

ПРАКТИКА НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PRACTICE OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 376.091.12.011.33:005.336.2(043.3)

Тетяна Скрипник

ORCID iD 0000-0002-8511-4984

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Каріна Бірюкова

ORCID iD 0000-0002-6158-5060

старший викладач,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
k.biriukova@kubg.edu.ua

НЕПЕРЕРВНИЙ ЕКСПЕРТНИЙ КОУЧИНГ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті аналізуються шляхи підвищення фахової компетентності педагогів міждисциплінарних команд супроводу учнів з особливими освітніми потребами. Автори доходять висновку щодо доречності застосування коучингу для оволодіння фахівцями супроводу інклюзивними технологіями, а також здатністю працювати у режимі командної взаємодії. Представлено структуру навчально-тренінгової програми з опорою на модель ефективного керування командою, а також результати проведеного навчання 9 команд супроводу за цією програмою. Проаналізовано досягнення учасників команди супроводу щодо впровадження інклюзивних технологій, що передбачають перетворення освітнього середовища та реалізацію процесу успішного навчання і розвитку усіх учнів, у тому числі, учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: експертний коучинг; інклюзивне навчання; команда супроводу; компетентність педагогів; учні з особливими потребами.

<https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.3>

Вступ. Україна розпочала впровадження інклюзивної освіти більше ніж 10 років тому. При цьому на сьогодні цей процес є неорганізованим та непослідовним. Наявні застарілі підходи, ідеї і терміни, про що, наприклад, акцентовано увагу у Звіті експер-

тів з Міжнародного Фонду «Відкрите суспільство» (Alishavskane, 2019). Йдеться передусім про те, що і в інклюзивній політиці, і в інклюзивній практиці досі наявна опора на медичну, а не на соціальну модель допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП), за якої у дитині убачають передусім проблемні прояви і розробляють програми навчання

і «корекції», враховуючи так звані можливості дитини, які насправді ототожнюються з тим, що ця дитина на момент діагностики виявляє (передусім – не виявляє). Такий підхід є невідповідним світовим інклюзивним цінностям, де зазначено (починаючи з 24 статті Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, 2008 р.) головні орієнтири навчання дітей з ООП, а саме: максимальне їх залучення до різноманітної діяльності разом з однолітками як у закладі освіти, так і поза його межами. Одним з головних чинників успішного інклюзивного навчання дітей з ООП є фаховий рівень учасників команди супроводу, які мають володіти інклюзивними технологіями і бути здатними створювати ефективне середовище для повноцінного розвитку усіх дітей, у тому числі, дітей з ООП.

Актуальність теми дослідження. Незважаючи на те, що в багатьох країнах вже протягом декількох десятиріч впроваджується успішна взаємодія у практиці роботи команд супроводу дітей з ООП в освітньому просторі, в Україні спостерігається недостатнє розуміння сутності та алгоритму діяльності такої роботи, а також тих чинників, що зумовлюють її успіх. Дослідження якості дошкільної освіти, проведене на основі рамок якості дошкільної освіти та догляду за дітьми, окреслило заходи, необхідні для зміцнення системи компетенцій педагогів, серед яких визначено удосконалення системи безперервного професійного розвитку для вихователів, вчителів, спеціальних педагогів, методистів, директорів та інших педагогічних працівників (з акцентом на навчання, орієнтованому на дитину, а також на інклюзивності), і головна увага у процесі підвищення кваліфікації має приділятися аналізу практики в рамках педагогічного наставництва (Пітерс, 2018).

У наукових дослідженнях виявлено також критичну значущість здатності фахівців та батьків до командної взаємодії як головної умови ефективного супроводу учнів з ООП в освітньому процесі (Iik, & Sari, 2017). Цей формат роботи в Україні лишається не освоєним в інклюзивному освітньому просторі, тому існує потреба у глибшому розумінні та розробленні стратегій та технологій підвищення кваліфікації команд психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП.

Мега статті – обґрунтувати доцільність підвищення інклюзивної компетентності учасників міждисциплінарних команд супроводу учнів з ООП з опорою на неперервний експертний коучинг (за моделлю ефективного керування командою Дж. Хакмена (Hackman, 2002).

