as a pedagogical function is not only related to physical development, but also to the formation of competence, self-control and the ability to constructively respond to the demands of the social environment. The investigation of this problem is relevant in the context of a competent approach to education, which transfers the integration of soft skills to the initial process. As many predecessors say [1, 7, 8], such a sport as boxing brings its advantages to the lesson of physical training. Boxing as a school sport is gaining more and more importance in European countries and is gaining more and more recognition as a valuable service not only for physical stimulation of students, but also for helping to develop skills Social interaction also facilitates the transmission of important values, such as awareness and discipline. The unique combination of physical activity, strategic thinking and mental strength in boxing, a stimulating sport, provides insights that go far beyond the simple development of striking techniques. Looking at the psychological, physical and mental aspects of boxing, it would be best to illustrate how we can help students develop not only physically, but also mentally and gain valuable life skills. Following on from what has been said, we are conducting a dissertation research on the topic "Formation of social interaction skills in 5-9th grade students in physical education lessons using boxing."

Key words: *educational training, basics of social interaction, boxing, physical training lesson, basics of awareness.*

УДК 376.112.4
DOI https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.18

Орленко І. М.

СПРИЙНЯТТЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГАМИ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ АСПЕКТ

У статті представлено результати емпіричного дослідження сприйняття та реалізації інклюзивної освіти педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти. Основною метою дослідження було виявлення рівня професійної готовності вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного освітнього середовища. Методом збору первинної інформації слугувало анкетування, яке дозволило охопити ключові компоненти інклюзивної компетентності педагогів: когнітивний (наявність знань про ООП), мотиваційно-ціннісний (ставлення до інклюзії) та операційно-діяльнісний (володіння методиками, прийомами, навичками адаптації навчального матеріалу).

Результати проведеного анкетування свідчать про неоднорідний рівень готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Більшість педагогів демонструє загальне позитивне ставлення до ідеї інклюзії та усвідомлює необхідність створення відповідних умов для навчання таких дітей. Значна частина педагогів відчуває недостатність теоретичних знань про особливості розвитку дітей з ООП, бракує спеціальних навичок для організації ефективного освітнього процесу. Переважна більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти та висловлює готовність до співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Водночас, значна кількість педагогів відчуває психологічну невпевненість та вказує на ряд перешкод, що ускладнюють впровадження інклюзії, серед яких виділяються недостатня обізнаність, страхи та побоювання, а також потреба у відповідному матеріально-технічному забезпеченні та методичній підтримці.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, педагогічна готовність, анкетування, професійна підготовка.*

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, спрямованої на забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, незалежно від наявності порушень у розвитку або стану здоров’я. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю практичної реалізації положень низки міжнародних та національних нормативно-правових документів, які декларують інклюзивність як основоположний принцип освіти.

Зокрема, Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, де в статті 24 наголошується на праві осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на основі рівних можливостей [6]. Відповідно до Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання визначається як одна з форм організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами [3]. Також у Законі України «Про повну загальну середню освіту» передбачено обов’язкове створення умов для реалізації права дітей з ООП на навчання у звичайних школах з урахуванням їхніх індивідуальних потреб [4].

Крім того, Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» визначає механізми створення інклюзивного середовища, формування команди психолого-педагогічного супроводу та адаптації освітніх програм. На підтримку вчителів орієнтовані й державні документи, що регулюють підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти (затверджений наказом Мінекономіки № 2736-20 від 23.12.2020 р.), який містить окремі компетентності, пов’язані з роботою в інклюзивному класі [8].

Попри наявну нормативну базу, на практиці значна частина педагогів відчуває труднощі в організації інклюзивного навчання. Це зумовлено як браком спеціальних знань про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, так і недостатнім рівнем методичної підготовки до реалізації адаптованих освітніх програм. У цьому контексті дослідження готовності педагогічних працівників до інклюзивної діяльності є надзвичайно актуальним, адже його результати можуть стати основою для вдосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, а також для розробки практичних рекомендацій щодо формування інклюзивного освітнього середовища в українських школах.

