



УДК 37.014.3:37.091.21:373.3

[https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8\(38\)-1429-1441](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-8(38)-1429-1441)

Савчук Інна Миколаївна аспірантка, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (097) 779-86-14, <https://orcid.org/0009-0003-5346-3885>

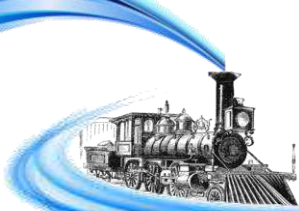
Антонова Олена Євгеніївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (097) 472-54-76, <https://orcid.org/0000-0002-3240-6297>

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ : ВИКЛИКИ НУШ»

Анотація. Стаття присвячена аналізу стану готовності вчителів початкової школи до впровадження інклюзивного навчання в умовах реалізації концепції НУШ. Актуалізовано проблему забезпечення належного рівня їхньої професійної підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що зумовлено соціально-політичними, медико-психологічними факторами, та наслідками оптимізації мережі спеціалізованих закладів освіти. Підкреслено значущість професійної готовності вчителя як ключового чинника успішної соціальної інтеграції та навчальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано стан наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти та визначено провідні підходи до структури готовності педагогів, серед яких: комплексна модель, що поєднує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, узгоджена з принципами НУШ; психолого-педагогічний супровід з акцентом на чутливість до потреб дитини та адаптацію освітнього середовища; технологічна та правова готовність, що передбачає знання законодавства, методик диференційованого навчання та ефективну співпрацю з асистентами й батьками; ціннісна готовність як основа толерантності, емпатії та соціальної місії педагога; фундаменталізація педагогічної освіти та інтеграція інклюзивної компетентності в програми підготовки.

Авторами представлено результати опитування учителів щодо їхньої готовності працювати в умовах інклюзії та виділено ряд проблемних аспектів. Виокремлено основні виклики для педагогів — кадрові, методичні, організаційні, психолого-педагогічні та подано шляхи їх подолання: удосконалення змісту підготовки, розвиток післядипломної освіти, запровадження системи



наставництва й професійної підтримки, забезпечення ресурсної бази та сприяння емоційному благополуччю вчителів.

Зроблено висновок, що підвищення готовності вчителів до інклюзивного навчання є стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні, який потребує системного підходу, міжвідомчої взаємодії та належного матеріально-технічного забезпечення.

Ключові слова: інклюзивна освіта, готовність учителів початкової школи до інклюзивного навчання, Нова українська школа, професійна підготовка, освітні виклики.

Savchuk Inna Mykolayivna postgraduate student, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (097) 779-86-14, <https://orcid.org/0009-0003-5346-3885>

Antonova Olena Yevheniivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional-Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel.: (097) 472-54-76, <https://orcid.org/0000-0002-3240-6297>

STUDY OF THE STATE OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES OF NUSH

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the readiness of primary school teachers to implement inclusive education in the context of the NUS concept. It highlights the problem of ensuring an adequate level of professional training for working with children with special educational needs, which is determined by socio-political and medical-psychological factors, as well as the consequences of optimizing the network of specialized educational institutions. The importance of teachers' professional readiness as a key factor in the successful social integration and educational adaptation of children with special educational needs is emphasized.

The state of scientific research in the field of inclusive education is analyzed and the leading approaches to the structure of teachers' readiness are identified, including: a comprehensive model that combines motivational, cognitive, activity-based, and reflective components, consistent with the principles of NUS; psychological and pedagogical support with an emphasis on sensitivity to the child's needs and adaptation of the educational environment; technological and legal readiness, which involves knowledge of legislation, differentiated teaching methods, and effective cooperation with assistants and parents; value readiness as the basis for tolerance, empathy, and the social mission of the teacher; fundamentalization of pedagogical education and integration of inclusive competence into training programs.

The authors present the results of a survey of teachers regarding their readiness to work in inclusive environments and highlight a number of problematic aspects. The

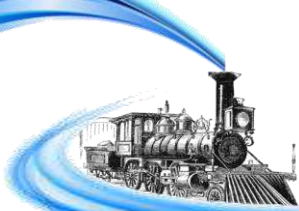


main challenges for teachers—personnel, methodological, organizational, psychological, and pedagogical—are identified, and ways to overcome them are presented: improving the content of training, developing postgraduate education, introducing a system of mentoring and professional support, providing a resource base, and promoting the emotional well-being of teachers.

