексу методів: педагогічне спостереження за професійною діяльністю вчителів, аналіз навчальної документації (уроків, адаптованих завдань, індивідуальних планів розвитку), проведення індивідуальних бесід або фокус-групових інтерв'ю, анкетування та опитування. Спостереження проводиться під час уроків географії або позаурочних заходів, з метою виявлення моделей поведінки, типових реакцій педагога на освітні ситуації, пов'язані з інклюзією. Бесіди дозволяють глибше зрозуміти особистісну позицію вчителя, його ставлення до інклюзії, мотиваційні чинники, труднощі й потреби. Анкетування й опитування спрямовані на збирання кількісних даних щодо самооцінки знань, умінь, готовності до інклюзивного викладання, рівня володіння методами індивідуалізації навчання, особливостей комунікації з учнями з ООП. На цьому ж етапі збираються дані щодо результатів діяльності педагогів (успішність учнів, зворотній зв'язок від батьків і колег, участь у педагогічних радах, методоб'єднаннях тощо).

Аналітичний етап полягає в систематизації, обробці та порівнянні отриманих даних. Усі кількісні показники групуються відповідно до обраних рівнів сформованості (низький, середній, достатній, високий), що дозволяє здійснити об'єктивну оцінку кожного компонента. Кількісні дані обробляються за допомогою статистичних методів (визначення відсоткового співвідношення, середніх значень, пошук кореляційних зв'язків між компонентами), якісні – за допомогою контент-аналізу відповідей респондентів. У результаті формується загальна картина професійної готовності вчителя географії до роботи в умовах інклюзії, визначаються типові й індивідуальні характеристики, виявляються зони дефіциту та потенціалу розвитку.

Інтерпретаційно-рефлексивний етап передбачає узагальнення результатів, формування висновків та розробку рекомендацій. На цьому етапі кожному вчителю надається зворотний зв'язок у формі індивідуальної характеристики або рекомендаційного звіту, що містить дані про рівень сформованості інклюзивної компетентності загалом і по кожному компоненту зокрема. Формуються пропозиції щодо цілеспрямованої роботи над розвитком окремих компонентів компетентності – шляхом участі у тренінгах, методичних семінарах, проходження курсів підвищення кваліфікації, супервізій, обміну досвідом тощо. Крім того, результати можуть стати основою для планування колективної методичної роботи у школі або професійної програми розвитку педагогічного колективу.

Отже, процес діагностики інклюзивної компетентності вчителя географії є науково обґрунтованим, методично насиченим і практично значущим інструментом, що дозволяє всебічно оцінити готовність педагога до ефективної роботи в умовах інклюзивного навчального середовища та розробити стратегії професійного вдосконалення.

3.2. Аналіз діагностики інклюзивної компетентності сучасного вчителя географії

Аналіз отриманих даних свідчить про загалом позитивну динаміку у формуванні ціннісного компоненту інклюзивної компетентності, адже 60% опитаних (достатній і високий рівні разом) мають сформовану або стійко позитивну установку на інклюзію. Водночас, наявність 40% педагогів із середнім і низьким рівнем вказує на потребу в цілеспрямованій роботі з формування професійних цінностей, розвитку етичної свідомості, подолання бар'єрів у сприйнятті різноманітності в учнівському середовищі. Необхідно зосередити увагу на індивідуальній мотивації педагогів, створенні рефлексивного простору для осмислення ними власної ролі у впровадженні інклюзивного підходу, а також забезпеченні емоційної та методичної підтримки в цьому процесі.

Таблиця 4

Ціннісний компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	1	6,67%
Середній	5	33,33%
Достатній	5	33,33%
Високий	4	26,67%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналіз когнітивного (знаннєвого) компонента інклюзивної компетентності вчителів географії свідчить про відносно сприятливу, проте ще не оптимальну ситуацію. Згідно з результатами, 60% опитаних продемонстрували достатній або високий рівень сформованості цього компонента, що вказує на наявність у них загальних теоретичних знань про інклюзивну освіту, основні принципи роботи з учнями з особливими освітніми потребами, розуміння правових основ інклюзії, типології порушень і загальних стратегій педагогічної підтримки. Водночас, 26,67% учасників мають лише середній рівень, що може означати фрагментарне або поверхневе засвоєння відповідного матеріалу, обмежене використання знань у практичній діяльності. Особливу увагу потребують 13,33% респондентів з низьким рівнем когнітивної компетентності, що свідчить про істотну прогалину в теоретичній підготовці до роботи в умовах інклюзивного середовища. Це вказує на потребу у цілеспрямованому підвищенні рівня обізнаності вчителів

