

ВІД ОСВІТИ ДО СПОРТУ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПОСТУПУ ДО ІНКЛЮЗИВНОСТІ

Олеся Шевчук, Ірина Когут, Вікторія Маринич, Павло Голуб

Національний університет фізичного виховання і спорту України, Київ, Україна

Анотація. Інклюдія в різних сферах життя – це не спеціальний режим для окремих груп, а системний підхід, орієнтований на забезпечення якісної участі кожного, незалежно від індивідуальних особливостей. Освітній досвід і методологічні підходи, напрацьовані у сфері інклюзивної освіти, мають потенціал до екстраполяції в спортивний контекст.

Мета: аналіз міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти задля формування підґрунтя для розроблення концептуальних засад професійного вдосконалення тренерів до роботи в інклюзивному середовищі.

Матеріали та методи. Аналіз та систематизація даних джерел літератури: індукції та дедукції, порівняння та зіставлення, методи системного та логічного аналізу, синтез та узагальнення.

Результати. Досвід європейських освітніх систем, відображений у низці стратегічних документів Європейської агенції зі спеціальних освітніх потреб та інклюзивної освіти, показує послідовну еволюцію підходів до інклюзивної практики – від формування базових компетентностей педагогів до створення багаторівневих рамок професійного розвитку, які охоплюють усіх освітніх фахівців. Інклюзивний педагог має не лише володіти спеціальними знаннями та методиками, але й орієнтуватися на цінності різноманіття, підтримки, співпраці та безперервного професійного розвитку – ті цінності, які було визначено як ключові ще в Профілі інклюзивного вчителя (2012) та деталізовано у 10 сферах компетентностей у його оновленій версії для всіх освітян (2022). Подальші дослідження засвідчили, що компетентності інклюзивного педагога не можуть розглядатися як статичний набір умінь. Вони мають формуватися і вдосконалюватися протягом усієї професійної кар'єри та реалізовуватися на різних рівнях: індивідуальному (особисті цінності й навички тренера), командному (співпраця з колегами, родинними, фахівцями інших галузей) та системному (участь у розвитку інклюзивної спортивної політики). Саме мультирівневий підхід забезпечує сталість інклюзивних змін та їх інтеграцію в ширший соціальний і культурний контекст. Для сфери спорту цей досвід є надзвичайно цінним: він дозволяє перенести перевірені моделі з освітньої парадигми у тренерську діяльність, обґрунтувати компетентності інклюзивного тренера, узгодити їх із міжнародними правовими й політичними документами і забезпечити інтеграцію інклюзії як невід'ємної складової частини розвитку фізичної культури і спорту.

Ключові слова: інклюзивний вчитель, концепція, інклюзивна освіта, профіль, компетентність, спортивні тренери, професійна підготовка.

Olesia Shevchuk, Iryna Kohut, Viktoriia Marynych, Pavel Golub

FROM EDUCATION TO SPORT: INTERNATIONAL EXPERIENCE IN ADVANCING INCLUSIVITY

Abstract: Inclusion across various spheres of life is not a special regime for specific groups, but rather a systemic approach aimed at ensuring meaningful participation for everyone, regardless of individual characteristics. The educational experience and methodological approaches developed within the field of inclusive education possess strong potential for extrapolation into the context of sports.

Objective: to analyze international experience in the implementation of inclusive education in order to establish a foundation for developing conceptual frameworks for the professional advancement of coaches working in inclusive environments.

Materials and Methods: Analysis and systematization of data from literature sources; methods of induction and deduction, comparison and juxtaposition, as well as methods of systemic and logical analysis, synthesis, and generalization.

Results: The experience of European educational systems, as reflected in a series of strategic documents by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, demonstrates a consistent evolution of approaches to inclusive practice – from the development of educators' basic competencies to the creation of multi-level professional development frameworks that encompass all education professionals. An inclusive educator must not only possess specialized knowledge and methodologies but also be guided by values of diversity, support, collaboration, and continuous professional development – values identified as fundamental in the Profile of Inclusive Teachers (2012) and further detailed in its updated 2022 version, which outlines ten areas of competencies for all educators.

Subsequent research has confirmed that the competencies of an inclusive educator should not be viewed as a static skillset. They must be formed and refined throughout one's professional career and implemented at various levels: individual (personal values and coaching skills), team (collaboration with colleagues, families, and professionals from other fields), and systemic (involvement in shaping inclusive sports policy). It is precisely this multi-level approach that ensures the sustainability of inclusive change and its integration into the broader social and cultural context.

For the field of sports, this experience is extremely valuable. It allows for the transfer of proven models from the educational paradigm into coaching practice, the justification of inclusive coach competencies, their alignment with international legal and policy documents, and the integration of inclusion as an essential component of the development of physical education and sport.

Keywords: inclusive teacher, concept, inclusive education, profile, competence, sport, coach, professional training.