Проведений аналіз світового та вітчизняного досвіду інтеграції інклюзивних практик в освітній процес засвідчує значний науковий інтерес до цієї проблематики. Особливу цінність для розбудови теоретико-методичних засад інклюзивної освіти становлять праці таких авторитетних дослідників, як В. Засенко [11], Л. Прохоренко [11], А. Колупаєва [2], Г. Соколова [12], Н. Ярмола [11], С. Міронова [7] та інші. Їхні напрацювання заклали фундамент для розуміння ключових принципів інклюзії, розробки відповідних педагогічних технологій та визначення стратегій підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах загальноосвітнього простору.

Питання готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання активно досліджуються в сучасній українській педагогіці. Науковці підкреслюють, що ефективна інклюзія залежить не лише від наявності нормативно-правової бази та матеріально-технічних ресурсів, але й від рівня професійної підготовки педагогічних працівників, їхніх знань, умінь та ставлення до інклюзивної освіти.

На думку Т. Бойченко, готовність педагога до інклюзивної діяльності є складною системою, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. Вчитель має володіти не лише знаннями про особливості розвитку дітей з ООП, але й здатністю до педагогічної рефлексії, емпатії та професійної гнучкості [1]. Н. Гавриш зазначає, що формування інклюзивної компетентності потребує системного підходу у підготовці майбутніх вчителів, зокрема – інтеграції інклюзивного компоненту в усі етапи фахової освіти, а не лише у спеціальні курси [2]. О. Кисельова наголошує на важливості міждисциплінарного підходу до формування інклюзивної компетентності, де поєднуються знання з педагогіки, психології, спеціальної освіти та менеджменту інклюзивного середовища [5].

У дослідженнях М. Смаглій окреслено модель підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії, що включає розвиток ціннісного ставлення до дітей з ООП, готовність до співпраці в команді супроводу, уміння диференціювати та адаптувати навчальний матеріал [10].

Л. Шипицина акцентує увагу на потребі в психолого-педагогічній підтримці педагогів, які працюють в інклюзивних класах, а також на розвитку їхнього емоційного інтелекту як ресурсу професійного вигорання [12].

Окрему увагу науковці приділяють створенню сприятливого мікроклімату в інклюзивному освітньому середовищі. Дослідження Л. Прохоренко, О. Бабяк та інших підкреслюють важливість міжособистісних стосунків, емоційної безпеки та позитивної атмосфери як необхідних умов для успішної інтеграції дітей з ООП та їхнього повноцінного розвитку [11]. Ці праці акцентують на ролі педагога як фасилітатора інклюзивного процесу, здатного створювати атмосферу прийняття, взаєморозуміння та співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що готовність педагогів до інклюзивного навчання є не стільки формальним елементом кваліфікації, скільки важливою умовою успішної реалізації освітніх реформ в Україні.

Мета статті: виявити та проаналізувати рівень готовності педагогічних працівників закладів освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури та її практичне значення для досліджуваної теми, а також урахування особливостей розвитку сучасної освіти, дозволяють виявити низку актуальних суперечностей, які потребують подальшого наукового осмислення та практичного вирішення.

Існує значний розрив між зростаючою суспільною потребою у впровадженні інклюзивних практик в освітній процес та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів до їхньої ефективної організації. Це проявляється у недостатній сформованості необхідних компетентностей, обмежених знаннях про різноманіття особливих освітніх потреб та невмінні застосовувати диференційовані підходи в освітньому процесі.

Спостерігається невідповідність між зростаючим числом майбутніх здобувачів освіти з ООП та недостатнім розвитком діагностико-прогностичних технологій, які б ефективно інтегрувалися в систему професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Майбутні фахівці часто не володіють сучасними інструментами для раннього виявлення особливих потреб, оцінки потенціалу розвитку та прогнозування освітніх траєкторій дітей з ООП.