через участь у спеціалізованих курсах, семінарах, методичних майстернях, зокрема з акцентом на правові засади, психолого-педагогічні аспекти інклюзії та адаптацію змісту географії. Подальше удосконалення когнітивного компонента є необхідною умовою для забезпечення фахової готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання в повному обсязі.

Таблиця 5

Когнітивний (знаннявий) компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	2	13,33%
Середній	4	26,67%
Достатній	6	40,00%
Високий	3	20,00%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналіз результатів, наведених у таблиці 6, дає змогу оцінити рівень сформованості діяльнісного (практичного) компонента інклюзивної компетентності вчителів географії. Цей компонент відображає здатність педагогів реалізовувати на практиці знання з інклюзивної освіти: адаптувати навчальні програми, планувати та проводити уроки з урахуванням особливостей учнів з ООП, забезпечувати диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, створювати підтримувальне освітнє середовище.

Згідно з отриманими даними, найбільше респондентів – по 5 осіб (33,33%) – продемонстрували середній і достатній рівні сформованості практичних умінь. Це свідчить про наявність у значної частини педагогів базових навичок реалізації інклюзивного підходу в освітньому процесі, проте ці вміння або ще не є достатньо систематизованими, або потребують удосконалення. Лише 3 особи (20,00%) досягли високого рівня, що вказує на їхню впевненість у використанні інклюзивних практик, здатність творчо модифікувати навчальні завдання, застосовувати педагогіку підтримки, ефективно взаємодіяти з асистентом учителя, батьками та іншими учасниками команди супроводу.

Водночас 13,33% учителів (2 особи) мають низький рівень практичної реалізації інклюзивної діяльності, що свідчить про труднощі у застосуванні набутих знань на практиці або про недостатню підготовку в цьому напрямі. Це

може проявлятися у формальному підході до проведення уроків, відсутності адаптацій та індивідуалізованих стратегій навчання для учнів з ООП.

Таблиця 6

Діяльнісний (практичний) компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	2	13,33%
Середній	5	33,33%
Достатній	5	33,33%
Високий	3	20,00%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналізуючи дані таблиці 7, яка характеризує рівні сформованості комунікативного компонента, можна зробити висновок, що переважна частина осіб (40,00%) має середній рівень розвитку цього компонента. Це свідчить про наявність базових комунікативних навичок, однак із потенційними труднощами в більш складних комунікативних ситуаціях. Водночас значна частка респондентів продемонструвала достатній та високий рівні — по 26,67% відповідно, що вказує на добре сформовані навички міжособистісної взаємодії у майже третини учасників. Це є позитивним показником, який свідчить про наявність комунікативного потенціалу в групі. Лише 6,67% осіб виявили низький рівень, що є незначною кількістю, але водночас сигналізує про потребу в цілеспрямованій роботі щодо розвитку комунікативних умінь у цієї категорії. Загалом, розподіл рівнів демонструє переважання середнього і вищих рівнів, що свідчить про відносно сприятливу комунікативну ситуацію в досліджуваній групі.

Таблиця 7

Комунікативний компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	1	6,67%
Середній	6	40,00%
Достатній	4	26,67%
Високий	4	26,67%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналіз даних таблиці 8 свідчить про те, що в досліджуваній групі переважає середній рівень сформованості емоційно-рефлексивного компонента — 33,33% осіб. Це означає, що третина респондентів володіє помірною здатністю до емоційного усвідомлення та рефлексії, однак потребує подальшого розвитку для досягнення більшої глибини самопізнання та емоційної зрілості. Водночас майже однакова кількість учасників продемонструвала достатній і високий рівні — по 26,67%, що свідчить про наявність у значної частини групи добре сформованих умінь емоційного самовираження та осмислення власних переживань. Низький рівень виявлено у 13,33% осіб, що хоч і не становить критичної частки, проте вказує на необхідність цілеспрямованої підтримки для покращення емоційно-рефлексивних процесів у цієї категорії. Загальна картина є досить збалансованою, з позитивною тенденцією до переважання середнього та вищих рівнів розвитку.