Інклюзивна компетентність як інтегративне особистісне утворення. Педагоги класів з інклюзивною формою навчання стикаються з викликом, за якого вони мають здійснювати освітній процес в умовах підвищеної складності. І тут можна зазначити два варіанти реагування на наявну ситуацію: *перший варіант*: фахівці сприймають появу учня з ООП як проблему і висувають такі самі вимоги до нього, як

до інших учнів. У такому разі ніщо не змінюється в освітньому процесі, хіба що з'являється асистент вчителя / асистент дитини, який принципово не впливає на ситуацію у класі, адже його роль мізерна: допомогти виконати завдання учневі з ООП, стримувати його, коли він хоче встати під час уроку, або вивести за межі класу, якщо він поводить себе невідповідним чином. Така ситуація, коли учень має підлаштовуватися під освітній процес, називається не інклюзією, а інтеграцією.

За інклюзії маємо протилежний орієнтир – освітнє середовище має змінюватися для того, щоб сприяти ефективному розвитку цього учня, але не тільки його, і це головне, – а усіх учнів класу. Це означає, що середовище має набути нових рис, нової якості. І цьому відповідає *другий варіант* реагування на ситуацію, коли педагоги: шукають можливість підвищувати рівень власної компетентності, запрошують експертів, аналізують відповідні програми і технології, знайомляться з успішним досвідом закордонних колег і прагнуть підхоплювати й реалізовувати їхні напрацювання, узагальнюють власний досвід та удосконалюють його заради того, щоб створити таке освітнє середовище, яке уможливує впровадження ефективного процесу для усіх учнів. Фахова компетентність педагогів класів з інклюзивною формою навчання дає їм можливість здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні особливі освітні потреби учнів і забезпечуючи їхнє оптимально можливе долучення до освітнього середовища та інших видів діяльності разом з однолітками (Аніщук, 2013).

Наукове дослідження О. Мартинчук (2019) засвідчило вкрай недостатній рівень готовності фахівців до впровадження інклюзивного навчання, що стосується таких позицій, як: повага до різноманіття учнів; планування, організація і організація індивідуальної допомоги; створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент, командна робота з фахівцями і батьками, постійний особистісний та професійний розвиток тощо. Отримані результати дослідження свідчать про необхідність системної підготовки і підвищення фахової компетентності спеціалістів у плані їхньої здатності реалізовувати інклюзивні технології і розбудовувати інклюзивне освітнє середовище.

За Законом України «Про освіту» (2017), інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. З цього визначення ми розуміємо, що це середовище є системою різнопланових складників, призначених забезпечувати якісну освіту для усіх учасників інклюзивного процесу.

З опорою на структурні компоненти освітнього середовища, розроблені Є. Клімовим, В. Ясвіним, С. Тарасовим та ін., визначено складники інклюзивного освітнього середовища (Поліхроніди, 2016), а саме:

просторово-предметний компонент; сучасні засоби і системи, що відповідають особливим освітнім потребам дітей; змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивному класі, координація команди супроводу). Таким чином, необхідність створення багатокомпонентного інклюзивного освітнього середовища передбачає відповідний рівень професійних умінь фахівців.

Обґрунтування інноваційного підходу до підвищення фахового рівня педагогів. Інклюзивна педагогічна освіта, якщо вона хоче розвиватися, має використовувати складну, полімодальну, колективну, критичну теоретичну, соціально орієнтовану, орієнтовану на дослідження і орієнтовану на партнерство педагогічну модель (Robinson, 2017). При цьому неперервний професійний розвиток розглянуто як вирішальний чинник щодо розвитку інклюзивного навчання. Визначено вихідну базу для розвитку вчителя-професіонала, а саме: усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих педагогічних рішень і їх наслідків, прогнозування перспектив власної професійної діяльності (Ратушинська, 2018).

Підвищення фахового рівня педагогів розглядають як постійне практико зорієнтоване удосконалення професійних навичок, застосування технік і методик викладання, класного менеджменту, співпраці, оцінювання та оцінки, адаптивної інструкції та системи підтримки (Rabi, 2018).

