



АНАЛІТИЧНИЙ ЗВІТ



Оцінювання потреб у навчанні для розвитку інклюзивної професійної освіти

АНАЛІТИЧНИЙ ЗВІТ

Оцінювання потреб у навчанні для розвитку інклюзивної професійної освіти

Проект:

«Інклюзивна професійно-технічна освіта: поліпшення навчання для ветеранів та людей з інвалідністю»

Реалізація:

ГС «ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України» у партнерстві з Christoffel-Blindenmission Christian Blind Mission e.V. (CBM)

За фінансової підтримки

Європейського Союзу, Німеччини, Польщі, Естонії та Данії в межах Мультидонорської ініціативи Skills4Recovery, яка реалізується Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH та Solidarity Fund PL (SFPL)

Дизайн/верстка:

Павло Резніков

Зміст

Вступ 3

Частина 1.
Методологія оцінювання
потреб у навчанні 4

Частина 2.
Нормативно визначені
потреби у навчанні 6

Частина 3.
Виявлені потреби у навчанні
за результатами онлайн-опитування
педагогічних працівників ЗПО 11

Частина 4.
Потреби у навчанні за результатами
обговорення фокус-груп 14

Частина 5.
Потреби у навчанні, виявлені
за результатами візитів до ЗПО
і практичних кейсів 18

Частина 6.
Зведений аналіз потреб у навчанні 24

Частина 7.
Висновки за результатами
оцінювання потреб у навчанні 26

Вступ

Розвиток інклюзивної професійної освіти в Україні супроводжується змінами в законодавстві, організації освітнього процесу та очікуваннях до професійних ролей педагогічних і управлінських працівників закладів професійної освіти (ЗПО). Водночас ефективність упровадження інклюзивних підходів значною мірою залежить від **рівня сформованості відповідних компетентностей** у ключових учасників освітнього процесу.

Метою цього звіту є оцінювання потреб у навчанні для розвитку спроможності педагогічних працівників, управлінських команд і фахівців супроводу ЗПО впроваджувати інклюзивне навчання.

Звіт ґрунтується на аналізі чотирьох взаємодоповнювальних джерел даних:

- ✓ результатів **аналізу нормативно-правової бази**, що визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у сфері професійної освіти;
- ✓ результатів **онлайн-опитування педагогічних працівників ЗПО**, яке дало змогу оцінити рівень готовності, самооцінку компетентностей та наявні прогалини;
- ✓ результатів **фокус-групових обговорень із представниками ЗПО та іншими стейкхолдерами**, які допомогли глибше зрозуміти практичні бар'єри та контекстні виклики;
- ✓ результатів **напівструктурованих інтерв'ю та спостережень під час виїзних візитів** до ЗПО, які дали змогу уточнити інституційний контекст і перевірити, як інклюзивні підходи реалізуються на практиці.

Повні аналітичні звіти за кожним із зазначених джерел подано окремо та використано як додаткову доказову базу до цього узагальненого звіту.

Методологія оцінювання потреб у навчанні

Оцінювання потреб у навчанні здійснювалось із застосуванням **змішаної методології**, що поєднала нормативний аналіз, кількісні та якісні методи. Такий підхід дав змогу зіставити **формальні вимоги** до забезпечення інклюзивної освіти з **практикою** їх реалізації та рівнем готовності учасників освітнього процесу в ЗПО та інших цільових груп.

Кожне з використаних джерел виконує окрему аналітичну функцію, що дозволяє поєднати нормативну, кількісну, якісну та контекстну перспективи в оцінюванні потреб у навчанні.

1.1. Аналіз нормативно-правової бази

Нормативний аналіз застосовувався для визначення **обов'язкових вимог** до організації інклюзивного навчання та професійних ролей у системі професійної освіти. У межах цього етапу **проаналізовано положення**, що:

- ✓ визначають принципи інклюзивного навчання;
- ✓ закріплюють вимоги щодо доступності та універсального дизайну;
- ✓ передбачають застосування адаптацій освітнього процесу;
- ✓ регламентують командний психолого-педагогічний супровід.

Отримані результати слугували **нормативною рамкою** для подальшої інтерпретації кількісних та якісних даних.

1.2. Онлайн-опитування педагогічних працівників

Онлайн-опитування застосовувалось як кількісний інструмент оцінювання:

- ✓ рівня обізнаності з ключових аспектів інклюзивного навчання;
- ✓ досвіду застосування інклюзивних практик;
- ✓ самооцінки готовності до роботи з різними категоріями здобувачів професійної освіти;
- ✓ запиту на професійний розвиток і підтримку.

Отримані результати дали змогу **виявити типові навчальні прогалини** та сфери, в яких педагоги відчують найбільшу потребу в практичних інструментах.



1.3. Фокус-групові обговорення

Фокус-групи використано для:

- ✓ уточнення та поглиблення результатів онлайн-опитування;
- ✓ виявлення практичних бар'єрів, не зафіксованих кількісними методами;
- ✓ аналізу типових ситуацій у професійній діяльності педагогів та управлінців.

У фокус-групах брали участь **педагогічні працівники, адміністрація ЗПО, представники органів місцевого самоврядування, здобувачі професійної освіти, а також представники громадських організацій, зокрема організацій людей з інвалідністю**. Це дало змогу врахувати різні ролі в організації інклюзивного навчання. Особливу увагу приділено обговоренню реальних кейсів, управлінських рішень та міждисциплінарної взаємодії.

1.4. Візити до ЗПО та напівструктуровані інтерв'ю

Візити до ЗПО застосовувалися для **перевірки та контекстуалізації** результатів опитування і фокус-груп. Вони включали напівструктуровані інтерв'ю з керівниками, педагогами, майстрами виробничого навчання, психологами, а також спостереження за освітнім середовищем і внутрішніми процедурами.

Цей компонент дозволив:

- ✓ побачити, як інклюзивні підходи реалізуються на практиці;
- ✓ виявити розриви між нормативними вимогами та реальними умовами;
- ✓ уточнити інституційні й кадрові чинники, що впливають на доступність освіти.

Нормативно визначені потреби у навчанні

Аналіз нормативно-правової бази у сфері освіти **показує** поступовий, але послідовний перехід від декларативного визнання принципів інклюзії до нормативного закріплення інклюзії як **обов'язкового напрямку** розвитку освітньої практики.

Важливим концептуальним і правовим підґрунтям формування інклюзивної освіти в Україні стала ратифікована у 2009 році Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка закріпила зобов'язання держави щодо забезпечення рівного доступу до освіти на всіх її рівнях. Відповідно до положень Конвенції, інклюзивна освіта розглядається не як факультативна практика, а як **обов'язкова складова** державної освітньої політики, що потребує системних змін, зокрема у підготовці та професійному розвитку педагогічних працівників.