Таблиця 8

Емоційно-рефлексивний компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	2	13,33%
Середній	5	33,33%
Достатній	4	26,67%
Високий	4	26,67%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналіз результатів таблиці 9 свідчить про те, що найбільша частка осіб — 40,00% — досягла достатнього рівня сформованості організаційно-методичного компонента. Це вказує на те, що значна частина учасників володіє стійкими навичками планування, організації та реалізації діяльності. Показники високого рівня (26,67%) також демонструють позитивну динаміку, свідчаючи про наявність у частини групи добре розвинених професійних умінь та методичної компетентності. Середній рівень зафіксовано у 26,67% осіб, що говорить про базове володіння організаційно-методичними знаннями з потребою у подальшому вдосконаленні. Лише 6,67% респондентів показали низький рівень, що є одиничним випадком і не впливає суттєво на загальну позитивну картину.

Загалом результати свідчать про достатньо високий рівень сформованості організаційно-методичного компонента в більшості учасників дослідження.

Таблиця 9

Організаційно-методичний компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	1	6,67%
Середній	4	26,67%
Достатній	6	40,00%
Високий	4	26,67%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Аналіз таблиці 10 показує, що найбільша частка досліджуваних — 46,67% — має достатній рівень сформованості партнерсько-взаємодієвого компонента, що свідчить про добре розвинені навички ефективної взаємодії, співпраці та налагодження партнерських відносин. Високий рівень у 26,67% учасників також є позитивним показником, оскільки демонструє здатність до конструктивної взаємодії, відкритості та довіри в професійному середовищі. Середній рівень виявлено у 20,00% осіб, що вказує на наявність базових комунікативно-взаємодієвих умінь, однак із потенціалом для розвитку. Лише 6,67% показали низький рівень, що є поодиноким випадком і не впливає суттєво на загальну картину. Таким чином, дані демонструють загалом високий рівень сформованості партнерсько-взаємодієвого компонента у більшості респондентів, що є свідченням сприятливих умов для ефективної співпраці в групі.

Таблиця 10

Партнерсько-взаємодієвий компонент

Рівень	Кількість осіб	%
Низький	1	6,67%
Середній	3	20,00%
Достатній	7	46,67%
Високий	4	26,67%

Джерело: укладено автором за матеріалами дослідження

Результати діагностики свідчать про загалом позитивний стан сформованості інклюзивної компетентності сучасного вчителя географії, однак із наявністю певних диспропорцій між окремими її компонентами. Найвищі показники зафіксовано щодо партнерсько-взаємодієвого та організаційно-методичного компонентів, де більшість учасників продемонстрували достатній або високий рівень (73,34% і 66,67% відповідно), що вказує на розвинені навички співпраці, ефективної організації навчального процесу та методичної підготовки. Схожа ситуація простежується і в комунікативному компоненті, де також домінують середній та вищий рівні, що свідчить про сформованість базових умінь міжособистісної взаємодії.