Шевчук О. К., Когут І. О., Маринич В. Л., Голуб П. В. Від освіти до спорту: міжнародний досвід поступу до інклюзивності
Sport Science Spectrum. 2025; 4: 95–103
DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-4-13>

Shevchuk O., Kohut I., Marynych V., Golub P. From education to sport: international experience in advancing inclusivity
Sport Science Spectrum. 2025; 4: 95–103
DOI: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2025-4-13>

Вступ. Питання інклюзії у спорті набувають дедалі більшої актуальності в умовах побудови суспільства рівних можливостей та прав людини [1; 2; 18]. У центрі сучасних дискусій перебуває ідея, що інклюзія в різних сферах життя – це не спеціальний режим для окремих груп, а системний підхід, орієнтований на забезпечення якісної участі кожного, незалежно від індивідуальних особливостей. Європейська агенція зі спеціальних освітніх потреб та інклюзивної освіти в низці стратегічних документів послідовно підкреслює, що різноманітність учнів є ресурсом, який сприяє розвитку освітнього середовища, а інклюзивні практики забезпечують користь для всіх учасників [7; 8; 9; 10; 11; 12].

Подібно до освітнього контексту тренери стикаються з викликом роботи в різнорідних групах спортсменів, де різноманітність виявляється у фізичних, когнітивних, емоційних, соціальних та інших відмінностях [3; 22; 23]. Водночас спорт має унікальний потенціал сприяти формуванню інклюзивних цінностей завдяки своїй соціальній природі, колективній взаємодії та можливостям для самовираження, спільного успіху й підтримки. Освітній досвід і методологічні підходи, напрацьовані у сфері інклюзивної освіти, мають потенціал до екстраполяції в спортивний контекст. Це стосується, зокрема, створення умов для рівного доступу до тренувального процесу, адаптації навчальних і тренувальних програм, розвитку компетентностей тренерів щодо роботи з різними категоріями спортсменів та формування позитивного мікроклімату в команді. Освітня парадигма інклюзії може забезпечити науково-методичне підґрунтя для переосмислення ролі тренера як фасилітатора розвитку потенціалу кожного спортсмена, незалежно від його здібностей, досвіду чи стану здоров'я.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукова робота виконана відповідно до Плану науково-дослідної роботи Національного університету фізичного виховання і спорту України на 2021–2025 рр. за темою 1.4. «Теоретико-методологічні засади розвитку професійного, неолімпійського та адаптивного спорту в Україні в умовах реформування сфери фізичної культури і спорту» (номер державної реєстрації 0121U108294) та темою «Науково-методичне забезпечення як інструмент імплементації інклюзивної фізкультурно-спортивної діяльності ветеранів війни і членів їхніх сімей» (номер державної реєстрації 0125U002028).

Мета статті – аналіз міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти задля формування підґрунтя для розроблення концептуальних засад професійного вдосконалення тренерів до роботи в інклюзивному середовищі.

Матеріали та методи. Досягнення мети дослідження передбачало застосування загальнонаукових методів. Аналіз, синтез та узагальнення застосовувалися для вивчення міжнародних документів, що відображають питання інклюзії в освіті, з метою виявлення концептуальних засад і тенденцій розвитку. Системний та логічний аналіз дозволив окреслити структуру інклюзивних практик у сфері освіти та визначити можливості їх трансформації в тренерську діяльність. За допомогою методів індукції та дедукції здійснено узагальнення отриманих висновків щодо адаптації освітніх практик у спорті.

Результати. Проведений аналіз міжнародних нормативних і стратегічних документів засвідчує послідовний

та системний характер діяльності Європейської агенції зі спеціальних освітніх потреб та інклюзивної освіти, спрямованої на утвердження інклюзивності як базового принципу сучасної освітньої політики. У стратегічних орієнтирах Агенції відображено цілісний підхід до трансформації освітніх систем, що передбачає забезпечення рівного доступу, активної участі та справедливих результатів для всіх учасників освітнього процесу незалежно від їх індивідуальних особливостей чи потреб. Європейська агенція послідовно формує концептуальні засади інклюзивної освіти, у межах яких різноманітність розглядається як ресурс розвитку, а підтримка кожного учня та підвищення професійної компетентності педагогів – як ключові передумови побудови інклюзивного суспільства.

Зокрема, серед інших концептуальних і стратегічних розробок Європейської агенції на особливу увагу заслуговують такі ключові ініціативи, як проекти «Підготовка вчителів до інклюзивної освіти» (Teacher Education for Inclusion project, 2009–2012 pp.) [22] та «Професійне навчання вчителів з питань інклюзії» (Teacher Professional Learning for Inclusion, 2018–2021 pp.) [24]. Ці проекти заклали методологічне підґрунтя для осмислення ролі педагога в інклюзивному освітньому середовищі та визначення стратегічних орієнтирів підготовки кадрів у цьому напрямі.

У матеріалах Європейської агенції наголошується, щоб інклюзивна освіта стала реальністю, важливим є готовність кожного вчителя підтримувати всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Учителі повинні бути обізнані з концепцією інклюзивної освіти та своєю роллю в її реалізації. Важливим кроком у цьому напрямі стало створення документа «Профіль інклюзивних вчителів» («Profile of Inclusive Teachers», 2012 p.) [20], який став першою спробою сформулювати загальноєвропейське бачення компетентностей педагогів, необхідних для ефективної роботи в умовах інклюзії. Його метою було визначення базового набору установок, знань і навичок, які повинні бути інтегровані в програми початкової підготовки вчителів (Initial Teacher Education). Ключовою ідеєю профілю є усвідомлення того, що інклюзія не повинна сприйматись як окремий напрям чи спеціалізація, а має становити органічну складову частину професійної діяльності кожного педагога. У цьому контексті інклюзивний вчитель постає не як вузькопрофільний спеціаліст, а як професіонал, здатний забезпечувати якісну освіту всім учням у різнорідних класах [21].