Імплементація положень Конвенції в національне законодавство поступово призвела до інституціоналізації інклюзії в системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема через запровадження обов'язкового навчального курсу «Інклюзивна освіта» у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників¹. Відтак, інклюзія була закріплена не лише як ціннісний орієнтир, а як **обов'язковий елемент професійної компетентності** педагога, формування якої має забезпечуватися системно.

Подальший розвиток цього підходу відбувався в межах ширшої освітньої реформи. Зокрема, із прийняттям постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, якою затверджено Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, закріплено інклюзивну освіту як один із пріоритетних напрямів професійного розвитку педагогів. Водночас зазначений Порядок розроблений насамперед у контексті реформування системи загальної середньої освіти (зокрема реформи «Нова українська школа (НУШ)») і не враховує повною мірою специфіку професійної освіти – поєднання навчального процесу з виробничою підготовкою, вимогами безпеки праці та взаємозв'язком із професійними стандартами.

У результаті сформувалася ситуація, за якої обов'язковість формування інклюзивних компетентностей педагогів нормативно задекларована, проте механізми їх цілеспрямованого розвитку в системі професійної освіти залишаються фрагментарними та недостатньо адаптованими до контексту ЗПО.

Отже, інклюзія перестає бути виключно сферою особистого вибору або професійної ініціативи окремих педагогів і набуває ознак **нормативно очікуваної компетентності**, що має формуватися через систему навчання та підвищення кваліфікації.

¹ Лист МОНмолодьспорт України від 18 червня 2012 р. № 1/9-456 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»



Важливу роль у реалізації нормативно закріплених вимог щодо інклюзивної освіти відіграють **керівники ЗПО**, на яких покладається відповідальність за організацію освітнього процесу, управління ресурсами та створення безпечного й доступного освітнього середовища. Законодавство **розширює коло управлінських функцій** керівників ЗПО, зокрема щодо забезпечення умов для інклюзивного навчання, координації роботи педагогічних працівників і команд психолого-педагогічного супроводу, а також взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами.

Водночас нормативні документи не визначають чітких управлінських компетентностей у сфері інклюзії, яких мають набути керівники ЗПО, і не встановлюють спеціалізованих вимог до їхнього професійного розвитку в цьому напрямі. На відміну від системи загальної середньої освіти, де **професійний стандарт керівника закладу освіти**² закріплює управлінські компетентності, пов'язані зі створенням інклюзивного освітнього середовища, організацією командної роботи та забезпеченням підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), у професійній освіті аналогічний нормативний орієнтир відсутній.

У поєднанні з відсутністю професійного стандарту керівника ЗПО це призводить до ситуації, коли впровадження інклюзивних підходів значною мірою залежить від індивідуального управлінського досвіду та особистої ініціативи керівника, а не від системно сформованої управлінської спроможності, підкріпленої визначеними компетентнісними вимогами та програмами професійного розвитку.

Водночас аналіз нормативно-правової бази **підтверджує**, що розширення та ускладнення вимог до професійних ролей педагогічних і управлінських працівників ЗПО не супроводжується достатньо чітко визначеними механізмами формування відповідних компетентностей.

Окрему групу нормативно визначених потреб у навчанні формують фахівці спеціальної освіти та психолого-педагогічного супроводу, залучені до забезпечення інклюзивного навчання у ЗПО. Законодавча база передбачає їхню участь у міждисциплінарних командах, оцінюванні освітніх потреб здобувачів освіти та розробленні рекомендацій щодо адаптацій освітнього процесу, однак не визначає чітких вимог до їхньої ролі саме в контексті професійної освіти.

Перехід від відокремленої роботи фахівців до командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі ЗПО означає для цих фахівців зміну професійної логіки: від індивідуального супроводу – до участі в спільному плануванні, консультаційній підтримці педагогів і керівників, а також взаємодії з роботодавцями та виробничими наставниками. Водночас нормативні документи не супроводжують цю трансформацію системними вимогами до професійного розвитку фахівців спеціальної освіти у сфері міждисциплінарної взаємодії, комунікації та роботи в команді.

У контексті оцінювання потреб у навчанні це вказує на необхідність **цільових навчальних програм** для фахівців спеціальної освіти та психолого-педагогічного супроводу, спрямованих на розвиток компетентностей командної роботи, консультаційної підтримки педагогів ЗПО та адаптації інклюзивних підходів до умов професійного й навчально-виробничого середовища.

² Наказ Міністерства економіки України 17 вересня 2021 р. № 568-21 «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»



2.1. Нові та розширені професійні ролі як джерело потреб у навчанні

Низка нормативно-правових актів у сфері освіти покладає на педагогічних працівників обов'язки, пов'язані з індивідуалізацією навчання, застосуванням адаптацій освітнього процесу та участю у міждисциплінарному психолого-педагогічному супроводі. Зокрема, **Закон України «Про освіту», постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 636 та нормативно-правові акти, що регулюють діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ)**, визначають відповідні вимоги до організації інклюзивного навчання, а саме:

- ✓ планування індивідуальних освітніх траєкторій;
- ✓ застосування адаптацій освітнього процесу;
- ✓ взаємодію з командами психолого-педагогічного супроводу.

Фактично це означає розширення традиційної ролі викладача та майстра виробничого навчання – від реалізації затверджених освітніх програм до активної участі у проєктуванні індивідуалізованого освітнього процесу, формуванні професійних компетентностей і практичних навичок здобувачів освіти в умовах різноманітності їхніх освітніх потреб.

Це формує потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ чітке розуміння меж і змісту нових професійних ролей;
- ✓ розвиток навичок міждисциплінарної взаємодії;
- ✓ поєднання педагогічних, організаційних і комунікаційних компетентностей.

2.2. Вимоги до інклюзивності та доступності освітнього середовища

Нормативно-правові акти закріплюють вимоги щодо доступності та застосування принципів універсального дизайну в освіті. Водночас законодавство не деталізує способів реалізації цих вимог саме в умовах професійної освіти, де освітній процес поєднує теоретичне навчання, виробничу практику та роботу в майстернях.

У результаті вимоги до доступності часто залишаються на рівні загальних декларацій або фрагментарних рішень, не інтегрованих у цілісну модель освітнього процесу.

Це зумовлює потребу у навчанні, орієнтованому на:

- ✓ практичне застосування принципів універсального дизайну в освітніх і виробничих просторах;
- ✓ ідентифікацію різних типів бар'єрів (фізичних, інформаційних, організаційних, ментальних);
- ✓ інтеграцію доступності у планування освітнього процесу, а не використання разових технічних рішень.



2.3. Прогалини між нормативними вимогами та механізмами їх реалізації

Попри наявність нормативних вимог щодо інклюзивного навчання та професійного розвитку педагогів, законодавча база не забезпечує:

- ✓ єдиних методичних орієнтирів для педагогічних працівників ЗПО;
- ✓ стандартів застосування адаптацій освітнього процесу;
- ✓ чітко визначених моделей командної роботи у професійній освіті.