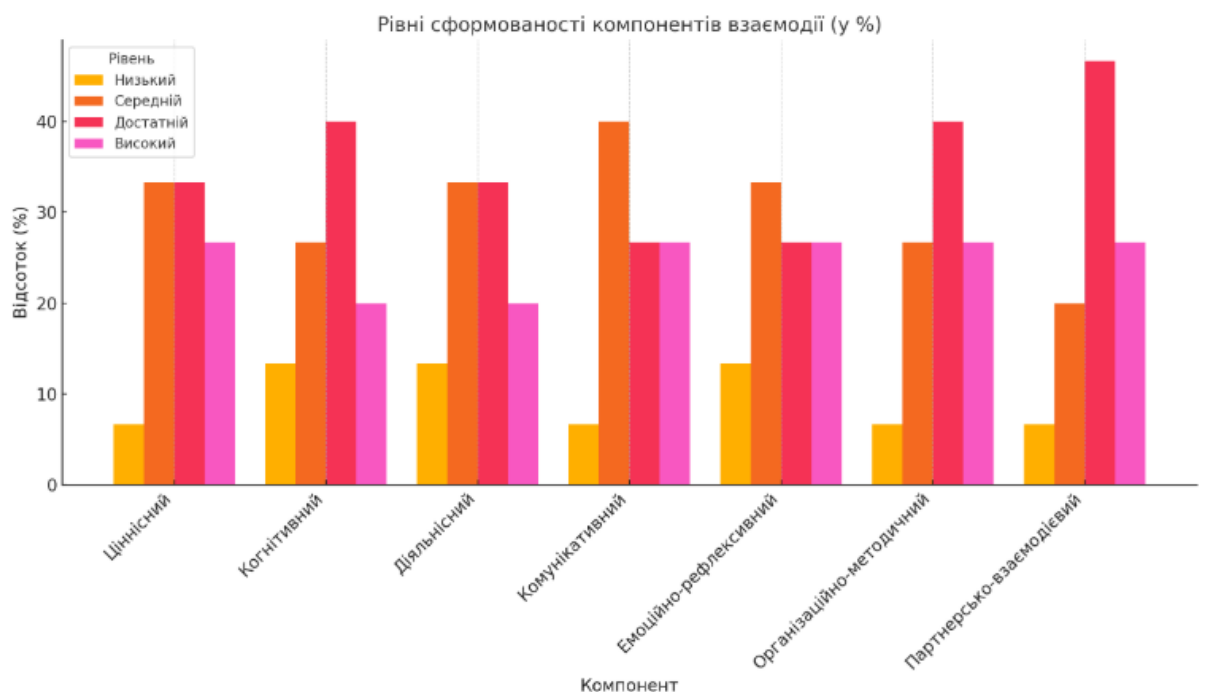


Рис.1. Рівні сформованості компонентів взаємодії

Узагальнюючи, можна стверджувати, що більшість педагогів мають позитивне ставлення до інклюзії, базові або розвинені організаційно-методичні й комунікативні вміння, однак відчувається потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня когнітивної підготовки, практичних навичок та емоційно-рефлексивної компетентності. Для забезпечення ефективного впровадження інклюзивної освіти необхідно систематично проводити професійні тренінги, семінари, супервізії, спрямовані не лише на розширення знань, а й на особистісне зростання, емоційне усвідомлення та педагогічну рефлексію.

Висновок до розділу 3

У третьому розділі було здійснено діагностику рівня сформованості інклюзивної компетентності вчителів географії в умовах загальноосвітніх закладів. На основі використаних методик визначено, що більшість педагогів мають середній рівень сформованості інклюзивної компетентності, що свідчить про наявність базових знань та умінь, але недостатню глибину практичних навичок та рефлексивних здібностей для ефективної роботи в інклюзивному середовищі. Результати аналізу засвідчили нерівномірність сформованості окремих компонентів інклюзивної компетентності: найкраще розвиненим виявився мотиваційний компонент, а найменш сформованими – операційний та рефлексивний. Це свідчить про потребу в цілеспрямованому розвитку практичних умінь та навичок самооцінювання у вчителів, що є критично важливими для якісного інклюзивного навчання. Також визначено основні напрями удосконалення інклюзивної компетентності, які включають системне підвищення кваліфікації педагогів, упровадження практикоорієнтованих тренінгів, розширення методичного забезпечення та розвиток наставництва в педагогічних колективах. Таким чином, діагностика дозволила не лише зафіксувати поточний стан сформованості інклюзивної компетентності вчителів географії, а й визначити конкретні шляхи її вдосконалення, що є необхідною умовою забезпечення якісної освіти для всіх учнів в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 4 РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває підвищення рівня інклюзивної компетентності педагогів, зокрема вчителів географії, які відіграють важливу роль у формуванні світогляду, просторового мислення та громадянської позиції учнів, у тому числі й тих, які мають особливі освітні потреби. На основі аналізу діагностичних даних, які

засвідчили нерівномірність сформованості окремих структурних компонентів інклюзивної компетентності (зокрема, виявлено недостатній рівень ціннісного та когнітивного компонентів у частини респондентів), доцільно запропонувати комплекс цілісних і послідовних рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки та саморозвитку вчителя географії в контексті інклюзивної освіти.