У профілі були визначені чотири ключові цінності, що мають лежати в основі педагогічної діяльності. По-перше, це цінування різноманіття учнів, що розглядається не як бар'єр, а як ресурс для освітнього процесу. По-друге, це підтримка кожного учня, спрямована на забезпечення його успіху, благополуччя і розвитку потенціалу. По-третє, це співпраця з колегами, батьками та іншими фахівцями, що передбачає командний підхід до навчання і виховання. Нарешті, четверта цінність полягає в постійному особистому й професійному розвитку, який вимагає від вчителя готовності до рефлексії, інновацій та навчання протягом усього життя [7].

Такі цінності деталізувалися у 10 сферах компетентності, що включали розуміння інклюзії як права людини, володіння методами диференційованого навчання, уміння

проводити об'єктивне оцінювання прогресу, здатність до міжпрофесійної взаємодії та готовність адаптуватися до змінних умов. Таким чином, профіль 2012 р. не лише визначив індивідуальні якості інклюзивного вчителя, але й заклав основу для оновлення педагогічних програм в європейських університетах. У певному сенсі цей документ, що за своїм наповненням є Рамкою інклюзивної компетентності вчителів, можна розглядати як «перше покоління» європейських стандартів інклюзивної педагогіки, що заклало основу для формування сучасних моделей професійного навчання педагогів для роботи в інклюзивному середовищі (рис. 1) [7].

Профіль інклюзивних вчителів Profile of Inclusive Teachers [7]	Інклюзія не є окремою спеціалізацією, а має становити базову складову частину професійної діяльності кожного педагога. Рамка інклюзивної компетентності вчителів: 4 ключові цінності, 10 сфер компетентності, дескриптори
--	---

Рисунок 1 – Характеристика Рамки інклюзивної компетентності вчителів

Подальші ключові висновки щодо розвитку інклюзивної практики в європейських країнах узагальнено в документі «П'ять ключових повідомлень щодо інклюзивної освіти. Втілення теорії в практику» («Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice») [9]. Центральною ідеєю є те, що інклюзія приносить користь усім учасникам освітнього процесу та має стати невід'ємною частиною політик і практик. Зокрема, підкреслюється, що раннє виявлення індивідуальних потреб і своєчасне втручання створюють сприятливі умови для навчання і розвитку, а також формують міцний фундамент для подальшого соціального включення. Інклюзивна освіта розглядається як така, що забезпечує позитивні результати не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але й для їхніх однолітків, сприяючи підвищенню навчальних досягнень, розвитку емпатії та формуванню більш згуртованих спільнот.

Особливий акцент зроблено на ролі фахівців: компетентність педагогів, їх підготовка та готовність працювати в різномірних групах визначають ефективність інклюзивних підходів. Разом із цим наголошується на необхідності розбудови надійних систем підтримки та забезпечення адекватного фінансування, адже без інституційних і матеріальних ресурсів неможливо реалізувати інклюзію на практиці. Не менш важливим є використання достовірних даних для прийняття рішень, що дозволяє моніторити результати, виявляти бар'єри та планувати подальший розвиток інклюзивної політики, при цьому враховуючи обмеження будь-яких інструментів збирання інформації [9].

Таким чином, п'ять ключових меседжів формують цілісне бачення інклюзії як процесу, що ґрунтується на поєднанні раннього втручання, універсальної користі для всіх учасників, професіоналізму педагогів, підтримувальних систем і достовірних даних. У спортивному контексті ці принципи можуть бути безпосередньо трансформовані в діяльність тренера: раннє залучення спортсменів до адаптованих програм сприяє розвитку впевненості й самореалізації; інклюзивні тренувальні практики формують колективний дух, можуть бути корисними для кожного та підвищувати ефективність

П'ять ключових повідомлень щодо інклюзивної освіти. Втілення теорії в практику
(Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice)
[9]

5 ключових ідей:
1. Важливість раннього втручання.
2. Користь інклюзії для всіх.
3. Компетентність фахівців.
4. Надійні системи підтримки та фінансування.
5. Використання достовірних даних

Рисунок 2 – Ключові тези інклюзивної освіти

команди; професійна підготовка тренерів є визначальним чинником якості інклюзивної роботи; ресурсне забезпечення клубів і спортивних організацій створює умови для практичної реалізації інклюзії; систематичний збір даних дозволяє обґрунтовувати управлінські рішення та вдосконалювати політики у сфері спорту. За такого підходу інклюзія постає не як спеціальний напрям, а як інтегрована і невід'ємна складова частина професійної діяльності тренера (рис. 2) [9].

Підкреслюючи фундаментальні питання для систем освіти, низка наступних публікацій серії «Ключові принципи» відображає поступовий зсув у роботі Агентства за останні 25 років: від вузької орієнтації на особливі освітні потреби учнів та освіти для осіб з особливими потребами до конкретних заходів щодо розширення та поліпшення якості підтримки навчання, яка загалом доступна для всіх здобувачів освіти. Ця орієнтація відображає все більший акцент Агентства на активній ролі в зміні політики у сфері інклюзивної освіти.