It was concluded that increasing teachers' readiness for inclusive education is a strategic direction for the development of education in Ukraine, which requires a systematic approach, interdepartmental interaction, and adequate material and technical support.

Keywords: inclusive education, readiness of primary school teachers for inclusive education, New Ukrainian School, professional training, educational challenges.

Постановка проблеми. У закладах загальної середньої освіти спостерігається чітка тенденція до зростання кількості учнів із особливими освітніми потребами. Цей феномен має багатовимірні причини, що поєднують політичні, соціальні, екологічні та медико-психологічні чинники. Унаслідок оптимізації мережі закладів середньої світи, у рамках нових освітніх реформ та закриття частини спеціалізованих навчальних установ (корекційних шкіл, шкіл-інтернатів), дітей із порушеннями розвитку, встановлюючи певний рівень підтримки, дедалі частіше включають в інклюзивні класи закладів загальної середньої освіти. З одного боку, це відбувається в межах державної політики децентралізації та підвищення рівня доступності загальної освіти; з іншого — призводить до того, що звична для спеціалізованих закладів адаптивна інфраструктура (реабілітаційні кабінети, вузькопрофільні спеціалісти) у звичайних закладах середньої освіти не зовсім підготовлена до роботи з такими дітьми. Така тенденція не є загрозливою, оскільки якісна та копітка робота цілої когорти науковців, педагогів, психологів, соціальних педагогів та інших фахівців на всіх рівнях, спрямована на пошук нових програм, методів, засобів для адаптування таких дітей до навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Результати обговорень на конференціях, методичних семінарах та круглих столах доводить, що коли вчитель володіє компетенціями з корекційної педагогіки, психологічної підтримки та диференційованих методик викладання, діти з особливими освітніми потребами легше входять у нове середовище. Для цього у закладах загальної середньої освіти облаштовують, відповідно до вимог та враховуючи потреби учнів, власне фізичний простір, до якого входять: відповідне облаштування кабінетів, кімнат відпочинку, вбиральнь, спортивних та актових залів, оснащення їх відповідними допоміжними засобами тощо. Також у закладі обов'язковою мають бути створені умови для успішної соціальної інтеграції таких дітей, де головними компонентами є допомога,



підтримка і розуміння учителями, ровесниками, асистентами, психологами, які забезпечать відчуття комфорту та психоемоційного благополуччя кожної дитини. Наявності системної підтримки з боку підготовлених педагогів, асистентів, психологів у процесі переходу у заклад загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами може перетворитися на можливість послідовного засвоєння навчального матеріалу, встановлення довірливих стосунків із середовищем та однолітками, а надалі запорукою справжньої включеності в соціальне та професійне життя без ризику ізоляції.

Тому однією з головних умов забезпечення включеності дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес закладу загальної середньої освіти є фахово організована педагогічна робота. Це дає нам право говорити про особливу роль учителя як педагога, помічника, друга. Для цього педагог має бути озброєний відповідними знаннями, вміння та компетентностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності вчителів до інклюзивного навчання в умовах початкової школи набула особливої актуальності у контексті реалізації концепції Нової української школи, яка передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. У зв'язку з цим у вітчизняній педагогічній науці спостерігається зростання інтересу до вивчення структури професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Дослідження Л. Кононко, С. Литвінової, Л. Сисоєвої акцентують увагу на комплексному підході до визначення готовності педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової школи, до інклюзивного навчання. У їхніх працях наголошується на необхідності поєднання мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів у структурі готовності. Такий підхід узгоджується з вимогами Концепції НУШ, де ключовими є цінності, педагогіка партнерства, особистісно зорієнтоване навчання та створення інклюзивного середовища [6; С. 45-52.].

У працях Н. Бітянської та С. Шевчук структура готовності розглядається крізь призму психолого-педагогічного супроводу, що особливо важливо в умовах початкової школи, де дитина лише починає адаптуватися до освітнього простору. Авторки виділяють такі структурні компоненти готовності як психологічна чутливість до потреб дитини, компетентність у сфері інклюзивної педагогіки та здатність до адаптації навчального середовища [2; С. 31-38].