Насамперед, важливо забезпечити цілеспрямоване формування позитивної ціннісної орієнтації на інклюзивне навчання, гуманістичне сприйняття учнів із різноманітними потребами як повноцінних учасників освітнього процесу. З цією метою рекомендується організовувати тренінгові заняття, семінари, воркшопи з питань педагогіки толерантності, освітньої етики, інклюзивної культури. Важливо також створювати можливості для емоційного занурення в проблеми дітей з ООП через інтерактивні методики (ігри-симуляції, кейси, рефлексивні вправи), що сприятимуть розвитку емпатії, розуміння й готовності до прийняття відмінностей.

Ще одним ключовим напрямом є посилення когнітивного компонента, тобто поглиблення теоретичних знань учителів географії щодо сутності інклюзії, класифікації особливих освітніх потреб, психолого-педагогічних характеристик окремих нозологій, а також законодавчої та нормативної бази інклюзивної освіти в Україні. Для цього доцільно включити відповідні теми до програм курсів підвищення кваліфікації, проводити тематичні методичні об'єднання, залучати педагогів до участі у вебінарах, конференціях, професійних онлайн-спільнотах, що спеціалізуються на інклюзивній освіті.

Не менш важливим є розвиток діяльнісного компонента, що передбачає формування конкретних умінь щодо адаптації навчального контенту з географії для різних категорій учнів. Рекомендується проводити методичні практикуми з розробки адаптованих дидактичних матеріалів, індивідуальних освітніх маршрутів, навчальних завдань з урахуванням універсального дизайну навчання. Потрібна також підтримка педагогів у формуванні навичок використання мультимедійних, візуальних, тактильних ресурсів та інших інструментів, що сприяють доступності змісту географії.

Удосконалення комунікативного компонента можливе шляхом розвитку навичок ефективної взаємодії з учнями з ООП, їхніми батьками, асистентами вчителя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів. З цією метою варто впроваджувати тренінги з ненасильницької комунікації, кооперації в педагогічному колективі, вирішення конфліктів, активного слухання, підтримувального спілкування. Формування партнерських відносин і педагогічної підтримки є важливою умовою створення позитивного освітнього мікроклімату.

У межах емоційно-рефлексивного компонента слід сприяти розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, здатності до самоспостереження, самооцінювання та саморегуляції. Доцільним є включення до педагогічних програм елементів психогігієни, рефлексивних практик, а також запровадження супервізійних сесій або груп професійної підтримки для вчителів, які працюють в інклюзивному середовищі.

Для підвищення організаційно-методичної компетентності важливо навчати вчителів ефективному плануванню, організації та реалізації інклюзивного освітнього процесу. Йдеться про вивчення принципів командної роботи, планування навчального року з урахуванням індивідуальних програм розвитку (ІПР), застосування інноваційних методик навчання та оцінювання результатів учнів із різними можливостями.

Особливу увагу слід звернути на розвиток партнерсько-взаємодієвого компонента. Доцільно формувати культуру міжособистісної підтримки, взаємодії в команді, співпраці з родинами учнів. Ефективною практикою є створення команд супроводу, залучення фахівців різного профілю до навчального процесу, проведення спільних педагогічних ради з інклюзивних питань, спільне планування та реалізація індивідуалізованого підходу.

Окремо слід підкреслити важливість рефлексивного супроводу процесу вдосконалення інклюзивної компетентності. Для цього варто створити умови для постійного самоаналізу вчителями власної практики, виявлення труднощів, формування індивідуальних професійних цілей. Рекомендовано впроваджувати

портфоліо педагога, щоденники рефлексії, систематичне обговорення педагогічних кейсів у професійній спільноті.