Дослідження, проведене щодо якості дошкільної освіти, окреслило заходи, необхідні для зміцнення системи компетенцій педагогів, серед яких визначено удосконалення системи безперервного професійного розвитку для вихователів, вчителів, спеціальних педагогів, методистів, директорів та інших педагогічних працівників з акцентом на навчання, орієнтованому на дитину, а також на інклюзивності; при цьому головну увагу у процесі підвищення кваліфікації необхідно приділяти аналізу практики в рамках педагогічного наставництва (Пітерс, 2018), іншими словами – педагогічного коучингу зі створення інклюзивного освітнього простору (Мартинчук, 2019). Йдеться також про те, що вчителі мають мати й відповідну компетентність, яка охоплює вміння працювати у режимі командної взаємодії (Hackman, 2002; Strogilos, et al., 2006).

Таким чином, продумані й послідовні зміни у плані здатності фахівців здійснювати дієвий супровід дітей з ООП передбачають наступні цілеспрямовані кроки: оволодіння педагогами системою інклюзивних технологій, серед яких: технологія командна взаємодії; технологія розроблення індивідуальної програми розвитку з опорою на конкретні, актуальні, вимірювані, визначені у часі цілі; 6 стратегій спільного викладання (co-teaching); класний менеджмент; моніторинг та оцінювання, технологія переходу (транзиту)

на наступний рівень освітнього процесу (Скрипник, 2019).

Хотілося б акцентувати увагу на певній суперечності, яку ми констатуємо щодо підвищення фахового рівня учасників міждисциплінарного супроводу. Так, відомі форми навчання – курси, лекції, семінарські заняття, тренінги, майстер-класи – відбуваються: 1) за умови відриву від професійної діяльності, 2) із задіянням одного або декількох представників тих чи інших закладів освіти, тих чи інших робітників інклюзивно-ресурсних центрів. Однак набуття фахівцями компетентності взаємодіяти у режимі командної взаємодії зумовлює необхідність одночасного навчання усіх учасників команди супроводу. Такому формату навчання відповідає визнаний на міжнародному рівні коучинг як підхід до професійного розвитку, в процесі якого експерт (коуч) допомагає тим, кого навчає, досягти певної мети (у даному випадку – професійної). Важливими характеристиками коучингу є: безперервність і систематичність, співпраця, ефективне спілкування, спрямованість на спільне планування, спостереження і забезпечення зворотного зв'язку.

Міжнародні дослідження доводять, що коучинг є дуже вдалим форматом тренінгу для позитивного впливу на професійний розвиток педагогів і ефективність освітніх процесів (Gurgur, 2017). За коучингу експерт співпрацює з учасниками освітнього процесу, спів-творить з ними. Найбільша цінність такого підходу полягає у тому, що є: можливість аналізувати усі складнощі й перепони, які можуть виникнути у будь-який момент освітнього процесу, а також – здатність винайти удалий варіант вирішення складних ситуацій, розробити план, урахувати всі важливі чинники досягнення успіху, узгодити спільні дії і послідовно, підтримуючи один одного розгортати інноваційний процес, набуваючи позитивний досвід впровадження інклюзивного навчання.

Практика впровадження неперервного експертного коучингу. Нами було досліджено стан інклюзивної компетентності педагогів 9 команд супроводу, що охоплювало 76 учасників, серед яких були батьки, вчителі, асистенти вчителів, психологи, вчителі-логопеди, інструктори з фізкультури та інші педагоги. Переважна кількість всіх педагогів мали досвід навчання учнів з ООП; інші знали, що у їхні класи з нового навчального року прийдуть такі учні. З цими командами працювали 5 коучів – експертів з питань здійснення командного супроводу дітей з ООП у закладах освіти.

Для визначення компетентності педагогів, моніторингу і оцінювання їхніх досягнень ми застосували такі методики:

- розроблений нами напівструктурований опитувальник, що відповідав протоколу інтерв'ю і давав змогу отримати систематичні порівняльні дані;
- методику визначення самооцінки педагогів «Інструмент професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів», розроблену експертами між-

народної спільноти педагогів «ISSA» (International Step by Step Association);

- аудіо- та відеозаписи роботи команди супроводу;
- портфоліо учнів з ООП;
- самозвіти коучів та учасників команд супроводу.

Отримані дані було проаналізовано й інтерпретовано з опорою на визначені пріоритети за методом аналізу змісту.