Ю. Косенко та Л. Савченко у своїх роботах наголошують на технологічній та правовій складових готовності педагогів, підкреслюючи важливість знання законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти, вміння застосовувати диференційовані методики, а також володіння навичками співпраці з асистентами вчителя, батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів [5; С. 18-24].

Окремо слід виділити праці В. Радул та О. Таранченко, де аналізується проблема ціннісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.



Дослідниці наголошують на потребі формування толерантності, емпатії, позитивного ставлення до різноманітності та усвідомлення інклюзивної освіти як соціально значущої місії вчителя початкової школи [8; С. 12-19].

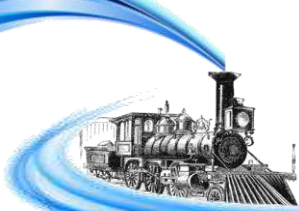
Професійна підготовка майбутніх учителів до інклюзивної діяльності розглядається в дослідженнях В. Євдокимова, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, Г. Пономарьової, Л. Хомич. Зокрема, Л. Хомич акцентує увагу на необхідності фундаменталізації педагогічної освіти, яка передбачає глибоку психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів як підґрунтя для формування їхньої готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Учена підкреслює важливість розвитку в студентів системного бачення педагогічної діяльності, розуміння специфічних потреб дітей з особливими освітніми потребами та здатності до професійного саморозвитку.

Водночас Л. Хомич обґрунтовує доцільність інтеграції інклюзивної компетентності як обов'язкового елемента освітніх програм, що забезпечує набуття майбутніми педагогами знань, умінь і практик адаптації навчального процесу відповідно до різних потреб учнів. Значну увагу дослідниця приділяє й моделюванню виховних педагогічних систем, які слугують основою для формування професійної компетентності вчителя та сприяють створенню розвивального середовища, орієнтованого на особистість дитини [9; С. 9-11].

Узагальнюючи проаналізовані підходи, можна зробити висновок, що науковці пропонують різні, але взаємодоповнювальні моделі структури готовності педагогів до інклюзивного навчання. Кожна з них фокусується на тих аспектах, які є критично важливими в умовах реалізації принципів Нової української школи. Спільною ознакою є інтегративний характер структури готовності, що охоплює як професійні, так і особистісні характеристики вчителя. Це свідчить про потребу у цілісній системі професійної підготовки педагогів, орієнтованій на виклики сучасної інклюзивної освіти.

Мета статті: здійснити аналіз стану сформованості готовності вчителів початкової школи до реалізації інклюзивного навчання в контексті впровадження Концепції Нової української школи, з'ясувати ключові виклики, які постають перед педагогами в інклюзивному освітньому середовищі, визначити стратегічні напрями підвищення їхньої професійної компетентності відповідно до актуальних освітніх і суспільних запитів.

Виклад основного матеріалу. Готовність учителя початкової школи до інклюзивного навчання розглядається як багатовимірний інтегративний характер, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти. Вона виявляється у прийнятті філософії інклюзії, глибокому розумінні сутності особливих освітніх потреб, здатності адаптувати освітній процес, критично оцінювати власну діяльність та впроваджувати зміни відповідно до потреб дітей.



Нормативно-правову основу інклюзивної освіти становлять ключові законодавчі акти:

- Концепція Нової української школи передбачає особистісно орієнтовану модель освіти, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів, зокрема й дітей з особливими освітніми потребами, через компетентнісний підхід, індивідуалізацію та дитиноцентризм.

- Закон України «Про освіту» закріплює принципи недискримінації, забезпечення індивідуального підходу, створення інклюзивного освітнього середовища та підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзії [3].

- Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020) конкретизує механізми реалізації інклюзивного навчання: право на освіту у звичайних класах, наявність асистента вчителя, розробка індивідуальних програм розвитку, супровід і фінансування інклюзії з державного бюджету [4]. .

- Державний стандарт початкової освіти інтегрує положення інклюзії через принципи універсального дизайну, формувальне оцінювання, педагогічну гнучкість, адаптацію змісту та методів до індивідуальних потреб дитини [Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [7].

- Порядок організації інклюзивного навчання визначає механізми забезпечення інклюзивного середовища: створення інклюзивних класів, індивідуальні програми розвитку, робота команд супроводу, архітектурна та методична доступність [Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» [1].