У поєднанні з вимогами постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 щодо обов'язковості професійного розвитку, зокрема розвитку інклюзивної компетентності, це формує ситуацію, за якої очікування до компетентностей педагогічних працівників нормативно закріплені, але механізми їх набуття залишаються недостатньо визначеними. Зазначені прогалини формують потребу у цільових програмах навчання, спрямованих на:

- ✓ трансформацію нормативних положень у зрозумілі та прикладні алгоритми дій;
- ✓ формування інституційних, а не суто індивідуальних практик інклюзивного навчання;
- ✓ підвищення спроможності ЗПО впроваджувати інклюзію системно та послідовно.

2.4. Відсутність професійних стандартів як нормативна прогалина у формуванні інклюзивних компетентностей у ЗПО

Важливим механізмом інституціоналізації вимог до професійних компетентностей педагогічних та управлінських працівників є **професійні стандарти**, які визначають перелік обов'язкових компетентностей і слугують орієнтиром для системи підготовки та підвищення кваліфікації. Водночас для педагогічних працівників ЗПО відсутній професійний стандарт, який би визначав обов'язкові компетентності, зокрема у сфері інклюзивного навчання.

Натомість у системі загальної середньої освіти діє **Професійний стандарт вчителя**, затверджений наказом МОН від 29 серпня 2024 р. № 1226, що передбачає наявність інклюзивної компетентності у структурі професійних вимог до вчителя. Відсутність аналогічного стандарту для педагогічних працівників ЗПО зумовлює ситуацію, коли інклюзія як пріоритет професійного розвитку декларується на рамковому рівні, але не має нормативно закріпленого переліку очікуваних результатів навчання саме для викладачів і майстрів виробничого навчання.

Аналогічна нормативна прогалина простежується і на управлінському рівні. Хоча в загальній середній освіті **професійний стандарт керівника закладу** передбачає управлінські компетентності, пов'язані з організацією інклюзивного середовища та підтримкою здобувачів освіти з ООП, професійний стандарт керівника ЗПО, який би визначав обов'язкові управлінські компетентності у сфері інклюзії, наразі відсутній. Це створює ситуацію високої управлінської автономії без чітко визначеного нормативного орієнтира щодо очікуваного рівня інклюзивного лідерства у професійній освіті.



Окремою прогалиною, виявленою під час аналізу законодавства, є відсутність нормативно закріпленої ролі (функції) **координатора інклюзивного навчання у ЗПО**. Нормативні акти покладають на педагогів, адміністрацію та команди психолого-педагогічного супроводу низку завдань, пов'язаних з індивідуалізацією навчання, застосуванням адаптацій та взаємодією з зовнішніми сервісами (зокрема ІРЦ), однак не визначають відповідального суб'єкта, який забезпечує координацію цих процесів на рівні закладу освіти.

Відсутність такої координуючої функції призводить до фрагментації відповідальності між різними учасниками освітнього процесу, залежності якості інклюзивних рішень від особистої ініціативи окремих працівників та ускладнює сталість інклюзивних практик у ЗПО. У контексті професійної освіти, де освітній процес поєднує навчання, виробничу практику та взаємодію з роботодавцями, ця прогалина набуває особливої ваги.

У контексті оцінювання потреб у навчанні зазначені нормативні прогалини означають, що система професійного розвитку кадрів ЗПО потребує:

- ✓ **узгодженого компетентнісного профілю** педагогічних, управлінських і координуючих функцій у сфері інклюзивного навчання;
- ✓ програм підвищення кваліфікації, спрямованих на формування **вимірюваних і прикладних результатів навчання**, а не лише загальної обізнаності;
- ✓ розвитку компетентностей координації інклюзивного процесу (планування, комунікація, взаємодія з ІРЦ, командний супровід) у межах наявних посад і функцій ЗПО;
- ✓ методичних орієнтирів, що поєднують інклюзію з особливостями навчально-виробничого процесу, включно з практикою та питаннями безпеки праці.

Виявлені потреби у навчанні за результатами онлайн-опитування педагогічних працівників ЗПО

Результати онлайн-опитування педагогічних працівників закладів професійної освіти дають змогу визначити не лише загальні напрями професійного розвитку, а й **конкретні прогалини у знаннях, навичках і практиках**, які безпосередньо впливають на якість упровадження інклюзивного навчання у ЗПО.

3.1. Недостатній рівень прикладного розуміння інклюзії саме в умовах професійної освіти

Аналіз відкритих відповідей респондентів показує, що інклюзивне навчання переважно описується через загальні цінності (рівний доступ, недискримінація, толерантність), однак без достатньо чіткого розуміння того, **як ці принципи мають реалізовуватися в умовах навчально-виробничого процесу**.

У відповідях майже не фігурують:

- ✓ специфіка інклюзії у майстернях та під час виробничої практики;
- ✓ питання безпеки виконання професійних операцій;
- ✓ взаємозв'язок між освітніми адаптаціями та вимогами стандартів професійної освіти.

Це свідчить про **недостатній рівень знань щодо моделей інклюзивного навчання, адаптованих до професійної освіти**, і формує потребу у навчанні, яке:

- ✓ демонструє відмінності між інклюзією в загальній середній та професійній освіті;
- ✓ орієнтоване на опрацювання типових ситуацій, характерних саме для ЗПО (виробничі майстерні, виробнича практика, оцінювання професійних компетентностей).

3.2. Недостатня обізнаність із принципами універсального дизайну та відсутність навичок їх системного застосування

Понад 75% педагогів мають поверхневе уявлення або взагалі не знайомі з принципами універсального дизайну. Це створює **структурний розрив між нормативними вимогами щодо доступності та реальною освітньою практикою**.



Водночас відповіді демонструють, що:

- ✓ педагоги часто застосовують окремі інклюзивні практики інтуїтивно;
- ✓ ці практики не усвідомлюються як складова універсального дизайну;
- ✓ відсутні критерії, за якими педагоги можуть оцінити достатність або коректність власних дій.

Окремою проблемою є те, що педагоги **не завжди розрізняють різні типи бар'єрів в освітньому середовищі**, що підтверджується високою часткою відповідей «не впевнений/на» щодо їх наявності.

Це формує потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ розпізнавання різних типів бар'єрів (фізичних, інформаційних, організаційних, ментальних);
- ✓ практичне застосування принципів універсального дизайну в аудиторіях і майстернях;
- ✓ використання універсального дизайну як інструменту профілактики необхідності індивідуальних адаптацій.

3.3. Відсутність навичок планування та узгодженого застосування адаптацій освітнього процесу

Хоча 77,7% педагогів мають повний або частковий досвід застосування адаптацій, лише третина респондентів застосовує їх регулярно. Це радше свідчить не про відсутність готовності, а про **нестачу системного підходу та впевненості у власних діях**.



Ми намагаємося допомогти студентам, але не завжди впевнені, що робимо це правильно.»