Публікація Ключові принципи – підтримка розроблення та впровадження політики інклюзивної освіти («Key Principles – Supporting Policy Development and Implementation for Inclusive Education», 2021) [10] є четвертим виданням у цій серії. Перший звіт, «Key Principles in Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers» (Ключові принципи в освіті для дітей з особливими потребами – рекомендації для розробників політики), було підготовлено на основі досліджень Агенції, проведених до 2003 р. [17]. Другий документ, опублікований у 2009 р. під назвою «Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers» (Ключові принципи підвищення якості інклюзивної освіти – рекомендації для розробників політики), узагальнив результати подальших напрацювань у сфері політики [16]. Третє видання, «Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice» (Ключові принципи підвищення якості інклюзивної освіти – рекомендації для практиків), 2011 р., було присвячено визначенню основних принципів педагогічної практики, спрямованих на підвищення якості інклюзивної освіти [15].

Четвертий звіт серії зосереджено на розробленні та впровадженні політики, що відповідає сучасному, розширеному баченню інклюзивності в освітніх системах і можливостях навчання. Центральним положенням документа є визнання інклюзії як фундаментального права кожної дитини, що передбачає забезпечення доступу до якісної освіти в найближчому соціальному середовищі разом з однолітками. Такий підхід означає перенесення акценту від традиційного трактування «особливих освітніх потреб» як індивідуальної проблеми учня на системні зміни – трансформацію

освітнього середовища, здатного адекватно реагувати на різноманіття. Отже, інклюзія розглядається не як процес інтеграції «інакших» у стандартизовану освітню модель, а як структурне оновлення самої системи освіти, що забезпечує можливість повноцінного навчання кожного. У цьому контексті інклюзія постає невід'ємною складовою частиною сучасних освітніх політик, спрямованих на формування гнучких і справедливих механізмів доступу до освіти для всіх категорій населення [10].

Звіт також акцентує на важливості широкого суспільного діалогу як передумови ефективного розроблення та впровадження інклюзивних політик [10]. Реалізація таких політик потребує активної участі всіх зацікавлених сторін – освітян, батьків, учнів, громадських організацій і державних інституцій. Залучення різних соціальних груп забезпечує легітимність прийнятих рішень і сприяє формуванню спільного розуміння практичного змісту інклюзивної освіти. Водночас наголошується на необхідності узгодження національних підходів із міжнародними й європейськими нормативними документами, зокрема Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, що визначає правові та етичні засади інклюзії [1].

Ключові принципи, викладені у звіті, формують цілісну модель інклюзивної політики, що ґрунтується на засадах прав людини, рівності та соціальної справедливості. Вони підкреслюють потребу створення освітнього середовища, орієнтованого на різноманіття, адаптивність і підтримку кожного здобувача освіти. У контексті спорту ці положення набувають особливого значення: інклюзивна політика у спорті має так само базуватися на правах людини, розглядати різноманітність спортсменів як ресурс і передбачати структурні зміни в системі підготовки спортсменів та організації спортивних програм. Реалізація принципів інклюзії у спорті неможлива без політичної волі, громадської участі та відповідних стратегій, спрямованих на створення умов, що забезпечують тренерам і спортсменам рівні можливості для розвитку та самореалізації.

Як наголошують науковці [19], не існує «швидких рішень» чи універсальних міжнародних індикаторів для оцінювання інклюзивності. Однак у довгостроковій перспективі країни можуть використовувати представлені в документі ключові принципи як основу для розроблення власних показників, що сприятимуть зібранню й інтерпретації як якісних, так і кількісних даних у межах систем забезпечення якості та підзвітності, адаптованих до їхнього національного контексту (рис. 3) [10].

Подальші наукові та практичні пошуки щодо професійної підготовки педагогів в умовах інклюзивної освіти знайшли своє відображення в концептуальному робочому документі «Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper», 2021 р. [8]. Він представляє теоретичну основу процесу узгодження рамок компетентностей для професійного навчання вчителів з питань інклюзії. У документі підіймаються ключові питання, які перебували в центрі уваги розширених заходів проекту «Професійне навчання вчителів з питань інклюзії» (Teacher Professional Learning for Inclusion, TPL4I) [24], що був спрямований на вдосконалення підходів до підготовки педагогів у європейському контексті.

Ключові принципи – підтримка розроблення та впровадження політики інклюзивної освіти

(Key Principles – Supporting Policy Development and Implementation for Inclusive Education) [10]

Ключові принципи підтримки розроблення та впровадження політики інклюзивної освіти, засновані на правах людини, визначають п'ять вимог до законодавчого та політичного контексту, що стосуються:

- 1) фінансування та розподілу ресурсів;
 - 2) управління;
 - 3) забезпечення якості та підзвітності;
 - 4) професійного навчання вчителів;
 - 5) навчальної програми та оцінювання.
- Вони продовжуються 8 оперативними елементами (стратегіями, структурами та процесами) для інклюзивних систем освіти і стосуються:
- 1) співпраці та комунікації;
 - 2) участі в інклюзивній дошкільній освіті;
 - 3) переходу;
 - 4) співпраці між школами, батьками та громадою;
 - 5) збирання даних;
 - 6) розвитку спеціалізованих послуг;
 - 7) керівництва школою;
 - 8) середовища навчання та викладання і думки учнів.
- Кожен принцип супроводжується коротким обґрунтуванням, підкріпленим ключовими посиланнями

Рисунок 3 – Ключові принципи розроблення та впровадження політики інклюзивної освіти

Зазначається, що для ефективного розвитку й підтримки інклюзивної практики, здатної відповідати на все більше різноманіття потреб учнів, педагоги мають бути належним чином підготовлені й забезпечені безперервною професійною підтримкою протягом усього кар'єрного шляху. Реалізація цього завдання потребує системного підходу до професійного навчання вчителів (Teacher Professional Learning, TPL), який, з одного боку, спирається на чинні національні рамки, а з іншого – узгоджується з європейськими та міжнародними тенденціями розвитку соціальної й освітньої інклюзії [8].