Законодавство України формує цілісну модель підтримки інклюзивного навчання, спрямовану на розвиток професійної готовності педагогів до реалізації принципів рівності, доступності та поваги до освітніх прав кожної дитини.

У межах реалізації концептуальних засад НУШ функціональні обов'язки вчителя також суттєво трансформуються, що передбачає оволодіння новими ролями: фасилітатора, ментора, посередника, суб'єкта психолого-педагогічного супроводу, модератора інклюзивного середовища, агента змін, діагноста та аналітика. Детальніше зупинимось на кожній ролі:

- фасилітатор навчального процесу – створює умови для активного й усвідомленого навчання, враховуючи освітні потреби кожного учня;

- ментор (наставник) – супроводжує індивідуальний освітній шлях дитини, формує підтримувальне середовище;

- посередник між дитиною та соціальним середовищем – сприяє комунікації між учнем, родиною та професійною спільнотою;

- суб'єкт психолого-педагогічного супроводу – забезпечує емоційний комфорт, виявляє психоемоційні та педагогічні труднощі учнів;



- модератор інклюзивного середовища – координує роботу всіх учасників освітнього процесу, впроваджує принципи рівноправності;
- агент змін – ініціює інновації, формує культуру інклюзивності в закладі освіти;
- діагност і аналітик – здійснює моніторинг освітніх досягнень, адаптує педагогічні стратегії.

Зауважимо, що перераховані вище ролі не є ізольованими — сучасний учитель поєднує їх залежно від ситуації. У контексті інклюзивної освіти це набуває особливої значущості, бо саме педагог стає ключовою фігурою, яка об'єднує зусилля команди супроводу навколо потреб конкретної дитини, враховуючи її можливості, потреби, інтереси та обдарування.

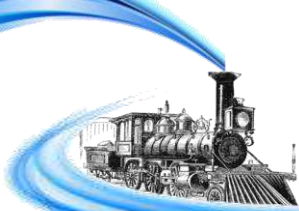
Аналізуючи результати власних бесід із вчителями початкових класів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, було виявлено низку актуальних *труднощів*, що перешкоджають ефективній реалізації інклюзивної освіти. Насамперед, педагоги зазначають недостатній рівень фахової підготовки у сфері спеціальної педагогіки та основ дефектології, що суттєво ускладнює процес адаптації навчального матеріалу відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Попри наявність типових навчальних програм, опублікованих Міністерством освіти і науки України, вчителі відчувають потребу у додаткових методичних рекомендаціях і роз'ясненнях щодо їх практичного застосування. Це свідчить про невідповідність між формальним забезпеченням нормативної бази та фактичним рівнем її засвоєння на рівні освітньої практики.

Особливої уваги потребує проблема підвищення кваліфікації педагогів у питаннях розробки індивідуальної програми розвитку, ведення супровідної документації, складання журналів спостережень, а також здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Усі ці аспекти викликають у вчителів почуття невизначеності, емоційної втоми та зниження впевненості у власній професійній компетентності.

Під час індивідуальних розмов вчителі також зазначили про перевантаженість документацією, яка забирає час, що міг би бути спрямований на якісну підготовку до занять, співпрацю з асистентом учителя, батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Ця ситуація загострюється недостатньою комунікацією між закладами загальної середньої освіти та інклюзивно-ресурсними центрами, що ускладнює організацію ефективного командного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Окремий блок проблем стосується психолого-педагогічної підтримки педагогів, яка вкрай потрібна в умовах інклюзивного класу. Учителі наголошують на емоційному вигоранні, викликаному високим навантаженням, складністю роботи з різними нозологіями, поєднанням інклюзивного навчання з іншими професійними обов'язками.