За допомогою *напівструктурованого інтерв'ю* учасники семи команд супроводу продемонстрували повну відсутність командної взаємодії: не мали спільних засідань команд супроводу, не знали змісту діяльності інших учасників команди супроводу, не здійснювали спільних дій задля розбудови освітнього середовища. Учасники тільки 2-х команд супроводу частково продемонстрували досвід командної взаємодії, передусім щодо спільного планування і оцінювання досягнень учнів з ООП, яким надавали підтримку.

Результати, отримані за методикою «*Інструмент професійного розвитку педагогів*», продемонстрували такі рівні компетентності команд супроводу: «Незадовільна практика» (практика роботи, не орієнтованої на дитину) – переважно у 4-х команд супроводу, за 6 цільовими галузями: Взаємодія, Родина, Інклюзія, Оцінка і планування, Методи навчання, Розвивальне середовище; «Гарний старт» (зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної

роботи, орієнтованої на дітей) – у 3-х команд супроводу; на межі двох оцінок: «Гарного старту» та «Якісної практики роботи» (віра в потенціал дітей, стійка успішна практика роботи, використання всіх можливостей для підвищення фахового рівня) – у 2-х команд супроводу.

Також було виявлено недостатню обізнаність переважної більшості педагогів щодо стратегій командної роботи, у тому числі – технологій спільного прийняття рішень й здійснення послідовного моніторингу розвитку дітей. Невідповідною була також співпраця між фахівцями і батьками – спостерігався застарілий підхід, за яким батьків тільки інформують і консультують, але не долучають до участі в освітньому процесі. У цілому, виявлено певну розгубленість педагогів інклюзивних закладів щодо спільної роботи і брак впевненості у змісті своєї діяльності по відношенню до учнів з ООП.

Для всіх усіх команд супроводу відбулося комплексне навчання за тренінговою програмою «Технологія командної взаємодії педагогів інклюзивних закладів», що передбачала формування фахових компетентностей щодо створення інклюзивного освітнього середовища.

Навчально-тренінгову програму було розроблено з опорою на модель ефективного керування командою Р. Хакмена (Hackman, 2002), спрямовану на засвоєння етапів послідовного досягнення успіху у справі супроводу учнів з особливими потребами (рис. 1).