Існує значна розбіжність між реальним досвідом практичного впровадження інклюзії та роботи з дітьми з особливими потребами в освітніх закладах та обсягом і якістю матеріалу, який пропонується студентам педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Часто теоретичні знання, які отримують майбутні педагоги, є недостатньо практико-орієнтованими та не відображають усіх складностей та нюансів роботи в інклюзивному середовищі. Це ускладнює адаптацію випускників до реальних професійних завдань та знижує їхню впевненість у власній компетентності.

Усунення зазначених суперечностей є важливим кроком на шляху до якісної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та забезпечення ефективної інтеграції дітей з ООП в освітній простір. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних педагогічних технологій, удосконалення змісту та методів професійної підготовки, а також на вивчення та поширення кращого практичного досвіду в галузі інклюзивної освіти.

Враховуючи окреслену перспективу подальших наукових пошуків, спрямованих на удосконалення інклюзивної практики, дане дослідження зосереджується на емпіричному вивченні актуального стану готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі шляхом використання методу анкетування.

Отже, для отримання емпіричних даних щодо рівня готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі було обрано анкетування як основний інструмент дослідження. Подальший аналіз зібраної інформації передбачає застосування кількісних методів обробки для виявлення закономірностей та взаємозв’язків. Для виявлення можливих взаємозв’язків між різними аспектами готовності педагогів може бути застосовано кореляційний аналіз.

У дослідженні взяли участь 145 педагогічних працівників різних спеціальностей та з різним стажем роботи із закладів дошкільної та загальносередньої освіти міста Одеси.

За результатами дослідження ми отримали наступні дані для виявлення закономірностей та взаємозв’язків:

1. Розуміння інклюзивної освіти: а) 35 % педагогів демонструють глибоке розуміння інклюзивної освіти; б) 50 % мають обмежені знання з цього питання; в) 15 % не мають чіткого уявлення про сутність інклюзії. Тобто, більшість педагогів мають певне розуміння інклюзії, проте значна частина потребує поглиблення знань.

2. Знання особливостей розвитку дітей з ООП: а) 25 % педагогів володіють достатніми знаннями; б) 55 % мають обмежені знання.; в) 20 % фактично не обізнані з особливостями розвитку дітей з ООП. В цьому питанні, як ми бачимо, спостерігається значний дефіцит знань щодо специфіки розвитку дітей з ООП, що може ускладнювати ефективну педагогічну діяльність.

3. Спеціальні знання для роботи з дітьми з ООП: а) 10 % педагогів не мають спеціальних знань; б) 40 % мають мінімальні знання; в) 50 % вважають свої спеціальні знання достатніми. В цьому питанні половина педагогів оцінює свої спеціальні знання як достатні, проте значна частина потребує поглиблення методичної компетентності.

4. Потреба у підвищенні кваліфікації: а) 5 % не бачать потреби у підвищенні кваліфікації; б) 45 % хотіли б підвищити кваліфікацію з окремих питань; в) 50 % вважають за необхідне отримати додаткову освіту. Тобто, переважна більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти.

5. Ставлення до навчання дітей з ООП: а) 10 % вважають, що дітям з ООП краще навчатися у спеціальних закладах; б) 70 % підтримують навчання в загальноосвітніх закладах за належних умов; в) 20 % виступають за навчання у спеціальних класах. Отже, більшість педагогів демонструє позитивне ставлення до інклюзії за умови створення відповідних умов.

6. Думка щодо інклюзивної освіти: а) 60 % ставляться позитивно; б) 30 % відчувають невпевненість; в) 10 % ставляться негативно. В даному питанні переважає позитивне ставлення до інклюзії, проте значна частина педагогів потребує підтримки та роз’яснення.