Значна частина опитаних педагогів виявила потребу в поглибленому ознайомленні з особливостями різних нозологій, зокрема методиками навчання, корекційно-розвитковою складовою уроків та стратегіями педагогічної взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

З метою вивчення стану готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії нами проведено опитування, участь в якому взяли 68 учителів початкової школи з різних регіонів України, які мають досвід роботи в інклюзивних класах. Розроблена нами анкета містила 8 запитань, що відображали такі показники, як: рівень матеріально-технічного забезпечення закладу; обсяг часу на підготовку до уроків; заробітна плата та мотивація; професійна компетентність в інклюзивній освіті (навчання, підвищення кваліфікації); психологічна підтримка вчителів; підтримка адміністрації школи; взаємодія з батьками дітей з особливими освітніми потребами та навантаження на вчителя (кількість учнів з ООП, поєднання з іншими обов'язками). Загальна картина результатів представлена в таблиці:

Таблиця 1

Результати опитування вчителів початкової школи

№	Показник	Кількість вчителів, які вказали на проблему (%)	Кількість вчителів, які задоволені (%)
1	Заробітна плата та мотивація	80,9	19,1
2	Навантаження на вчителя	77,9	20,1
3	Обсяг часу на підготовку до уроків	76,5	23,5
4	Матеріально-технічне забезпечення	73,6	26,5
5	Професійна компетентність (підвищення кваліфікації)	70,6	29,4
6	Психологічна підтримка	69,1	30,9
7	Підтримка адміністрації школи	66,2	33,8
8	Взаємодія з батьками	64,7	35,3

Отримані дані свідчать про те, що найбільш проблемними аспектами для учителів початкової школи є: низький рівень матеріально-технічного забезпечення закладів (73,6 % відзначили проблему); нестача часу на якісну підготовку до занять з дітьми з особливими освітніми потребами (76,5 %); незадовільна заробітна плата (80,9%); перевантаженість педагогів, що поєднується з додатковими обов'язками (77,9%).

Водночас відносно краще оцінюється підтримка адміністрації та взаємодія з батьками, хоча і в цих напрямках лишається значна частина незадоволених.

Аналіз результатів анкетування підтверджує, що ефективне функціонування інклюзивного навчання потребує не лише індивідуальної готовності вчителя, але й системної підтримки з боку інституційного середовища, ресурсного забезпечення, оптимізації навантаження та збалансованої мотивації.



Таким чином, сучасні виклики, з якими зіштовхуються вчителі початкових класів, вимагають комплексного підходу до підвищення їхньої професійної компетентності: системного удосконалення післядипломної педагогічної освіти, розробки доступних методичних рекомендацій, зменшення адміністративного навантаження, а також забезпечення психологічного супроводу фахівців, які працюють в умовах інклюзивного середовища.

Аналіз сучасного стану готовності вчителів до інклюзивного навчання в умовах НУШ дозволив актуалізувати ці труднощі. Для покращення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних університетах запроваджено навчальні програми з інклюзивної освіти. Однак зміст підготовки часто є теоретично орієнтованим, із браком практичного компоненту. Проблемним залишається також питання безперервного професійного розвитку – не всі вчителі мають можливість або мотивацію відвідувати підвищення кваліфікації за цією темою. Варто актуалізувати позитивний освітній вплив на вчителів через появу великої кількості курсів і вебінарів, організованих громадськими організаціями, НУО та платформами (Prometheus, EdEra, «Всеосвіта»); успішних локальних практик співпраці вчителя, асистента та інклюзивно-ресурсних центрів; впровадження практики створення команд педагогічної підтримки на базі закладу загальної середньої освіти, що сприяє професійній взаємодії та адаптації.

Таким чином, сучасний стан готовності вчителів до інклюзивного навчання в умовах НУШ можна охарактеризувати як частково сформований, із наявністю як позитивних тенденцій, так і суттєвих викликів, що потребують системного вирішення.

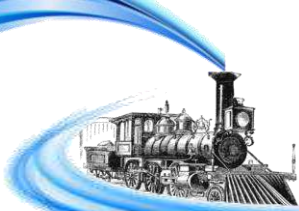
Попри декларативну підтримку інклюзивної освіти на рівні державної політики, впровадження інклюзії в контексті Нової української школи супроводжується низкою системних, організаційних і психолого-педагогічних викликів, які безпосередньо впливають на готовність учителів початкової школи. Умовно їх можна розділити на та такі виклики: кадрові, методичні, організаційні, психолого-педагогічні. З метою розуміння особливостей цих викликів, деталізуємо їх таким чином:

✓ **Кадрові виклики**

- *Недостатня кількість кваліфікованих фахівців* – асистентів учителя, корекційних педагогів, психологів, логопедів, які є критично важливими для успішного функціонування інклюзивного середовища.
- *Обмежена підготовка вчителів у закладах передвищої та вищої освіти:* у програмах бракує практико-орієнтованого компоненту та системної міждисциплінарної підготовки.