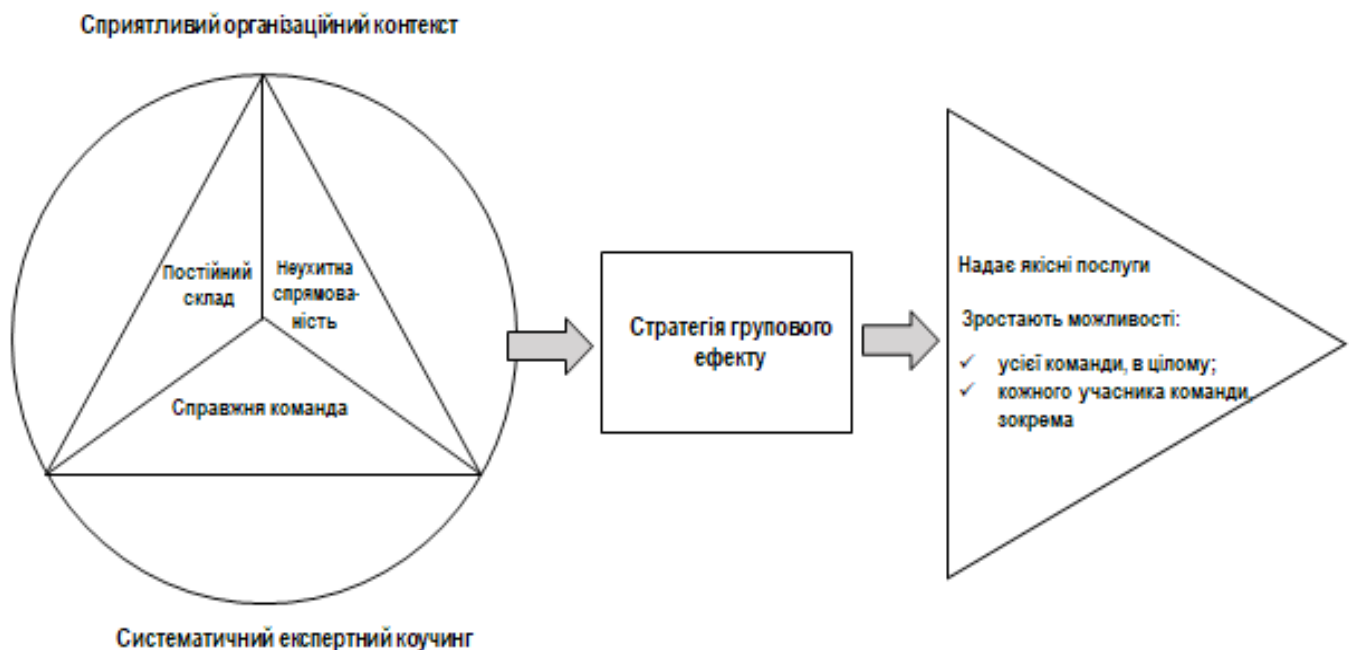


Рис. 1. Модель ефективного керування командою Р. Хакмена (Hackman, 2002)

За представленою моделлю стає зрозуміло, що без 1-го етапу будь-які зусилля команди можуть бути фальстартом, адже тільки завдяки роботі, які передують продуманість й налагодження узгодженого ал-

горитму дій, активізуються потенційні можливості усіх учасників, з'являється синергетичний ефект, що уможливорює досягнення успіху у спільній справі, навіть у умовах підвищеної складності.

Навчально-тренінгова програма тривала 8 місяців. Розвивальний вплив задля підвищення інклюзивної компетентності учасниками команд супроводу здійснювався з опорою на принципи групової взаємодії: узгодженість дій фахівців по створенню спочатку комфортного, а потім розвивального середовища для усіх учнів; налагодження продуктивної взаємодії з батьками; узгодженість і послідовність у впровадженні супроводу учнів з ООП. За участі коучів учасники команд супроводу використовували засвоєний на тренінгових заняттях досвід у практиці своєї професійної діяльності, критично осмислювали його і на чергових зустрічах критично аналізували свій новий досвід, прагнучи осмислити чинники успіхів і невдач.

Після реалізації неперервного коучингу, що супроводжував діяльність команд супроводу ми проаналізували результати, отримані внаслідок моніторингу та повторного застосування діагностичних методик. У результаті вивчення стану компетентності вчителів щодо командної роботи з супроводу учнів з ООП після навчання за тренінговою програмою було виявлено у педагогів суттєве покращення у показниках професійного зростання: здатність продуктивно спілкуватися з родинами, використовувати різні можливості для роботи в складі команд супроводу, аналізувати й обговорювати з колегами труднощі, моніторингові процедури, використовувати нові методи роботи для підвищення ефективності навчання учнів з ООП.

Однією з найважливіших умов налагодження дієвої взаємодії учасниками команди супроводу було визнано наявність координатора у команді, функції якого виконував певний учасник команди, обраний за своїм бажанням, або за лідерськими якостями. Коучі допомагали координаторам здійснювати підготовку засідань учасників команди супроводу, тому вони відбувалися чітко, організовано і змістовно. Другим цінним нововведенням було визнано роль батьків як повноцінних партнерів. І для самих батьків, і для фахівців це був незвичний досвід, але впроваджен-

ня рівноправної взаємодії з батьками було позитивно оцінено усіма учасниками тренінгової програми. Батьки почали відчувати, що можуть впливати на освітній процес їхніх дітей, робити свій вибір щодо наявності необхідних методів, підходів та засобів, які покращують освітній процес їхніх дітей, брати активну роль у розробленні та реалізації цілей для навчання і розвитку цих дітей.

Вагомим позитивним результатом проведеного навчання виявилось значне покращення досягнень дітей з ООП, навколо яких було організовано командну підтримку; удосконалено було також супровідну документацію та продумано шляхи наступності як реалізації ідеї послідовного освітнього маршруту дитини з ООП.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, що для успіху діяльності педагогів тих закладів освіти, які мають інклюзивну форму навчання, необхідно володіти технологією командної взаємодії, адже налагодження дієвого командного супроводу принципово змінює продуктивність діяльності усіх учасників команд супроводу і уможливорює створення інклюзивного освітнього середовища, сприятливого для розвитку усіх учасників освітнього процесу. Ми пересвідчилися, що впровадження неперервного коучингу у контексті міждисциплінарного командного супроводу учнів з ООП у закладах освіти дає змогу налагодити спланований, цілеспрямований, систематичний і циклічний процес підвищення фахової компетентності учасників команд супроводу.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні керівних принципів для пояснення переваг коучингу для підвищення професійного розвитку педагогів інклюзивних класів та батьків дітей з ООП, а також у популяризації підходів, заснованих на коучингу. Окрім того, майбутні дослідження можуть бути зосереджені на ролі коучингу в професійному розвитку вчителів та академічній успішності учнів з особливими освітніми потребами.