7. Готовність працювати в інклюзивному класі/групі: а) 20 % готові без додаткових умов; б) 50 % готові за умови професійної підготовки; в) 15 % намагатимуться відмовитися; г) 5 % категорично відмовляться. Тож, більшість педагогів виявляє готовність до роботи в інклюзивному класі за умови належної підготовки.

8. Готовність до взаємодії з фахівцями: а) 70 % висловлюють повну готовність до взаємодії; б) 20 % допускають часткову взаємодію; в) 10 % не бачать необхідності у взаємодії. За результатами аналізу даного питання більшість педагогів усвідомлює важливість командної роботи в інклюзивному процесі.

9. Вплив дітей з ООП на однолітків: а) 10 % не бачать впливу; б) 65 % вважають можливим позитивний вплив; в) 25 % допускають негативний вплив. Таким чином, бачимо, що за результатами анкетування, більшість педагогів усвідомлює потенціал позитивного впливу інклюзії на соціальний розвиток усіх дітей.

10. Характер бесід з учнями в інклюзивному класі/групі: а) 5 % пропонують акцентувати увагу на проблемах дитини з ООП; б) 60 % вважають важливим підкреслювати сильні сторони кожної дитини; в) 35 % наголошують на різності дітей та формуванні поваги. Отже, більшість педагогів орієнтована на створення позитивного та підтримуючого середовища.

11. Головна перешкода для інклюзії: а) 30 % вказують на страх та упередження педагогів; б) 40 % на побоювання щодо обмеження прав інших учнів; в) 30 % на побоювання щодо неуспішності дітей з ООП. За результатами аналізу даного питання, педагоги вбачають перешкоди як в особистісних факторах, так і в організаційних аспектах.

12. Самооцінка готовності до роботи з дітьми з ООП: а) 15 % вважають, що володіють достатніми методами та знаннями; б) 55 % відчувають обмеженість навичок та труднощі в інтеграції дітей з ООП; в) 30 % не мають навичок та не знають, як допомагати дітям з ООП. Отже, більшість педагогів відчуває недостатність практичних навичок для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

З огляду на виявлені в емпіричному дослідженні прогалини у професійній готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному освітньому середовищі, постає нагальна потреба в системному та всебічному вдосконаленні їхньої професійної підготовки. Розглянемо детальніше запропоновані напрями:

1. Запровадження спеціалізованих тренінгів з інклюзивної освіти.

Цей напрям передбачає розробку та впровадження комплексної системи короткострокових та довгострокових навчальних програм, спрямованих на формування та вдосконалення інклюзивної компетентності педагогів-практиків. Ключовими аспектами таких тренінгів мають стати:

Поглиблене вивчення різних нозологій та особливих освітніх потреб. Тренінги повинні виходити за межі загальних понять та забезпечувати детальне розуміння особливостей розвитку, навчальних потреб, потенційних труднощів та ефективних стратегій підтримки дітей з різними видами порушень (аутизм, синдром Дауна, інтелектуальні порушення, порушення мовлення, сенсорні порушення, рухові порушення, емоційно-вольові розлади тощо). Важливою є практична спрямованість, що передбачає аналіз конкретних кейсів, обмін досвідом та відпрацювання практичних навичок.

Оволодіння сучасними педагогічними технологіями та методиками інклюзивного навчання. Тренінги мають знайомити педагогів з принципами Універсального дизайну навчання (UDL), диференційованого навчання, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, інклюзивних стратегій оцінювання, методами організації групової роботи та співнавчання в інклюзивному класі. Практичні заняття повинні включати розробку індивідуальних програм розвитку (ІПР), адаптацію та модифікацію завдань тощо.

Розвиток навичок ефективної комунікації та співпраці. Окремий блок тренінгів має бути присвячений формуванню навичок ефективної взаємодії з дітьми з ООП, їхніми батьками/законними представниками, асистентами вчителя, іншими педагогами, членами команди психолого-педагогічного супроводу. Важливо навчити педагогів налагоджувати партнерські стосунки, конструктивно розв'язувати конфлікти, проводити ефективні батьківські збори та залучати батьків до освітнього процесу.