З онлайн-опитування педагогічних працівників

З відповідей педагогів випливає, що:

- ✓ рішення щодо адаптацій ухвалюються індивідуально;
- ✓ відсутні єдині підходи або внутрішні алгоритми закладу;
- ✓ педагоги не мають чітких орієнтирів, які адаптації є педагогічно доцільними, а які – недостатні або надмірні.

Особливо слабо представлені:

- ✓ адаптації оцінювання результатів навчання;
- ✓ використання допоміжних технологій;
- ✓ узгодження адаптацій між викладачами та адміністрацією.

Це вказує на потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ класифікацію типів адаптацій;
- ✓ розроблення алгоритмів їх застосування;
- ✓ поєднання індивідуальних педагогічних рішень з інституційними підходами.



3.4. Низький рівень готовності до командної та міждисциплінарної роботи

Понад 85% педагогів не мають досвіду роботи з асистентом педагога, а роль команди психолого-педагогічного супроводу часто залишається незрозумілою або має формальний характер.



Ми не завжди розуміємо, до кого можна звернутися по допомогу.»

З онлайн-опитування педагогічних працівників

Це призводить до того, що:

- ✓ педагог виконує функції, які виходять за межі його професійної ролі;
- ✓ підтримка здобувачів освіти організовується ситуативно;
- ✓ координація між різними фахівцями відсутня або є недостатньою.

Отже, виявлено потребу у навчанні, яке:

- ✓ роз'яснює ролі асистента педагога та членів команди супроводу;
- ✓ формує навички взаємодії в міждисциплінарній команді;
- ✓ допомагає педагогам планувати, узгоджувати та координувати підтримку.

3.5. Запит на зміну підходів до професійного розвитку педагогів

Лише 41,8% респондентів проходили навчання з питань інклюзії протягом останніх двох років. Водночас навіть серед тих, хто проходив таке навчання, простежується незадоволеність його практичною цінністю.

Педагоги чітко артикулюють дефіцит:

- ✓ прикладних кейсів, пов'язаних із професійною освітою;
- ✓ супроводу після завершення навчання (наставництво, супервізія);
- ✓ можливості обговорювати складні ситуації з експертами або колегами (формування професійних спільнот).

Це формує потребу не лише у нових темах навчання, а й **у зміні самої моделі професійного розвитку** – від разових заходів до тривалої, підтримувальної та практикоорієнтованої роботи.



Навчання корисне, але без прикладів із професійної освіти складно застосувати знання.»

З онлайн-опитування педагогічних працівників

Потреби у навчанні за результатами обговорення фокус-груп

Матеріали фокус-груп дозволили **глибше зрозуміти причини тих прогалин**, які були виявлені в онлайн-опитуванні, а також виявити контекстні та приховані чинники, що ускладнюють упровадження інклюзивного навчання у ЗПО. На відміну від кількісних даних, фокус-групи показали, **як саме** педагоги й управлінці стикаються з інклюзивними викликами у повсякденній практиці.

Учасники неодноразово наголошували, що кожен новий випадок інклюзії розглядається як окрема ситуація, без опори на сталі алгоритми, інституційні рішення або накопичений досвід закладу. Це створює відчуття нестабільності, підвищує емоційне навантаження та ускладнює формування сталих інклюзивних практик.

4.1. Потреба у навчанні, пов'язаному зі специфікою інклюзії саме у професійній освіті

Учасники всіх фокус-груп поділяють загальне розуміння інклюзії як доступності освіти для всіх, однак наповнюють це поняття різним змістом залежно від ролі у системі професійної освіти.

Водночас у відповідях простежується спільна тенденція: **модель інклюзивного навчання, запозичена із загальної середньої освіти, не відповідає особливостям професійної освіти.**

Фокус-групи показали, що педагоги та керівники часто не мають чітких орієнтирів щодо того:

- ✓ як діяти після виявлення освітніх потреб здобувача;
- ✓ як узгоджувати адаптації між різними викладачами;
- ✓ хто відповідає за координацію підтримки.

Типовими є ситуації, коли рішення ухвалюються ситуативно, а попередній досвід не фіксується і не використовується в подальшій роботі. Це свідчить про потребу у навчанні, яке:

- ✓ формує навички перетворення нормативних вимог у послідовні кроки;
- ✓ демонструє приклади внутрішніх процедур і алгоритмів;
- ✓ підтримує інституційну сталість, а не лише індивідуальні зусилля.



4.2. Потреба у навчанні з ідентифікації бар'єрів та планування доступності

Обговорення теми доступності у фокус-групах засвідчило, що учасники переважно **асоціюють доступність із фізичною інфраструктурою**, водночас **менш усвідомлюють роль інформаційних, організаційних та ментальних (соціальних) бар'єрів**, які не меншою мірою впливають на участь здобувачів в освітньому процесі.

Типовими є ситуації, коли:

- ✓ окремі елементи доступності (пандуси, кнопки виклику) сприймаються як достатні;
- ✓ недоступність майстерень, гуртожитків, укриттів або міжповерхових переміщень залишається поза фокусом;
- ✓ інформаційні бар'єри (відсутність зрозумілих інструкцій, адаптованих матеріалів, альтернативних комунікаційних форматів) залишаються поза увагою;
- ✓ ментальні установки та стереотипи щодо здобувачів з ООП, зокрема осіб з інвалідністю і ветеранів, впливають на рішення про адаптації;
- ✓ рішення ухвалюються без довгострокового планування.

Це свідчить про потребу у навчанні, яке:

- ✓ формує навички комплексної оцінки доступності ЗПО;
- ✓ навчає ідентифікувати бар'єри не лише фізичного, а й організаційного та інформаційного характеру;
- ✓ допомагає планувати поетапні зміни в умовах обмежених ресурсів.

4.3. Потреба у стандартизованих підходах до адаптацій та універсального дизайну

Фокус-групи підтвердили наявність численних прикладів адаптацій, які реально працюють у ЗПО (додатковий час, індивідуальні траєкторії, адаптація обладнання). Водночас ці рішення:

- ✓ залежать від ініціативності окремих педагогів або адміністрації;
- ✓ не мають методичного узагальнення;
- ✓ не передаються як інституційний досвід.

Учасники фокус-груп неодноразово наголошували, що кожен новий випадок інклюзії вирішується як окрема ситуація, без використання попереднього досвіду закладу освіти.

Це формує потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ систематизацію практик адаптацій;
- ✓ використання принципів універсального дизайну як бази для стандартних рішень;
- ✓ формування навичок документування та поширення успішних кейсів у межах ЗПО.