Література

- Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218.
- Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців в галузі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 36. С. 74–83.
- Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні. Гент: VBJK. 2018. 45 с.
- Поліхроніди А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-16>.
- Ратушинська А. Неперервна самоосвіта як необхідна умова особистісного та професійного розвитку вчителів початкових класів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 1–2. С. 30–37. DOI: [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)3037](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)3037).
- Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 14. С. 302–313. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019.14.302-313>.
- Alishavskane S., Onufrik M., & Florian L. Service provision for at risk children under inclusive education reform in Ukraine. Kyiv, Ukraine: Open Society Foundation, 2019.

- Gurgur H. Analyzing the Coaching Based Professional Development Process of a Special Education Teacher. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2017. № 17 (5). P. 1783–1813. DOI: 10.12738/estp.2017.5.0418.
- Hackman J. R. Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 336 p.
- Hackman J. R., Wageman R., & Fisher C. F. Leading Teams when the Time is Right: Finding the Best Moments to Act. *Organizational Dynamics*. 2009. № 38 (3). P. 192–203. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2009.04.004.
- İlik Ş. Ş., & Sarı H. The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2017. № 17. P. 1547–1572. DOI: <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>.
- Rabi N. M., & Zulkefli M. Y. Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. № 8 (11). P. 1779–1791. DOI: 10.6007/IJARBS/v8-i11/5354.
- Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 61. P. 164–178. DOI: 10.1016/j.tate.2016.09.007.
- Strogilos V., Xanthacou Y. Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*. 2006. № 29 (3). P. 339–349. DOI: 10.1080/08856250600810872.

References

- Anishuk, A. M. (2013). Pidgotovka majbutnih vihovateliv do roboti z ditmi v umovah inklyuzivnoyi osviti [Preparing future caregivers to work with children in inclusive education]. *Psihologo-pedagogichni nauki*, 5, 213–218.
- Martynchuk, O. V. (2019). Aktualizaciya problemi pidgotovki fahivciv v galuzi specialnoyi osviti do diyalnosti v inklyuzivnu osvitnomu prostori [Actualization of the problem of training of specialists in special education for activity in inclusive educational space]. *Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya № 19. Korekciyna pedagogika ta specialna psihologiya*, 36, 74–83.
- Piters, J. (2018). *Pidvishennya yakosti doshkilnoyi osviti ta doglyadu za ditmi v Ukrayini [Improving the quality of pre-school education and childcare in Ukraine]*. VBJK.
- Polikhronidi, A. (2016). Stvorennya inklyuzivnogo osvitnogo seredovisha v suchasni navchalnih zakladah [Creating Inclusive Educational Environment in Modern Educational Institutions]. *Nauka i osvita*, 6, 82–85. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-16>.
- Ratushinska, A. (2018). Neperervna samoosvita yak neobhidna umova osobistnogo ta profesijnogo rozvitku vchiteliv pochatkovih klasiv [Continuing Self-Education as a Necessary Condition for Personal and Professional Development of Primary School Teachers]. *Neperervna profesijna osvita: teoriya i praktika*, 1–2, 30–37. [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018\(1-2\)3037](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(1-2)3037).
- Skrypnyk, T. V. (2019). Specifika realizaciyi mizhdisciplinarnogo komandnogo suprovodu v inklyuzivnomu osvitnomu seredovishi Ukrayini [Specificity of implementation interdisciplinary team support in the inclusive educational environment of Ukraine]. *Aktualni pitannya korekciynoyi osviti (pedagogichni nauki)*, 14, 302–313. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019.14.302-313>.
- Alishavskane, S., Onufrik, M., & Florian, L. (2019). *Service provision for at risk children under inclusive education reform in Ukraine*. Open Society Foundation.
- Gurgur, H. (2017). Analyzing the Coaching Based Professional Development Process of a Special Education Teacher. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17 (5), 1783–1813. 10.12738/estp.2017.5.0418.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*. Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R., Wageman, R., & Fisher, C. F. (2009). Leading Teams when the Time is Right: Finding the Best Moments to Act. *Organizational Dynamics*, 38 (3), 192–203. 10.1016/j.orgdyn.2009.04.004.
- İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1547–1572. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>.
- Rabi, N. M., & Zulkefli, M. Y. (2018). Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (11), 1779–1791. 10.6007/IJARBS/v8-i11/5354.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164–178. 10.1016/j.tate.2016.09.007.
- Strogilos, V., Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 339–349. 10.1080/08856250600810872.