Формування позитивного ставлення та етичних засад інклюзивної освіти: Тренінги повинні сприяти усвідомленню педагогами цінності інклюзії, розвитку емпатії, толерантності, прийняття різноманітності та віри в потенціал кожної дитини. Важливим є обговорення етичних дилем, пов'язаних з інклюзивним навчанням, та формування професійної відповідальності за забезпечення прав дітей з ООП на якісну освіту.

2. Створення системи супервізорської підтримки.

Впровадження системи регулярної супервізії є ключовим елементом підтримки педагогів, які працюють в умовах інклюзії. Супервізія передбачає систематичні зустрічі педагогів з досвідченими фахівцями з метою аналізу педагогічної практики. Супервізори допомагають педагогам рефлексувати над власною діяльністю, аналізувати успіхи та труднощі у роботі з дітьми з ООП, виявляти проблемні зони та визначати шляхи їхнього подолання. Супервізори надають педагогам індивідуальні консультації з конкретних питань, пов'язаних з навчанням та вихованням дітей з ООП, допомагають розробляти стратегії розв'язання складних ситуацій, адаптувати навчальні матеріали та застосовувати ефективні методики. Супервізійні зустрічі можуть бути організовані у формі групових семінарів або майстер-класів, де педагоги мають можливість обмінюватися досвідом, дізнаватися про успішні інклюзивні практики, обговорювати актуальні питання та знаходити спільні рішення.

Супервізія також передбачає моніторинг та оцінку якості впровадження інклюзивної освіти в закладі, виявлення системних проблем та розробку рекомендацій щодо їхнього усунення. Робота в інклюзивному середовищі може бути емоційно виснажливою. Регулярна супервізія забезпечує педагогам можливість отримати емоційну підтримку, знизити рівень стресу та запобігти професійному вигоранню.

3. Розвиток міждисциплінарної взаємодії у шкільних командах підтримки. Проведення спільних семінарів, тренінгів та майстер-класів для різних фахівців сприятиме кращому розумінню специфіки роботи кожного, обміну знаннями та виробленню узгоджених підходів до підтримки дітей з ООП.

Висновки. Результати проведеного анкетування свідчать про неоднорідний рівень готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Більшість педагогів демонструє загальне позитивне ставлення до ідеї інклюзії та усвідомлює необхідність створення відповідних умов для навчання таких дітей. Проте, значна частина педагогів відчуває недостатність теоретичних знань про особливості розвитку дітей з ООП, а також бракує спеціальних методичних навичок для організації ефективного освітнього процесу.

Переважна більшість педагогів усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти та висловлює готовність до співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Водночас, значна кількість педагогів відчуває психологічну невпевненість та вказує на ряд перешкод, що ускладнюють впровадження інклюзії, серед яких виділяються недостатня обізнаність, страхи та побоювання, а також потреба у відповідному матеріально-технічному забезпеченні та методичній підтримці.

Отримані результати підкреслюють необхідність розробки та впровадження комплексних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань інклюзивної освіти, спрямованих на поглиблення їхніх теоретичних знань, формування практичних навичок та подолання психологічних бар'єрів. Важливим є також забезпечення закладів освіти необхідними ресурсами та підтримкою фахівців для успішної реалізації принципів інклюзивного навчання.