4.4. Потреба у розвитку командної взаємодії та міждисциплінарної роботи

Усі групи учасників фокус-груп відзначали, що **механізми додаткової підтримки (асистенти, команда психолого-педагогічного супроводу, ІРЦ)** формально передбачені, але фактично працюють обмежено або не працюють взагалі. Водночас були зазначені такі типові проблеми:

- ✓ відсутність чітких моделей роботи асистентів (асистенти педагога, майстра виробничого навчання, здобувача) у ЗПО;
- ✓ нерозуміння ролей і відповідальності членів команди супроводу;
- ✓ перекладання функцій підтримки на викладачів, кураторів або навіть одногрупників.

Зазначені проблеми свідчать про потребу у навчанні, яке:

- ✓ роз'яснює функції та межі ролей різних фахівців;
- ✓ формує навички командної роботи;
- ✓ допомагає вибудовувати ефективну взаємодію з ІРЦ, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями та іншими службами.

4.5. Потреба у підготовці педагогів до роботи з різними категоріями здобувачів

Фокус-групи показали високий рівень мотивації педагогів упроваджувати інклюзивні підходи в освітньому процесі, але водночас – **відчутний дефіцит фахових знань і практичних інструментів**, зокрема щодо:

- ✓ роботи з особами з психічними порушеннями та поведінковими труднощами;
- ✓ підтримки ветеранів з ПТСР;
- ✓ деескалації конфліктних ситуацій;
- ✓ юридичних аспектів поєднання медичних обмежень і професійних вимог.

Це формує потребу у спеціалізованих навчальних модулях, орієнтованих на складні та чутливі ситуації, з якими педагоги стикаються на практиці.

4.6. Потреба у підготовці до переходу від освіти до працевлаштування з дотриманням інклюзивних принципів

Окремим блоком у фокус-групах постає тема працевлаштування як **найуразливішого етапу інклюзивної професійної освіти**.

Учасники вказують на:

- ✓ неготовність роботодавців до адаптації робочих місць;
- ✓ брак навичок взаємодії з роботодавцями у педагогів і адміністрації ЗПО;
- ✓ страх здобувачів освіти втратити соціальні виплати.



Це свідчить про потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ підготовку педагогів та управлінців до роботи з роботодавцями;
- ✓ розуміння механізмів підтримки працевлаштування;
- ✓ інтеграцію етапу переходу до роботи у логіку інклюзивного навчання.

4.7. Потреба у підтримці педагогів у складних випадках

Учасники зазначали, що відсутність експертної та колегіальної підтримки у складних випадках призводить до професійного виснаження та невпевненості у власних діях.

Типовими є ситуації, коли:

- ✓ педагоги не мають з ким обговорити складні кейси;
- ✓ рішення ухвалюються без консультацій;
- ✓ відсутні механізми супервізії або наставництва.

Це формує потребу у навчанні, яке:

- ✓ поєднує теоретичну підготовку з практичним супроводом;
- ✓ передбачає можливість консультування;
- ✓ створює простір для професійного обміну.

4.8. Потреба у зміні підходів до професійного розвитку

Фокус-групи підтвердили, що разові тренінги не забезпечують сталих змін у практиці. Учасники наголошували на необхідності:

- ✓ довготривалих програм;
- ✓ практичних завдань між модулями;
- ✓ підтримки після завершення навчання.

Це вказує на потребу у переосмисленні моделей підвищення кваліфікації – від одноразових заходів до системної, поетапної та підтримувальної підготовки.

Проміжний аналітичний висновок

Фокус-групи підтверджують, що основні навчальні потреби у сфері інклюзивної професійної освіти пов'язані не з браком мотивації, а з **відсутністю системних знань, інструментів і моделей дій**, адаптованих до специфіки професійної освіти.



Недостатня кількість кваліфікованих кадрів, включно з асистентами.»

Представник громадської організації, фокус-група

Отримані результати підкреслюють необхідність навчальних програм, які поєднують:

- ✓ прикладні знання;
- ✓ аналіз реальних кейсів;
- ✓ формування навичок міждисциплінарної та міжсекторальної взаємодії.

Потреби у навчанні, виявлені за результатами візитів до ЗПО і практичних кейсів

Результати візитів до закладів освіти та аналізу практичних кейсів показують, що труднощі впровадження інклюзивного навчання у ЗПО пов'язані як з ресурсами конкретних ЗПО, так і з тим, як у закладах освіти організується відповідна діяльність. Ключовими чинниками виступають відсутність чи наявність узгоджених процедур, чіткого розподілу відповідальності, наявність та якість спільних інструментів і ресурсів для планування, реалізації та координації підтримки.

Слід відзначити, що деякі ЗПО активно спрямовують діяльність на підтримку різноманітності та інклюзивних практик; розроблення та впровадження адаптацій; навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері інклюзії тощо. Деякі ЗПО обирають інклюзивне навчання як основну методичну тематику розвитку закладу.

Проте у більшості відвіданих закладів освіти не створено єдиної системи розвитку та підтримки інклюзивних практик. Підтримка здобувачів з ООП, зокрема осіб з інвалідністю та ветеранів, значною мірою залежить від окремих працівників і їхніх рішень, а не від усталених організаційних механізмів. У результаті навіть успішні практики не закріплюються на рівні закладу і не використовуються як основа для подальшої роботи.

Саме ця відсутність системності й узгодженості процесів формує ключові потреби у навчанні, спрямованому не лише на окремих педагогів, а на розвиток інституційної спроможності ЗПО.

5.1. Відсутність внутрішніх формалізованих процесів

Під час візитів з'ясувалося, що підтримка здобувачів з ООП, зокрема осіб з інвалідністю та ветеранів, часто не спирається на узгоджені й зрозумілі для всіх учасників внутрішні правила та алгоритми. Рішення ухвалюються у відповідь на конкретні ситуації й відрізняються залежно від конкретних фахівців та обставин.

У межах одного закладу різні учасники освітнього процесу можуть застосовувати різні підходи до організації інклюзивного навчання; водночас часто відсутні координація та обмін досвідом, передусім на рівні закладу освіти. За таких умов інклюзія не стає частиною інституційної практики, а залишається залежною від ініціатив окремих працівників. Це формує потребу у навчанні, яке допоможе:

- ✓ вибудовувати внутрішні процедури інклюзивної підтримки учасників освітнього процесу;
- ✓ визначати ролі, маршрути, конкретні механізми координації та взаємодії учасників освітнього процесу.



5.2. Недостатній рівень навичок командної роботи

Аналіз результатів відвідування закладів ЗПО засвідчує, що в більшості випадків відсутня інституціоналізована модель командної взаємодії у процесі супроводу здобувачів освіти. Функції підтримки розподілені між різними категоріями працівників, однак ці дії мають фрагментарний характер і не інтегровані в єдину узгоджену систему. Взаємодія між педагогічними працівниками, адміністрацією та фахівцями супроводу здійснюється паралельно, без спільного планування та регулярного обміну інформацією. За таких умов відповідальність за організацію та реалізацію підтримки здобувачів освіти не має чіткого розмежування, що ускладнює координацію дій між учасниками освітнього процесу та знижує ефективність супроводу.