НЕПРЕРЫВНЫЙ ЭКСПЕРТНЫЙ КОУЧИНГ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Скрышник Татьяна, доктор психологических наук,
старший научный сотрудник, профессор кафедры специального и инклюзивного образования,
Институт человека, Киевский университет имени Бориса Гринченко,
ул. Маршала Тимошенко, 13 б, 04212 Київ, Україна, t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Бирюкова Карина, старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования,
аспирантка кафедры специального и инклюзивного образования,
Институт человека, Киевский университет имени Бориса Гринченко,
ул. Маршала Тимошенко, 13 б, 04212 Київ, Україна, k.biriukova@kubg.edu.ua

В статье анализируются пути повышения профессиональной компетентности педагогов междисциплинарных команд сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Авторы приходят к выводу об уместности применения коучинга для овладения специалистами сопровождения инклюзивными технологиями, а также способностью работать в режиме командного взаимодействия. Представлена структура учебно-тренинговой программы с опорой на модель эффективного управления командой, а также результаты проведенного обучения 9 команд сопровождения по этой программе. Проанализированы достижения участников команды сопровождения относительно внедрения инклюзивных технологий, которые предполагают преобразования образовательной среды и реализацию процесса успешного обучения и развития всех учеников, в том числе учеников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное обучение; команда сопровождения; компетентность педагогов; ученики с особыми потребностями; экспертный коучинг.

CONTINUOUS EXPERTS COACHING TO INCREASE THE COMPETENCE OF PARTICIPANTS OF THE INCLUSIVE PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Skrypnyk Tetiana, Doctor of Science (Psychology), Senior Researcher,
Professor of the Department of Special and Inclusive Education,
Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University,
13 b Marshal Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Biryukova Karina, Senior Lecturer of the Department of Special and Inclusive Education,
Postgraduate Student of the Department of Special and Inclusive Education,
Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University,
13 b Marshal Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, k.biriukova@kubg.edu.ua

In the article, the authors analyze ways to increase the professional competence of teachers of multidisciplinary IEP teams. This allows the conclusion that the use of coaching is appropriate for mastering support specialists with inclusive technologies, as well as the ability to work in a team interaction mode. Despite the obvious advantages of teamwork, in Ukraine this format of work is still not mastered in an inclusive educational environment. In the article the authors present the structure of the training program based on the team management model for significant achievements (R. Hackman). We conducted a training program for 10 IEP teams, aimed at increasing the level of team interaction and inclusive competence of specialists. Formative influence was done directly during the professional activity of teachers and was accompanied by prolonged expert coaching.

In their study, the authors applied a special design scheme for teamwork. This scheme was concretized in the fact that the participants of the IEP teams used the experience gained in the training sessions in the practice of their professional activity, critically comprehended and analyzed their new experience, sought to comprehend the factors of both success and failure. Together with the coordinator and experts, all participants of the IEP teams developed rules for the team, established feedback, sought to influence the focus on mastering the modern approaches of the inclusive process at the level of the entire educational institution. In turn, this maintained the necessary level of motivation and joint intentions to introduce a competently constructed educational environment.

To assess the state of inclusive competence formation before and after the training program, we used teacher self-assessment method «Professional Development Tool for Improving the Quality of Practice in primary school». As a result, all teachers have achieved a significant increase in the effectiveness of interdisciplinary support for children with special needs, which have reflected in the positive changes that have occurred in teachers at the professional, interpersonal and personal levels.

Key words: expert coaching; inclusive education; IEP team; students with special needs; teachers' competence.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2020

Прийнято до друку 27.02.2020