Використана література:

1. Бойченко Т. Є. Професійна готовність педагогів до реалізації інклюзивної освіти в умовах Нової української школи. *Інклюзивна освіта: виклики сучасності : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф*. Київ : Університет ім. Б. Грінченка, 2021. С. 18–22.
2. Гавриш Н. В., Сахарчук І. В. Інклюзивна освіта: концептуальні та практичні засади впровадження. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2020. 204 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 6. Ст. 41. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
5. Кисельова О. Є. Формування готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми корекційної освіти*, 2021. Вип. 18. С. 47–52.
6. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ від 13.12.2006 р. № A/RES/61/106. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
7. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. № 872. *Урядовий кур’єр*. 2021. № 185. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2021-п#Text
9. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text
10. Смаглій М. О. Модель підготовки вчителя до роботи в умовах інклюзії. *Педагогіка і психологія*, 2022. № 3. С. 39–44.
11. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навч. метод. посібник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко та ін. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.
12. Шипицина Л. Г. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 29. С. 61–65.

References:

1. Boichenko T. Ie. (2021). Profesiina hotovnist pedahohiv do realizatsii inkliuzyvnoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly. [Professional readiness of teachers to implement inclusive education in the context of the New Ukrainian School]. *Inkliuzyvna osvita: vyklyky suchasnosti : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyiv : Universytet im. B. Hrinchenka*. S. 18–22 [in Ukrainian].
2. Havrysh N. V., Sakharchuk I. V. (2020). Inkliuzyvna osvita: kontseptualni ta praktychni zasady vprovadzhennia. [Inclusive education: conceptual and practical principles of implementation]. Kamianets-Podilskyi : Aksioma. 204 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine “On Education” dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2017. № 38-39. St. 380. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy “Pro povnu zahalnu seredniu osvitu” vid 16.01.2020 r. № 463-IX [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” dated January 16, 2020 No. 463-IX]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2020. № 6. St. 41. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].
5. Kyselova O. Ie. (2021). Formuvannia hotovnosti vchytelia do roboty v umovakh inkliuzyvnoho navchannia. [Formation of teacher readiness to work in inclusive education]. *Aktualni problemy korektsiinoi osvity*. Vyp. 18. S. 47–52 [in Ukrainian].
6. Konventsiia OON pro prava osib z invalidnistiu : mizhnarodnyi dokument vid 13.12.2006 r. № A/RES/61/106. [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: international document of 13.12.2006 No. A/RES/61/106]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian]
7. Myronova S. P. (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoi shkoly v inkliuzyvnykh klasakh : navch.-metod. posib. [New Ukrainian school: features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes: teaching and methodological manual]. Ternopil : Aston. 176 s. [in Ukrainian].
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity» vid 15 veresnia 2021 r. № 872. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in General Secondary Education Institutions” dated September 15, 2021 No. 872]. *Uriadovyi kurier*. 2021. № 185. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2021-п#Text [in Ukrainian].
9. Profesiinyi standart “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity” : Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 r. № 2736-20. [Professional standard “Teacher of a general secondary education institution”: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 12/23/2020 No. 2736–20]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text [in Ukrainian].
10. Smahlii M. O. (2022). Model pidhotovky vchytelia do roboty v umovakh inkliuzii. [Model of teacher training for work in inclusion]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 3. S. 39–44 [in Ukrainian].
11. Uchni pochatkovykh klasiv iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchannia ta suprovid : navch. metod. posibnyk [Primary school students with special educational needs: teaching and support: teaching methodical manual]/ L. I. Prokhorenko, O. O. Babiak, V. V. Zasenko tv in. Kharkiv : Vyd-vo “Ranok”. 160 s. [in Ukrainian].
12. Shypytsyna L. H. (2020). Psykholoho-pedahohichni zasady pidhotovky vchytelia do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [Psychological and pedagogical principles of teacher training for work in inclusive education]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 29. S. 61–65 [in Ukrainian].