Ефективність професійного навчання для інклюзії може бути підвищена через створення й чітко визначення Рамки професійного розвитку, спеціально розробленої для підтримки інклюзивної освіти. Її концептуальне підґрунтя доцільно вибудовувати, спираючись на «Профіль інклюзивних вчителів» (Profile of Inclusive Teachers, 2012) [7], що окреслює базові установки, знання та вміння, необхідні для роботи в інклюзивному середовищі. Наступним кроком є узгодження ключових елементів нової рамки, зокрема основних цінностей, компетентностей і орієнтирів, із національними стандартами, чинними вимогами до педагогічної діяльності та відповідними політичними документами. Такий підхід забезпечує змістовний зв'язок

між політикою, професійною ідентичністю педагогів і реальними умовами їхньої практичної діяльності. Крім того, інтеграція фундаментальних принципів і цінностей інклюзії в наявні механізми розвитку шкіл, зокрема в програми професійного вдосконалення вчителів, плани розвитку навчальних закладів та системи внутрішнього оцінювання якості освіти, сприяє сталому впровадженню інклюзивних підходів у повсякденну освітню практику. Такий системний підхід дозволяє країнам виявляти точки перетину між рамками компетентностей, політикою та педагогічною практикою, забезпечуючи узгоджене впровадження інклюзії як базового принципу сучасної освітньої політики [8].

У контексті спорту такі підходи мають особливо високу практичну цінність, адже формування інклюзивного середовища в спортивній діяльності потребує не лише адаптації тренувальних процесів, але й переосмислення ролі тренера як агента змін. Як наголошується в європейських документах, інклюзія має сприйматися не лише як сукупність практичних методів, а як ціннісна основа професійної діяльності вчителя, що безпосередньо поширюється і на діяльність тренера. Інклюзія вимагає від педагогів розуміння різноманіття як ресурсу, орієнтації на справедливість і рівність, готовності до співпраці з колегами, батьками та іншими спеціалістами, а також постійної рефлексії й саморозвитку. При цьому професійні компетентності не розглядаються як статичний перелік умінь; вони мають формуватися і вдосконалюватися протягом усього професійного шляху – від початкової підготовки до безперервного підвищення кваліфікації [8].

Особлива увага приділяється мультирівневому характеру інклюзивної професійної підготовки. Професійне навчання педагогів має здійснюватися на кількох рівнях: індивідуальному (розвиток особистих цінностей і навичок учителя), інституційному (створення інклюзивної культури в школах та навчальних закладах) і системному (узгодження освітньої політики та стратегій розвитку). Такий підхід дозволяє забезпечити сталість інклюзивних змін і гарантує, що інклюзія не залишиться локальною ініціативою окремих фахівців, а стане інтегрованою частиною освітніх і спортивних систем [8].

Значення цього концептуального документа полягає в тому, що він виступив методологічним містком між Профілем інклюзивного вчителя (2012 р.) [7] та його оновленою версією (2022 р.) [11]. Документ підкреслив необхідність переходу від мінімального набору компетентностей для початкової підготовки педагогів до створення широкої, гнучкої та багаторівневої рамки, яка охоплює всіх освітніх професіоналів і весь цикл їх професійного розвитку. У цьому контексті цей концептуальний робочий документ забезпечив наукове та методологічне підґрунтя для сучасного розуміння інклюзивного професійного навчання, зробивши акцент на цінностях, рефлексії та системності (рис. 4) [8].

Окреслені вище документи закріпили спільне розуміння інклюзії як фундаментальної компетенції кожного педагога і стали орієнтиром для подальших реформ. Згаданий на початку Профіль 2012 р. визначив рамку, яку надалі було розширено та деталізовано у Профілі 2022 р., що охопив уже не лише початкову підготовку вчителів, а й безперервний професійний розвиток усіх освітніх фахівців.

«Профіль для інклюзивного професійного навчання педагогів» («Profile for Inclusive Teacher Professional

Узгодження рамок компетентностей для професійного навчання вчителів з питань інклюзії: концептуальний робочий документ

(Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper) [8]

1. Необхідність системного підходу: професійне навчання для інклюзії має бути безперервним процесом, узгодженим із національними рамками та європейськими тенденціями.
2. Єдність цінностей і практики: інклюзія розглядається як ціннісна основа професійної діяльності, а не лише набір методів – вона має пронизувати всі рівні системи (освітньої чи спортивної).
3. Багаторівнева структура розвитку: інклюзивна підготовка педагогів повинна відбуватися на індивідуальному, інституційному й системному рівнях, забезпечуючи сталість змін

Рисунок 4 – Наукове та методологічне підґрунтя для сучасного розуміння інклюзивного професійного навчання педагогів

Learning», 2022 р.) [11] є оновленою та розширеною версією профілю інклюзивного вчителя 2012 р. [7]. Його поява стала результатом багаторічної роботи в межах проєкту *Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I)* [24], який поєднав аналітичний огляд політик, опитування у 17 країнах та консультації з експертами. На відміну від першої версії, орієнтованої насамперед на початкову підготовку педагогів, новий профіль охоплює весь спектр професійного розвитку освітніх фахівців і адресований не лише вчителям, а й ширшому колу професіоналів освітнього середовища.