Таблиця 11

**Рекомендації для покращення інклюзивної компетентності
вчителя географії**

Цільова група	Напрямок рекомендацій	Конкретні дії / Заходи
Вчителі географії	Підвищення теоретичної обізнаності	- Проходження курсів підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти - Самостійне вивчення нормативно-правових актів щодо інклюзії
	Формування ціннісних установок	- Участь у тренінгах з теми толерантності, педагогіки партнерства, антистигматизації
	Розвиток практичних навичок	- Розробка та апробація адаптованих уроків з географії для учнів з ООП
		- Використання УДО (універсального дизайну навчання) у підготовці матеріалів
	Покращення комунікативної взаємодії	- Налагодження співпраці з асистентом вчителя, батьками, фахівцями ІРЦ
		- Участь у супервізіях, педагогічних кейс-обговореннях
	Рефлексивний розвиток	- Ведення щоденника педагогічних спостережень, самоаналізу уроків
Адміністрація закладів освіти	Організаційна підтримка	- Створення умов для адаптації освітнього середовища (технічні, методичні, кадрові ресурси)
		- Залучення ІРЦ до оцінки потреб і консультування педагогів
	Стимулювання професійного зростання	- Організація внутрішніх семінарів, обміну досвідом між педагогами
		- Включення інклюзивної компетентності до критеріїв оцінки професійної діяльності
Органи управління освітою	Методична та політична підтримка	- Розробка регіональних програм підвищення кваліфікації з інклюзії
		- Поширення кращих практик інклюзивного викладання географії
	Фінансування і матеріальна база	- Забезпечення шкіл необхідними дидактичними матеріалами та обладнанням
	Моніторинг і контроль	- Проведення регулярного моніторингу стану інклюзивної освіти у ЗЗСО

		- Аналіз ефективності реалізації інклюзивних програм на місцевому рівні
--	--	---

Джерело: укладено автором за матеріалами відкритих джерел

Отже, ефективне підвищення інклюзивної компетентності вчителя географії можливе лише за умови комплексного підходу, що поєднує науково-методичну підготовку, практичні тренування, емоційну підтримку, організаційно-адміністративне забезпечення та культуру професійного зростання. Такий підхід сприятиме не лише підвищенню якості викладання географії в інклюзивному класі, а й загальному зміцненню інклюзивного освітнього середовища як безпечного, відкритого та справедливого простору для всіх учнів.

Висновки

У результаті проведеного дослідження були досягнуті всі поставлені завдання, що дало змогу комплексно проаналізувати теоретичні основи та практичні аспекти формування інклюзивної компетентності вчителя географії в умовах сучасного освітнього середовища, зокрема в умовах воєнного стану.

По-перше, на основі аналізу наукових джерел охарактеризовано теоретико-методологічні засади дослідження інклюзивної компетентності педагога. Визначено, що інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності вчителя і містить мотиваційний, когнітивний, операційний та

рефлексивний компоненти. Ці компоненти забезпечують здатність педагога ефективно реалізовувати інклюзивну діяльність, адаптуючи навчальний процес до потреб кожного учня. Також проаналізовано нормативно-правове підґрунтя функціонування інклюзивної освіти в Україні, що виявило наявність цілісної законодавчої бази, однак з недоліками у сфері забезпечення ресурсів, підготовки кадрів та адаптації до умов воєнного стану.

По-друге, дослідження дало змогу з'ясувати особливості формування інклюзивної компетентності вчителя географії. В умовах сучасного освітнього середовища, що характеризується швидкими змінами, викликами війни, психологічною напруженістю й потребами учнів з особливими освітніми потребами, вчитель географії має не лише володіти глибокими предметними знаннями, але й бути здатним до адаптації змісту, форм і методів навчання, створення сприятливого інклюзивного середовища, взаємодії з батьками та колегами. Особливої ваги набуває вміння реалізовувати диференційований підхід та працювати в команді з асистентом учителя, психологом, корекційним педагогом.