Дослідження виявило діючі практики, у межах яких в закладах ЗПО функціонує системна модель впровадження інклюзивного навчання. Для таких закладів характерною є наявність визначеного *координатора* інклюзивних процесів, управлінської підтримки з боку адміністрації, організованого командного супроводу здобувачів та методичного забезпечення педагогічних працівників. Взаємодія учасників освітнього процесу в цих випадках ґрунтується на принципах узгодженості, спільного планування та регулярного обміну інформацією.

Наявність зазначених практик свідчить про можливість формування ефективної моделі інклюзивного супроводу в ЗПО за умови цілеспрямованих управлінських рішень, підготовки міжпрофесійної команди та системної методичної підтримки.

Отже, виявлені труднощі формують потребу у навчанні, спрямованому на:

- ✓ формування сталої командної моделі супроводу здобувачів освіти;
- ✓ розвиток міжпрофесійної взаємодії та ефективної комунікації між педагогами, адміністрацією та фахівцями супроводу;
- ✓ оволодіння навичками спільного планування та координації заходів підтримки з урахуванням індивідуальних освітніх потреб здобувачів.

5.3. Несистемне застосування адаптацій

Під час візитів було зафіксовано, що адаптації в освітньому процесі застосовуються переважно на основі індивідуальних рішень окремих педагогів. Часто ці рішення не узгоджуються між собою та не спираються на спільні критерії оцінки ефективності.

Через це складно простежити, які саме підходи є ефективними та працюють, а які потребують перегляду. Унаслідок цього адаптації залишаються фрагментарними та не інтегруються в цілісну стратегію інклюзивної підтримки на рівні закладу освіти, що знижує їх потенційну ефективність та відтворюваність.

Зазначене актуалізує потребу в цілеспрямованому навчанні педагогічних та управлінських працівників, спрямованому на:

- ✓ формування спільного розуміння принципів педагогічно обґрунтованого проектування адаптацій в освітньому процесі;
- ✓ опанування інструментів оцінювання впливу адаптацій на результати навчання та освітню участь здобувачів освіти;



- ✓ розвиток компетентностей з узгодження, документування та масштабування ефективних рішень на рівні закладу освіти;
- ✓ інтеграцію адаптацій у єдину інституційну модель інклюзивної підтримки.

5.4. Обмеженість міжсекторальної взаємодії

Аналіз практик міжінституційної взаємодії засвідчує, що переважно співпраця закладів ЗПО з ІРЦ, соціальними службами, службами зайнятості, громадськими організаціями та роботодавцями має епізодичний і несистемний характер. Така взаємодія, як правило, ґрунтується на особистих ініціативах і неформальних контактах окремих працівників, а не на усталених інституційних механізмах, формалізованих процедурах і довгострокових партнерських угодах.

Обмежена залученість зовнішніх ресурсів ускладнює ефективність підтримки здобувачів освіти з ООП, включно з особами з інвалідністю та ветеранами зокрема на критично важливих етапах професійного становлення та переходу від навчання до працевлаштування. За відсутності скоординованих підходів і чітко визначених ролей між інституціями складно забезпечити безперервність супроводу, послідовність дій та своєчасне реагування на потреби здобувачів освіти.

Окремою проблемою можна відзначити недостатню системність у пошуку та використанні ресурсів різних організацій і партнерів, що спостерігалось у більшості відвіданих ЗПО. У результаті потенціал партнерств із роботодавцями, громадськими та ветеранськими організаціями, фондами та соціальними ініціативами частіше використовується частково, а практики менторства й наставництва не набувають системного характеру та залежать від окремих проєктів або персональної залученості фахівців.

Зазначене актуалізує потребу в цілеспрямованому навчанні педагогічних та управлінських кадрів ЗПО, спрямованому на:

- ✓ формування компетентностей з пошуку, аналізу та залучення ресурсів зовнішніх організацій і партнерів для підтримки навчання, практичної підготовки та працевлаштування здобувачів освіти з ООП, включно з особами з інвалідністю та ветеранами;
- ✓ розвиток навичок побудови сталих міжінституційних партнерств, зокрема з роботодавцями, службами зайнятості, громадськими та ветеранськими організаціями;
- ✓ упровадження моделей менторства, наставництва та супроводу як складників цілісної стратегії підтримки;
- ✓ планування та реалізацію інформаційно-комунікаційних кампаній, спрямованих на підвищення обізнаності та готовності роботодавців до працевлаштування осіб з ООП, включно з особами з інвалідністю та ветеранами.

5.5. Брак інклюзивного лідерства

Аналіз управлінських практик у ЗПО свідчить, що якість та сталість інклюзивних рішень безпосередньо залежать від управлінської позиції керівника та рівня сформованості його інклюзивних і лідерських компетентностей. Саме адміністрація визначає пріоритети розвитку закладу, формує організаційну культуру, ухвалює рішення щодо розподілу ресурсів і створює умови для командної взаємодії у сфері інклюзії.



Дослідження демонструє, що в більшості ЗПО наразі відсутні системні інституційні механізми, спрямовані на цілеспрямований розвиток управлінських компетентностей адміністрації в контексті інклюзивного навчання. Професійне зростання керівників у цій сфері має епізодичний характер і здебільшого ґрунтується на особистій мотивації, попередньому досвіді або індивідуальному розумінні інклюзії.

За таких умов управлінські підходи до впровадження інклюзивних змін значною мірою залежать від особистого бачення керівника, а не від спільно виробленої інституційної стратегії. Це ускладнює масштабування ефективних практик, знижує передбачуваність управлінських рішень і створює ризики фрагментарного впровадження інклюзивних ініціатив.

Окремим викликом є обмежена готовність управлінських команд до роботи з опорою змін, який може проявлятися як серед педагогічних працівників, так і на рівні організаційної культури закладу. За відсутності відповідних лідерських інструментів опір часто сприймається як індивідуальна проблема, а не як ресурс для управління змінами та розвитку команди.

Зазначене актуалізує потребу в цілеспрямованому навчанні керівників та управлінських команд ЗПО, спрямованому на розвиток лідерських якостей та інклюзивних управлінських компетентностей, зокрема:

- ✓ формування здатності до лідерства в процесі управління інклюзивними змінами та розвитку інклюзивної організаційної культури ЗПО;
- ✓ розвиток навичок стратегічного планування та управління ресурсами (кадровими, фінансовими, партнерськими) в контексті інклюзивного розвитку закладу освіти;
- ✓ впровадження механізмів підтримки командної взаємодії та розподіленого лідерства у сфері інклюзії;
- ✓ формування системи моніторингу та оцінювання управлінських рішень щодо інклюзивного навчання.