✓ **Методичні виклики**

- *Брак адаптованих навчальних програм і посібників, орієнтованих на дітей з різними типами особливих освітніх потреб.*



- Відсутність чітких методичних рекомендацій щодо диференціації та модифікації навчального матеріалу.

- Складність у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії та планів для учнів з особливими освітніми потребами, особливо за відсутності фахової підтримки.

✓ **Організаційні виклики**

- Фізична недоступність шкільного середовища (архітектурні бар'єри, відсутність спеціального обладнання).

- Переповнені класи, у яких вчителі не можуть ефективно реалізовувати індивідуальний підхід.

- Неврегульованість ролей і функцій учителя та асистента: часто спостерігається дублювання обов'язків або їх неузгодженість.

✓ **Психолого-педагогічні виклики**

- Емоційне вигорання вчителів через високий рівень відповідальності, стресу, брак підтримки.

- Недостатня толерантність серед педагогів, батьків і учнів до дітей з особливими освітніми потребами.

- Проблеми в комунікації між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу (учитель – асистент – батьки – інклюзивно-ресурсний центр – адміністрація).

Таким чином, ключові виклики Нової української школи щодо реалізації інклюзивної освіти в початковій школі вимагають не лише ресурсного забезпечення, а й перегляду системи підготовки та підтримки педагогів, формування у них професійної готовності до змін, розвитку культури інклюзивності та партнерської взаємодії в педагогічному колективі.

Підвищення рівня готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання є одним із ключових завдань у реалізації цілей Нової української школи. Це завдання потребує системного підходу, що охоплює як початкову професійну підготовку, так і безперервне професійне зростання в умовах реального освітнього процесу. Цю систему можна подати так:

✓ **Удосконалення змісту фахової підготовки у закладах передвищої та вищої освіти:**

- інтеграція обов'язкових дисциплін з інклюзивної освіти до навчальних планів усіх спеціальностей, пов'язаних з початковою освітою;

- використання модульного та компетентнісного підходів, які поєднують теоретичне вивчення з практичними кейсами;

- розширення педагогічної практики на базі інклюзивних класів з обов'язковим залученням студентів до роботи з дітьми з особливими потребами під супроводом наставника.



✓ **Розвиток системи післядипломної освіти:**

- запровадження практико-орієнтованих курсів підвищення кваліфікації, які охоплюють теми адаптації освітнього середовища, розроблення індивідуальних програм розвитку, взаємодії в інклюзивному колективі;
- проведення тренінгів, майстер-класів, воркшопів із залученням практиків – учителів, які вже мають успішний досвід роботи в інклюзивному класі;
- створення нових онлайн-платформ самоосвіти, де вчителі можуть обирати зручний формат і тематику, таких як курси на EdEra, Prometheus, «Всеосвіта» тощо.

✓ **Професійна підтримка вчителя у шкільному середовищі:**

- формування команд психолого-педагогічного супроводу у кожному закладі загальної середньої освіти, які забезпечують міждисциплінарну взаємодію між учителем, асистентом, інклюзивно-ресурсним центром та адміністрацією;
- організація педагогічного наставництва та супервізії, що передбачає обмін досвідом, спільний пошук рішень складних ситуацій, рефлексію;
- визнання ролі асистента вчителя як партнера у навчальному процесі, чітке розмежування функцій і обов'язків.

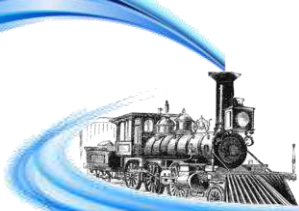
✓ **Постійна підтримка емоційного добробуту педагогів:**

- створення умов для запобігання професійному вигоранню: психологічна підтримка, тренінги з емоційної саморегуляції, регулярне зниження напруженості в колективі;
- забезпечення сприятливого мікроклімату в педагогічному середовищі, що базується на довірі, взаємоповазі та відкритості до змін.

Таким чином, підвищення готовності вчителів до інклюзивного навчання в умовах НУШ можливе лише за умов цілісної державної політики, оновлення педагогічної освіти та системної підтримки вчителя в практиці. Такий підхід сприятиме не лише успішній реалізації інклюзивного освітнього процесу, а й підвищенню якості освіти в цілому.