Третє завдання — виявлення ефективних педагогічних засобів, методів і форм організації інклюзивного навчання — реалізовано шляхом аналізу практичного досвіду. Ефективними виявилися методи моделювання природних явищ, візуалізації навчального матеріалу, використання адаптованих карт, тактильних посібників, дидактичних ігор, інтерактивних технологій. Застосування цих засобів дозволяє формувати просторове мислення, критичне осмислення географічних явищ, активізувати навчально-пізнавальну діяльність і забезпечити емоційний комфорт учнів. Досвід показав, що важливо поєднувати традиційні форми навчання з інноваційними підходами, у тому числі з використанням цифрових ресурсів, що особливо актуально в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Четверте завдання — діагностика рівня сформованості інклюзивної компетентності вчителів географії — дало змогу зібрати емпіричні дані щодо стану готовності вчителів до інклюзивної діяльності. Аналіз результатів показав,

що переважна більшість учителів демонструє середній рівень інклюзивної компетентності. Найбільш розвиненими є мотиваційний і когнітивний компоненти, тоді як рефлексивний та операційний потребують подальшого вдосконалення. Виявлено, що головними чинниками, які стримують розвиток інклюзивної компетентності, є недостатня кількість практичного досвіду, обмежений доступ до якісного підвищення кваліфікації, а також нестача підтримки з боку адміністрації закладів освіти.

П'яте завдання реалізовано у вигляді розробки практичних рекомендацій щодо підвищення інклюзивної компетентності вчителя географії. Запропоновано систему заходів, що включає: проведення тренінгів і семінарів з інклюзивної освіти; залучення педагогів до методичних об'єднань, які працюють над адаптацією програм з географії до потреб учнів з ООП; створення банку дидактичних матеріалів з географії для інклюзивних класів; використання цифрових інструментів для створення індивідуальних освітніх маршрутів; а також розробку алгоритмів взаємодії з батьками і асистентами.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що інклюзивна компетентність учителя географії є багатокомпонентною категорією, формування якої потребує системного підходу. Отже, подальше вдосконалення підготовки та підтримки вчителів географії в інклюзивному освітньому середовищі є ключовим чинником забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів.

Список використаних джерел

1. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., & Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
2. Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Дегтяренко, Т. М. (2010). *Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги: монографія*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

4. Демченко, І. І., Малишшевська, І. А., . (2018). *Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. У Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти: монографія* (Т. 1, С. 114–137). Умань: ВІЗАВІ.
5. Дичківська, І. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології: підручник* (3-тє вид., випр.). Київ: Академвидав.
6. Заєркова, Н. В., & Трейтяк, А. О. (2016). *Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків*. Київ. С. 68.
7. Запорожченко, Ю. Г. (2013). *Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. Інформаційні технології в освіті*, (15), 138–145.
8. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія*. Київ: Самміт-Книга.
9. Колупаєва, А. А., Данілавичюте, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник*. Київ: А.С.К.
10. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2015). *Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посібник*. Київ: АТОПОЛ.
11. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія*. Київ: АТОПОЛ.
12. Корсунська, Л., & Шаповал, А. (2016). *Особливості роботи з батьками в умовах інклюзивного закладу. Дитина з особливими потребами*, (3), 4–5.
13. Лаврук, М. М. (2015). *Методика навчання географії: практична і самостійна робота студентів: навчально-методичний посібник*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
14. Малишшевська, І. А. (2018). *Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. У Демченко, І. І., та ін. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти* (Т. 1, С. 114–137). Умань: ВІЗАВІ.

15.Міністерство освіти і науки Іспанії. (1994). *Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами*. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

16.Міністерство освіти і науки України. (2010). *Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН від 01.10.2010 № 912*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

17.Міністерство освіти і науки України. (2024). *Інклюзивне навчання в 2024–2025 навчальному році: огляд рекомендацій*. URL: <https://naurok.com.ua/post/inklyuzivne-navchannya-v-2024-2025-navchalnomu-roci-oglyad-rekomendaciy-mon>

18.Міністерство освіти і науки України. (2024). *Статистичні дані з інклюзивної освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

19.Назаренко, Т. Г., & Полтавченко, Д. В. (2022). *Методичні орієнтири запровадження інтегрованих навчальних курсів за вибором з географії та економіки в освітній процес гімназії та ліцею: методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.

20.Нова українська школа. (2024). *Медіаграмотність на уроках географії в 6 класі: методичний посібник / уклад. Л. М. Хлань*. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

21.Олексієнко, Л. П., & Кобза, О. Л. (2002). *Сучасний тлумачний словник української мови*. Київ: Кобза.