Основу профілю становлять чотири ключові цінності, сформульовані ще у 2012 р. [7], проте тепер вони деталізовані в десяти сферах компетентності. Збережено акцент на цінуванні різноманіття учнів як ресурсу, забезпеченні успіху та благополуччя кожного, розвитку співпраці з батьками, колегами й іншими фахівцями, а також на постійному професійному та особистісному зростанні. Водночас у новій версії ці цінності набули багатовимірної змісту: вони інтегрують аспекти справедливості, права на якісну освіту, надання учням «справжнього голосу» в освітньому процесі, розбудови інклюзивної професійної спільноти та забезпечення безперервності навчання впродовж кар'єри [11].

Документ підкреслює, що інклюзивна компетентність педагогів має формуватися і вдосконалюватися на різних рівнях. На індивідуальному рівні йдеться про розвиток особистих установок, рефлексії та професійних навичок учителя. На інституційному рівні – про створення інклюзивної культури в школі, командну роботу і професійної спільноти, що стимулюють обмін досвідом та взаємодопомогу. На системному рівні профіль окреслює потребу в політиках, які сприяють сталому професійному навчанню та створюють умови для широкого впровадження інклюзивних практик. Таким чином, нова рамка функціонує як інструмент не лише для саморефлексії окремого педагога, а й для розбудови інклюзивного середовища на рівні шкільних колективів і національних освітніх стратегій [11].

Значення профілю 2022 р. полягає в тому, що він трансформує інклюзію з локальної педагогічної компетентності в системне явище, яке охоплює всі рівні освітньої

діяльності. Документ пропонує гнучку й водночас структуровану рамку для професійного навчання, яка дозволяє адаптувати її до різних контекстів і потреб. Він виступає практичним і концептуальним інструментом для педагогів, закладів освіти та політиків, спрямованим на забезпечення права кожного учня на якісну та інклюзивну освіту. У цьому сенсі профіль 2022 р. можна розглядати як кульмінацію розвитку європейського бачення інклюзивної професійної підготовки, що поєднує спільні цінності, компетенції та багаторівневий підхід до впровадження інклюзії (рис. 5) [11].

Профіль для ін- клюзивного профе- сійного навчання педагогів «Profile for Inclusive Teacher Professional Learning» [11]	1. Профіль 2022 р. розширює відповідний документ 2012 р., охоплюючи весь цикл професійного розвитку – від початкової підготовки до безперервного навчання освітніх фахівців. 2. Чотири базові цінності, десять сфер компетентності, знання, вміння та ставлення інклюзивного вчителя. 3. Розвиток інклюзивної компетентності здійснюється на індивідуальному, інституційному й системному рівнях, що забезпечує сталість змін. 4. Профіль функціонує як концептуальна і практична рамка для педагогів, закладів і політиків, яка може бути адаптована до різних контекстів
--	---

Рисунок 5 – Ключові засади європейського бачення інклюзивної професійної підготовки педагогів

Обговорення. Існує широкий міжнародний консенсус стосовно того, що якість підготовки вчителів має важливе значення для розв'язання завдань, пов'язаних із забезпеченням кожній людині хороших можливостей для навчання. Інклюзивна освіта вимагає, щоб усі вчителі взяли на себе відповідальність за створення шкіл, в яких кожен може навчатися і відчувати свою приналежність. Учителі відіграють центральну роль у сприянні участі та зменшенні виключення. Однак вони не завжди підготовлені таким чином, щоб розглядати це як частину своєї професійної відповідальності.

Протягом останнього десятиліття педагоги та науковці все частіше почали розв'язувати цю проблему за допомогою науково-дослідницьких проєктів, які отримали назву «підготовка вчителів до інклюзивної освіти». Це сприяє застосуванню двох основних підходів до визначення того, що вчителі повинні знати про відмінності між учнями: залучення фахівців для доповнення програм підготовки вчителів знаннями про відмінності й розмаїття та імплементації спеціальних знань в уже наявні курси [12].

Теми, які обговорюються в літературі про підготовку вчителів до інклюзії, є важливими проявами порядку денного реформ. Визнаються численні виклики, пов'язані з підготовкою вчителів до сприйняття різноманітності та реагування на відмінності без маргіналізації учнів, які мають труднощі в навчанні. Однак через історичну прив'язку до спеціальної освіти підготовка лише деяких вчителів до роботи з відмінностями, усунення бар'єрів для участі та

розвитку інклюзивних практик посилює думку про те, що інші вчителі можуть справедливо стверджувати, що інклюзія не є їхнім обов'язком. Проте наголошується на тому, що інклюзивна практика має бути завданням усіх вчителів.

Забезпечення такого культурного зсуву в мисленні щодо навчання всіх учнів є необхідною роботою для професійного розвитку вчителів. Виклики забезпечення освітньої рівності вимагають професійного розвитку, який дозволить учителям викладати в школах, де нормою є різноманітність з позиції етнічного походження, культури, мов, якими розмовляють, статусу інвалідності тощо. Хоча очевидно, що це вимагатиме диференційованих підходів для врахування індивідуальних відмінностей між учнями і того, яким чином ці підходи можуть також створювати проблеми [6; 8].