Висновки та перспективи. Інклюзивне навчання в умовах Нової української школи є не лише соціально значущим, а й професійно складним завданням для вчителів початкової школи. Готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами визначається як багатокомпонентне утворення, що поєднує знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та здатність до рефлексії й професійного розвитку.

Аналіз сучасного стану засвідчує, що, попри позитивну динаміку та нормативно-правову підтримку інклюзії, вчителі часто стикаються з низкою викликів: недостатньою практичною підготовкою, відсутністю ефективної міждисциплінарної взаємодії, браком методичних ресурсів і психоемоційною перевантаженістю. Водночас система НУШ створює можливості для розвитку



інклюзивної культури, оновлення змісту освіти й професійної підтримки вчителів.

Ефективне вирішення зазначених викликів можливе за умов модернізації фахової підготовки майбутніх учителів із фокусом на практику; удосконалення системи підвищення кваліфікації з урахуванням потреб інклюзивної освіти; розбудови шкільного середовища як простору співпраці, взаємодії та підтримки.

Таким чином, формування готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання є стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти, що вимагає комплексного підходу, ресурсного забезпечення й підтримки на всіх рівнях – від державного до інституційного.

Подальші перспективи наших досліджень вбачаємо у аналізі впливу професійного вигорання на готовність до інклюзії, що допоможе у створенні нової якісної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Література:

1. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.
2. Бітянська Н., Шевчук С. Психолого-педагогічні умови формування готовності вчителів початкової школи до інклюзивного навчання / Вісник освіти України. 2020. № 7. С. 31-38.
3. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Косенко Ю., Савченко Л. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: виклики для вчителів початкової школи / Освітні технології. 2021. № 5. С. 18-24.
6. Литвінова С., Сисоєва Л., Кононко Л. Професійна готовність майбутніх учителів до інклюзивного навчання в початковій школі / Педагогіка і психологія // 2019. № 3. С. 45-52.
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018>.
8. Радул В., Таранченко О. Ціннісні орієнтири готовності вчителів до інклюзивного навчання / Педагогічні інновації. 2022. № 1. С. 12-19.
9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К.: Магістр–S, 1998;
10. Хомич Л. О. Моделювання виховних педагогічних систем // Імідж сучасного педагога. 2009. № 10. С. 9-11.

References:

1. «Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions» [The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions]. (n.d.). [zakon.rada.gov.ua](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>[in Ukrainian].
2. Bitianska, N. & Shevchuk, S. (2020). Psychological and pedagogical conditions for preparing primary school teachers for inclusive education [Psychological and pedagogical conditions for preparing primary school teachers for inclusive education]. *Bulletin of Education of Ukraine*, 7, 31-38 [in Ukrainian].



3. Zakon Ukrainy «On Education» [The Law of Ukraine «On Education»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «On Complete General Secondary Education» [The Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
5. Kosenko, Yu. & Savchenko, L. (2021). Regulatory and legal support for inclusive education: challenges for primary school teachers [Regulatory and legal support for inclusive education: challenges for primary school teachers]. *Educational technologies*, 5. 18–24 [in Ukrainian].
6. Lytvynova, S., & Sysoieva, L., & Kononko, L. (2019). Professional readiness of future teachers for inclusive education in primary school [Professional readiness of future teachers for inclusive education in primary school]. *Pedagogy and Psychology*, 3, 45-52 [in Ukrainian].
7. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 of 21.02.2018 «On Approval of the State Standard of Primary Education» (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> [in Ukrainian].
8. Radul, V., & Taranchenko, O. (2022). Value-based guidelines for teachers' readiness for inclusive education [Value-based guidelines for teachers' readiness for inclusive education]. *Pedagogical Innovations*, 1, 12-19 [in Ukrainian].
9. Khomych, L.O. (1998). Professional and pedagogical training of primary school teachers [Professional and pedagogical training of primary school teachers]. Kyiv: Magister–S [in Ukrainian].
10. Khomych, L.O. (2009). Modeling educational pedagogical systems [Modeling educational pedagogical systems]. *Image of a modern teacher*, 10, 9–11 [in Ukrainian].