5.6. Відсутність координуючої ролі

Аналіз організації інклюзивного супроводу в ЗПО свідчить, що в більшості випадків не визначено окремої ролі або функціональної позиції, відповідальної за системну координацію інклюзивних процесів. Завдання, пов'язані з підтримкою здобувачів освіти, розподіляються між різними працівниками (педагогами, адміністрацією, фахівцями супроводу), однак здійснюються без єдиного центру координації та чітко окреслених механізмів узгодження дій.

За відсутності координуючої ролі інклюзивний супровід набуває фрагментарного характеру, що ускладнює цілісне планування підтримки, забезпечення її послідовності та наступності на різних етапах освітнього процесу. Зокрема, виникають ризики втрати або спотворення інформації під час переходу між етапами супроводу, зміни відповідальних осіб або переходу здобувача від навчання до практики чи працевлаштування.

Недостатня координація також обмежує можливості міжпрофесійної взаємодії, своєчасного залучення зовнішніх ресурсів та партнерів, а також системного моніторингу ефективності прийнятих рішень. У результаті відповідальність за підтримку здобувачів освіти розмивається, а окремі заходи не інтегруються в єдину інституційну модель інклюзії.



Отже, актуальним є цілеспрямоване формування ролі координатора інклюзивних процесів як ключової ланки між адміністрацією, педагогічним колективом, фахівцями супроводу, здобувачами освіти та зовнішніми партнерами. Навчальна потреба полягає у розвитку компетентностей, пов'язаних із:

- ✓ координацією інклюзивних процесів на рівні закладу освіти;
- ✓ організацією та підтримкою міжпрофесійної комунікації;
- ✓ веденням і супроводом індивідуальних кейсів здобувачів освіти;
- ✓ забезпеченням наступності підтримки на різних етапах освітнього та професійного маршруту;
- ✓ документуванням, моніторингом та узагальненням практик інклюзивного супроводу.

5.7. Обмежене використання кейсів як інструменту навчання

Аналіз результатів візитів засвідчує, що успішні практики впровадження інклюзивних рішень, виявлені в окремих ЗПО, переважно мають локальний характер та не проходять етапу системного узагальнення й осмислення. Такі практики залишаються прив'язаними до конкретних умов або управлінських рішень окремого закладу і, як правило, не інституціоналізуються у вигляді описаних моделей, алгоритмів дій чи методичних матеріалів.

Відсутність механізмів фіксації, аналізу та поширення позитивного досвіду обмежує можливості використання цих практик як ресурсу професійного навчання та розвитку для інших педагогічних працівників і ЗПО. У результаті ефективні рішення не стають основою для розвитку спільних підходів, а процес упровадження інклюзивних змін у практику ЗПО відбувається фрагментарно та значною мірою шляхом повторення одних і тих самих помилок.

Обмеженість міжзакладного обміну досвідом знижує потенціал масштабування інноваційних рішень і стримує формування професійної спільноти практиків, здатної до спільного вироблення, адаптації та вдосконалення моделей інклюзивної підтримки з урахуванням різних організаційних і ресурсних контекстів.

Виявлені під час аналізу тенденції зумовлюють необхідність організації цілеспрямованого навчання, орієнтованого на:

- ✓ системний аналіз та осмислення кейсів успішних практик інклюзивного супроводу;
- ✓ розвиток навичок перенесення ефективних рішень у нові організаційні та освітні контексти;
- ✓ адаптацію моделей і підходів до різних типів ЗПО з урахуванням їх ресурсних, кадрових та управлінських особливостей;
- ✓ формування підходів до документування та поширення практик як елементу інституційного навчання.

5.8. Перехід від ціннісних декларацій до процедур

Під час візитів неодноразово фіксувалося, що інклюзія в діяльності ЗПО переважно розглядається як декларована ціннісна орієнтація, яка відображає загальне ставлення до різноманіття та рівного доступу до освіти, проте не трансформується у систему конкретних управлінських, організаційних і педагогічних рішень. Такий підхід обмежує практичну



реалізацію інклюзії та зводить її впровадження до рівня загальних намірів, не підкріплених чітко визначеними процедурами, ролями та алгоритмами дій.

За відсутності формалізованих та придатних до застосування моделей інклюзія залишається відокремленою від повсякденної управлінської та освітньої практики закладу освіти. Це ускладнює її інтеграцію в процеси планування, організації навчання, оцінювання результатів, управління персоналом і ресурсами. Як наслідок, дії працівників у складних або нестандартних ситуаціях стають малопередбачуваними, залежать від індивідуальних інтерпретацій і не забезпечують необхідної узгодженості на інституційному рівні.

Фрагментарність підходів до впровадження інклюзії також знижує здатність ЗПО до системного реагування на потреби здобувачів освіти, ускладнює внутрішню координацію та обмежує можливості моніторингу ефективності прийнятих рішень. У результаті інклюзія не набуває статусу інтегрованого управлінського та педагогічного процесу, а залишається радше фоновією складовою організаційної культури.

Отже, актуальним є цілеспрямоване навчання педагогічних та управлінських кадрів, спрямоване на:

- ✓ переведення інклюзивних принципів і цінностей у чітко визначені операційні моделі, алгоритми та інструменти практичної діяльності;
- ✓ інтеграцію інклюзії в управлінські та освітні процеси ЗПО, зокрема у стратегічне планування, організацію освітнього процесу, систему підтримки здобувачів освіти і моніторинг результатів;
- ✓ формування спільного розуміння інклюзії як системного управлінського підходу, а не сукупності окремих ініціатив.

Зведений аналіз потреб у навчанні

Зведений аналіз поєднує результати аналізу законодавства (підрозділ 2.4 аналітичного звіту), онлайн-опитування педагогічних працівників, фокус-групових обговорень та виїзних візитів. Це дозволяє співставити **нормативні вимоги, самооцінку спроможностей і реальні практичні виклики** у сфері інклюзивної професійної освіти.

Такий підхід дає змогу ідентифікувати не лише загальні напрями професійного розвитку, а й **конкретні дефіцити компетентностей**, які потребують цілеспрямованого навчального втручання.

6.1. Розрив між нормативно визначеними вимогами та практичною готовністю педагогів

Аналіз даних з усіх джерел показує наявність системного розриву між тими вимогами, які закріплені в нормативно-правових актах, і фактичним рівнем готовності педагогічних працівників до їх реалізації в умовах професійної освіти.

Законодавство декларує інклюзію як обов'язковий принцип організації освітнього процесу та визначає низку вимог щодо забезпечення доступності, застосування адаптацій, командного супроводу та професійного розвитку педагогів. Водночас результати онлайн-опитування та фокус-груп свідчать, що значна частина педагогічних працівників:

- ✓ не має чіткого прикладного розуміння того, як ці вимоги мають реалізовуватися саме в умовах професійної освіти;
- ✓ відчуває невпевненість у застосуванні адаптацій та принципів універсального дизайну;
- ✓ не має доступу до системної методичної підтримки.