22.Паливода, А. В. (2012). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. Інклюзивна освіта. Посібник для батьків*. 120 с.

23.П'ятакова, Т. С. (2012). *Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії*, (1), 93–98.

24.Соловей, Т. В., & Чайковський, М. Є. (2013). *Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу*

освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, (1(7)), 220–224.

25. Удич, З. І. (2015). *Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. Етика і естетика педагогічної дії*, (11), 165–180.

26. Ханзерук, Л. О., Торба, Л. С., Годованюк, Н. П., та ін. (2010). *Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату*. Київ: Поліграфкнига.

27. Чубрей, О. С. (2020). *Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: дисертація доктора педагогічних наук (УДК 37.091.12.011.3-051:91:005.963(043.5))*. Хмельницький.

28. Фіголь, В. М. (2022). *Інклюзивна освіта в Україні: від основ до практики. Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (84), 206–211.

29. Яременко, В. В., & Сліпушко, О. М. (2003). *Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 1*. Київ: Аконіт

30. Bonk C. J., Kim K., Zeng T. Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. P. 560–567.

31. Byrka M., Chubrey O. Auto-psychological competence of future teacher as a component of professional training and development. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2019. Vol. 33, № 3. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/615>.

32. Chabrol M., Monot A. *Je reussis en geo*. Paris: Armand Colin, 2012. 200 p.

33. Chubrei O. Concepts and requirements for the structural-functional model of the professional trainings system of future geography teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2019. № 9(10). P. 166–171. URL:

<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3516325>;

<http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/7596>

34. Chubrei O. Relationship of compositions, criteria and indicators of preparation of a future geography teacher to professional activities on the basis of a competence approach. *Journal of Education, Health and Sport*. 2019. № 9 (8). P. 1007–1013. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3419832>;

<http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/7473>

35. Chubrey O., Zablotovska N., Zayachuk O. Territorial differences in educational achievements in geography of the students of comprehensive education institutions of the Chernivtsi region (on the example of the External Independent Testing (EIT) in geography). *Lucrarile Seminarului Geografic «Dimitrie Cantemir» (Dimitrie Cantemir Geographic Journal)*. 2015. Vol. 39, № 1. P. 131–138.

36. Cuesta Medina L. Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. № 34(1). P. 42–56. DOI: 10.14742/ajet.3100.

37. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Profile of Inclusive Teachers. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

38. Sethy S.S. Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2008. № 9(3). P. 29–44.

Додатки

Додаток А

Анкета для вчителів географії

1. Загальна інформація

1.1. Стаж педагогічної діяльності:

- ☐ до 3 років
- ☐ 3–10 років
- ☐ понад 10 років

1.2. Чи проходили ви підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти?

- ☐ Так
- ☐ Ні

2. Самооцінка знань та вмінь щодо інклюзивного викладання

Оцініть за шкалою від 1 до 5: 1 — зовсім не згоден, 5 — повністю згоден

Питання	1	2	3	4	5
Я володію основними поняттями інклюзивної освіти.	☐	☐	☐	☐	☐
Знаю, як адаптувати програму з географії для учнів з ООП.	☐	☐	☐	☐	☐
Умію застосовувати диференційований підхід у навчанні.	☐	☐	☐	☐	☐
Готовий(-а) працювати з асистентом учителя у класі.	☐	☐	☐	☐	☐
Володію методами індивідуалізації та адаптації матеріалу з географії.	☐	☐	☐	☐	☐
Умію будувати ефективну комунікацію з учнями з особливими освітніми потребами (ООП).	☐	☐	☐	☐	☐
Я психологічно готовий(-а) до роботи в інклюзивному класі.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Відкриті запитання:

3.1. З якими труднощами ви стикаєтесь при навчанні учнів з ООП?

.....

3.2. Які форми підтримки (від колег, адміністрації, держави) були б для вас найбільш корисними?

.....

3.3. Поділіться власним досвідом адаптації уроку географії для учня з ООП.

.....

Додаток Б

Педагогічні засоби в інклюзивному навчанні на уроках географії