У контексті спорту наведені дискусії мають глибоке відображення в темі підготовки тренерів до інклюзії. Так само, як і в освіті, інклюзія в спорті не повинна бути «спеціальною сферою» для окремих фахівців. Кожен тренер має усвідомлювати свою роль у створенні середовища, де кожен спортсмен – незалежно від можливостей чи походження – може відчувати приналежність і розвиватися. Досвід педагогічної освіти показує, що підготовка, у тому числі й тренерів, має охоплювати розуміння людських відмінностей, бар'єрів участі, інклюзивних методик та адаптивних стратегій. Можна екстраполювати тези з освітнього контексту на сферу спорту і зробити висновки, що замість створення окремих «інклюзивних» модулів, інклюзивні принципи мають пронизувати всі елементи підготовки – методику тренування, педагогіку спорту, комунікацію, етику, лідерство тощо. У педагогіці підкреслюється, що вчитель – ключова фігура у формуванні культури участі. Аналогічно тренер може стати рушійною силою інклюзивних перетворень у спортивних клубах і громадах, сприяючи не лише фізичному, а й соціальному розвитку спортсменів.

Тобто подібно до того, як інклюзія в школі більше не є завданням лише спеціальних педагогів, інклюзія в спорті не має залишатися лише сферою адаптивного спорту. Кожен тренер – незалежно від виду спорту чи рівня підготовки – повинен бути готовий працювати з різноманітністю спортсменів і створювати умови участі для всіх. Це означає зміщення фокуса від «спеціальних тренерів для особливих спортсменів» – виключно тренерів з адаптивного спорту до кожного тренера як інклюзивного фахівця.

Разом із тим у науковій літературі наголошено: неправильно розглядати інклюзивну освіту як нову форму або альтернативу спеціальній освіті. Деякі підходи до інклюзивної освіти міцно вкорінені в традиціях спеціальної освіти [20] і співіснують із зусиллями з реформування шкіл, щоб вони стали більш інклюзивними [5]. Однак інші досліджують ширше уявлення про те, що означає інклюзія, починаючи з припущення, що кожен учень є унікальною особистістю. Інклюзивний педагогічний підхід, наприклад, ґрунтується на соціокультурному розумінні навчання, яке розглядає розмаїття серед учнів як природне. Із цієї позиції розуміння того, як реагувати на людські відмінності, поважаючи гідність кожного учня як унікальної особистості в межах спільноти класу, є ключовим [4; 8].

Отже, інклюзивні підходи вимагають, щоб людське розмаїття розглядалося як сила, а не проблема, щоб учні працювали разом, обмінювалися ідеями та вчилися у взаємодії один з одним. Інклюзивна освіта – це «розширення сфери діяльності звичайних шкіл, щоб вони могли охопити більшу кількість

різноманітних дітей» [8; 25]. Це означає зміну в мисленні про індивідуальні відмінності між учнями, що фокусується на навчанні як спільній діяльності, уникаючи потенційно негативних наслідків ставлення до деяких учнів як до інших. Інклюзивна освіта підвищує якість загальної освіти, замінюючи практики, котрі, як було доведено, маргіналізують або посилюють маргіналізацію вразливих учнів, на практики, які забезпечують участь і досягнення для кожного [13].

Варто зауважити, що так само, як інклюзивна освіта не є формою спеціальної освіти, інклюзивний спорт не є заміною адаптивного спорту. Йдеться не про створення окремих умов для окремих спортсменів, а про переосмислення загальної спортивної системи, щоб вона могла природно охоплювати більшу кількість різноманітних учасників. У центрі уваги – зміна середовища і мислення тренера. Традиційно спорт, як і освіта, спирався на медичну модель, що акцентує увагу на «обмеженнях» людини. Інклюзивний підхід натомість базується на соціокультурному розумінні розвитку спортсмена: різноманіття розглядається як природне, а взаємодія між спортсменами – як головне джерело навчання, мотивації і росту. Завдання тренера – створювати умови для спільного навчання через різноманітність.

У спорті різноманітність (вікова, функціональна, культурна, соціальна) часто сприймається як бар'єр для ефективного тренування. Проте інклюзивний підхід вбачає у ній потенціал для розвитку командної динаміки, емпатії та креативності. Спільні тренування спортсменів із різними рівнями підготовки сприяють навчанню через взаємодію: наприклад, сильніші розвивають лідерство, молодші – наслідування, а всі разом – соціальну згуртованість.

У сучасному світі, з усією невизначеністю щодо того, як підтримувати функціонування освітніх систем під час глобальної пандемії, не дивно, що вчителі можуть вважати, що вони не мають необхідних знань чи навичок, аби навчати всіх учнів. Нинішні умови, в яких працюють вчителі, характеризуються швидкими змінами. У багатьох країнах законодавство зміцнило антидискримінаційну політику та практику, що ґрунтується на правах людини. Крім змін у ролі вчителів, нові підходи до оцінювання, навчальних програм і викладання передбачають розвиток нового розуміння інтерактивного характеру потреб учнів і зміщення акценту з питання «що не так з учнем?» на питання «що потрібно учневі для підтримки його навчання?».