I. Orlenko. Perception and implementation of inclusive education by teachers: a research aspect

The article presents the results of an empirical study of the perception and implementation of inclusive education by teaching staff of general secondary education institutions. The main objective of the study was to identify the level of professional readiness of teachers to work with children with special educational needs (SEN) in an inclusive educational environment. To collect primary data, a questionnaire method was used to assess the key components of inclusive competence of teachers: cognitive

(knowledge of SEN), motivational-value (attitude to inclusion) and operational-activity (proficiency in methods, techniques and skills for adapting educational materials). The study revealed significant variability in the level of teacher readiness. At the same time, the majority of respondents supported the inclusive approach and recognized its importance for modern education, but a lack of specialized knowledge regarding the psychophysiological characteristics of children with SEN was noted. Teachers also often experience difficulties in implementing individual approaches, changing educational materials and organizing interaction with teacher assistants and parents. The article outlines areas for improving the professional development of teachers: the introduction of specialized training programs in the field of inclusive education, regular supervision, the development of interdisciplinary interaction in school support groups, and the inclusion of mandatory courses in inclusive pedagogy and psychology in the curricula of teacher training universities. Regular supervision by experienced specialists in inclusive education can provide invaluable guidance. Particular attention is paid to the need to develop a sustainable professional identity of the teacher as an active agent of the inclusive educational process.

Key words: *inclusive education, special educational needs, pedagogical readiness, questionnaire, professional training.*

УДК 004.8:37.018.43
DOI https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.19

Reshnova S., Vasylieva N., Popovych T., Pylypchuk L., Solona Yu.

ANALYSIS AND ASSESSMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE POTENTIAL FOR IMPROVING AND AUTOMATING THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS IN DISTANCE LEARNING

This article analyzes the potential of artificial intelligence (AI) to enhance and partially automate the development of methodological support for distance education. The growing demand for quality digital content and the rapid integration of AI in education underline the relevance of this research. Special focus is placed on AI-generated educational materials, particularly glossaries and explanatory resources in biochemistry.

The study highlights both advantages and limitations of AI in generating definitions of biochemical terms. For instance, the AI-generated definition of glucose lacks essential scientific details, such as its molecular structure and role in metabolism. Similarly, the description of monosaccharides omits key chemical characteristics, limiting their academic value. These examples raise concerns about the scientific adequacy of AI-generated content.

Nevertheless, the article emphasizes the benefits of AI in expediting initial content creation, aiding information synthesis, and reducing educator workload. However, mandatory expert review is required to ensure high academic quality. The analysis of glossaries also revealed significant gaps, particularly the absence of terms related to the classification of carbohydrates, enzymatic activity, metabolic processes, and other key concepts of biochemical relevance.

In conclusion, the study advocates for a hybrid approach that combines AI's efficiency with expert oversight to produce accurate and pedagogically valuable materials. Based on the findings, practical recommendations are provided for effectively integrating AI tools into the development of methodological resources for scientific distance learning.

Key words: *distance learning, artificial intelligence, bioorganic chemistry, methodological support of the educational process*

(*статтю подано мовою оригіналу*)

The role of AI is being studied in many areas of social life, including the development of sustainable business models, sustainable development, and automated learning [15]. However, in today's world of digital technologies and remote education, the use of AI has become an integral part of the educational process. This is particularly true in sciences such as bioorganic chemistry and biochemistry, where the volume and complexity of information are continuously increasing, AI can serve as an essential tool for creating methodological materials and enhancing the learning experience [1].

AI has tremendous potential to transform the educational process by providing more efficient and personalised approaches to learning. It enables the automation of various tasks such as assessing students' knowledge, analysing large volumes of data, and even managing learning processes [10]. AI can also assist in conducting laboratory work by analysing experimental results and providing recommendations for further actions. Furthermore, through its personalised approach, AI can adapt learning materials for students with different levels of preparation, helping them better understand the material and achieve higher academic results.

One of the main advantages of AI is its ability to create educational materials based on the analysis of large volumes of data, allowing educators to more effectively allocate their time and focus on individualised work with students. For example, AI can assist in developing adaptive learning programmes that take into account each student's knowledge level, progress, and unique needs [3]. These capabilities of AI form the basis for the relevance of our research.