Цей розрив посилюється тим, що формально визначені напрями професійного розвитку (зокрема передбачені постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800) не супроводжуються галузевою конкретизацією для системи ЗПО. У результаті очікування до інклюзивної компетентності педагогів закріплені на рамковому рівні, однак механізми її формування залишаються недостатньо визначеними та фрагментарними.

Отже, нормативно визначені вимоги не трансформуються автоматично в практичну готовність. Це створює ситуацію, коли інклюзія формально присутня в політиках і документах, але її реалізація значною мірою залежить від індивідуального досвіду, інтуїції та мотивації окремих педагогів.



6.2. Розрив між індивідуальними зусиллями та інституційною спроможністю

Аналіз даних з усіх джерел свідчить, що впровадження інклюзивного навчання у ЗПО значною мірою залежить від окремих педагогів або керівників, а не від сталих інституційних механізмів. Навіть у закладах освіти, де наявні успішні практики, вони не завжди закріплюються на рівні організації.

Це означає, що інклюзія не інтегрована у щоденну управлінську та педагогічну діяльність як спільна відповідальність команди, а залишається сферою індивідуальної ініціативи. Така ситуація створює нерівність між закладами освіти та підвищує ризик втрати напрацьованих рішень.

6.3. Розрив між ціннісним прийняттям інклюзії та прикладними компетентностями

Результати онлайн-опитування та фокус-груп показують, що педагоги загалом поділяють принципи інклюзивної освіти та визнають її важливість. Водночас вони відчують труднощі у практичній реалізації цих принципів, зокрема в питаннях адаптацій, універсального дизайну, командної роботи та оцінювання результатів навчання.

Цей розрив свідчить про те, що основна потреба полягає не у формуванні цінностей, а в розвитку **прикладних, операційних і контекстно чутливих компетентностей**, адаптованих до умов професійної освіти.

6.4. Розрив між фрагментарними ініціативами та системною моделлю професійного розвитку

Наявні механізми підвищення кваліфікації не забезпечують безперервного та цілісного розвитку інклюзивних компетентностей у системі професійної освіти. Навчання має переважно епізодичний характер і не супроводжується практичною підтримкою, наставництвом або інституційними змінами на рівні закладу.

У результаті навіть мотивовані педагоги не мають можливості закріпити нові підходи в повсякденній практиці, а впровадження інклюзії не стає системним процесом.

Висновки за результатами оцінювання потреб у навчанні

Оцінювання потреб у навчанні, проведене на основі аналізу законодавства, результатів онлайн-опитування педагогічних працівників та фокус-групових обговорень, дало змогу сформувати цілісне бачення ключових дефіцитів компетентностей, що стримують системне впровадження інклюзивного навчання в ЗПО.

Отримані результати свідчать, що основні потреби у навчанні мають не фрагментарний, а системний характер і пов'язані не з відсутністю мотивації, а з браком прикладних знань, чітких моделей дій та інституційної підтримки.

7.1. Загальні висновки

1. Нормативні вимоги до інклюзивної професійної освіти не трансформовані у зрозумілі для педагогів і управлінців практичні моделі дій.

Законодавство закріплює принципи інклюзії, універсального дизайну, адаптацій та командного супроводу, однак ці положення не підкріплені системним навчанням і методичними інструментами.

2. Інклюзія у ЗПО реалізується переважно на рівні індивідуальних зусиль, а не як інституційна практика.

Як кількісні, так і якісні дані підтверджують, що впровадження інклюзивних підходів значною мірою залежить від ініціативності окремих педагогів або керівників, що створює нерівність практик між закладами освіти.

3. Ключовий дефіцит полягає у відсутності прикладних компетентностей, а не у браку ціннісного прийняття інклюзії.

Педагоги загалом поділяють принципи інклюзивного навчання, однак не мають достатніх інструментів для їх реалізації в умовах навчально-виробничого процесу.

7.2. Ключові кластери потреб у навчанні

На основі зведеного аналізу можна виокремити такі пріоритетні кластери потреб у навчанні:

1. Прикладне розуміння інклюзії у професійній освіті

Потреба у навчанні, яке:

- ✓ розмежовує інклюзію в загальній середній і професійній освіті;
- ✓ враховує специфіку майстерень, виробничої практики та оцінювання професійних компетентностей;
- ✓ поєднує інклюзивні підходи з вимогами професійних стандартів і безпеки праці.



2. Універсальний дизайн та системне планування доступності

Потреба у формуванні компетентностей щодо:

- ✓ ідентифікації фізичних, інформаційних, організаційних та ментальних бар'єрів;
- ✓ комплексної оцінки доступності ЗПО;
- ✓ застосування принципів універсального дизайну як базового підходу, а не виняткової практики.

3. Планування та узгоджене застосування адаптацій освітнього процесу

Потреба у навчанні, спрямованому на:

- ✓ класифікацію типів адаптацій;
- ✓ розроблення чітких алгоритмів їх застосування;
- ✓ узгодження педагогічних рішень на рівні закладу освіти.

4. Командна та міждисциплінарна взаємодія

Потреба у розвитку навичок:

- ✓ роботи з асистентами педагога;
- ✓ взаємодії з командами психолого-педагогічного супроводу;
- ✓ координації з ІРЦ, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями.

5. Компетентності для підтримки різних здобувачів освіти

Потреба у додатковому навчанні щодо:

- ✓ підтримки осіб з психічними порушеннями та поведінковими труднощами;
- ✓ роботи з ветеранами з ПТСР;
- ✓ деескалації кризових і конфліктних ситуацій;
- ✓ поєднання медичних обмежень із вимогами професійної підготовки.

6. Нові моделі професійного розвитку педагогів

Потреба у переході від разових навчальних заходів до:

- ✓ практикоорієнтованих програм;
- ✓ роботи з реальними кейсами ЗПО;
- ✓ наставництва, супервізії та тривалого професійного супроводу.

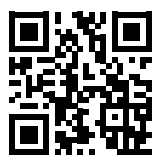
7.3. Узагальнюючий висновок

Результати оцінювання потреб у навчанні підтверджують, що для розвитку інклюзивної професійної освіти першочерговим завданням є формування **системних, прикладних і командно орієнтованих компетентностей** педагогічних та управлінських кадрів.

Без цілеспрямованого навчального втручання існує ризик подальшого відтворення фрагментарних практик, залежних від окремих осіб, що обмежує сталість і масштабованість інклюзивних рішень у системі професійної освіти.



МУЛЬТИДОНОРСЬКА
ІНІЦІАТИВА
Skills4Recovery



CBM
CHRISTOFFEL-BLINDENMISSION
CHRISTIAN BLIND MISSION E.V.
Stubenwald-Allee 5
64625 Bensheim
Germany



**НАЦІОНАЛЬНА АСАМБЛЕЯ
ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ УКРАЇНИ**
01054, м. Київ, вул. Рейтарська, 8/5А, к. 110
Телефон: +380 44 279 6182
E-mail: office-naiu@ukr.net
Сайт: www.naiu.org.ua