Оскільки такі зміни можуть суттєво вплинути на професійну ідентичність, а також на ролі та обов'язки багатьох вчителів, вони можуть бути суперечливими, а іноді й зустрічати опір. Це має наслідки для підтримки вчителів в їх професійному розвитку. Щоб забезпечити позитивну реакцію на зміни, важливо спиратися на професійні рамки, а не замінювати їх або додавати нові до тих, що формують професійну ідентичність вчителів. Професійний розвиток педагогів, який відповідає вимогам інклюзії та рівності, потребує міцного фундаменту. Це особливо актуально в нинішніх умовах, коли такі обставини, як криза COVID-19 та перехід до онлайн-освіти і гібридних моделей навчання, створюють високий рівень невизначеності, що поглиблює нерівність у доступі до можливостей навчання [4; 8].

Як у школах, де різноманіття стає нормою, тренери мають працювати з командами, в яких спортсмени можуть відрізнитися за фізичними, когнітивними, мовними, культурними, гендерними чи соціально-економічними характеристиками. Підготовка тренера повинна включати

диференційовані методики тренування, комунікативні стратегії, навички спостереження і гнучкого планування, що враховують потреби кожного спортсмена. Як і в освітній практиці, інклюзивність у спорті не формується одноразовими курсами. Це тривалий процес професійного й особистісного зростання, який передбачає рефлексію, взаємне навчання, обмін практиками та підтримку з боку спортивних федерацій і освітніх закладів. Тренери мають отримати можливість розвивати інклюзивне мислення через досвід, обговорення, наставництво і практику.

Розбудова інклюзивної культури в спорті вимагає не лише зміни методик тренування, а передусім переосмислення самого поняття «нормальності» у спорті. Традиційно спорт зосереджувався на результаті, досконалості та відборі, що несвідомо створює виключення. Інклюзивний підхід, навпаки, розглядає різноманітність спортсменів як ресурс розвитку команди, клубу і суспільства. Таким чином, професійний розвиток тренерів має сприяти культурному переходу від «відбору» до «участі». Подібно до нової парадигми інклюзивної освіти, де інклюзія змінює мислення щодо «інших» учнів, спорт потребує відмови від ідеї нормативного спортсмена – ідеалу фізичної чи психічної досконалості. У новій парадигмі кожен спортсмен розглядається як унікальна особистість із власним темпом, мотивацією, досвідом і стилем руху, а завдання тренера – розкрити цей потенціал.

Інклюзивні підходи не знижують рівень спорту, а навпаки, підвищують його якість, оскільки збагачують тренерську практику новими формами навчання, комунікації та командної роботи. Інклюзивний спорт створює умови для участі, досягнення і самореалізації кожного, замінюючи практики виключення на практики підтримки. Таким чином, ідеї з літератури про підготовку вчителів до інклюзії формують концептуальне підґрунтя для розвитку інклюзивного тренерства – не як спеціалізованого напрямку, а як нового стандарту професійності у спорті, що поєднує справедливість, рівність і різноманіття з якістю підготовки спортсменів.

Висновки. Проблематика інклюзії в сучасному суспільстві розглядається як фундаментальна умова для забезпечення прав людини, рівності та соціальної справедливості. Досвід європейських освітніх систем, відображений у низці стратегічних документів Європейської агенції зі спеціальних освітніх потреб та інклюзивної освіти, демонструє послідовну еволюцію підходів до інклюзивної практики – від формування базових компетентностей педагогів до створення багаторівневих рамок професійного розвитку, що охоплюють усіх освітніх фахівців і всі етапи їхньої кар'єри.

«Profile of Inclusive Teachers» (2012) закріпив підґрунтя для визначення інклюзивних компетентностей, необхідних для вчителів. У ньому сформульовано чотири ключові цінності – цінування різноманіття, підтримка кожного, співпраця та постійний розвиток – і розкрито їх у відповідних сферах компетенцій. Цей профіль було спрямовано насамперед на початкову підготовку педагогів, проте він закріпив ідею, що інклюзія є невід'ємною складовою частиною професійної діяльності будь-якого освітянина. Для сфери спорту цей підхід може слугувати орієнтиром для визначення аналогічних компетентностей тренерів, які працюють із різнорідними групами спортсменів.

У документі «Five Key Messages for Inclusive Education» (2014) узагальнено головні принципи, що лежать в основі інклюзивної освіти: важливість раннього втручання, користь

інклюзії для всіх учасників освітнього процесу, провідна роль висококваліфікованих фахівців, необхідність ресурсів і фінансування, а також потреба у використанні достовірних даних для прийняття рішень. Ці принципи універсальні та є релевантними для сфери спорту, де раннє залучення спортсменів до адаптованих програм, підготовка інклюзивних тренерів, системна підтримка та аналітика також займають провідне місце для досягнення успіху в напрямі інклюзивності.

Звіт «Key Principles – Supporting Policy Development and Implementation» (2014) визначив інклюзію як невід’ємне право кожної дитини навчатися в найближчому середовищі разом з однолітками. Цей підхід зміщує акцент із «проблем» окремих осіб на потребу трансформації самої системи, яка має забезпечити умови для рівної участі всіх. Важливою є також участь широкого кола стейкхолдерів у формуванні політик, що узгоджуються з міжнародними правовими документами. У спортивному контексті це означає необхідність розроблення таких політик, які гарантують рівний доступ до тренувального процесу та змагань, розглядаючи різноманітність спортсменів як ресурс розвитку спортивних спільнот.

У документі «Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper» (2021) підкреслюється, що компетентності для інклюзії не можуть бути статичними; вони мають формуватися та вдосконалюватися протягом усієї професійної кар’єри. Документ окреслив мультирівневий підхід до професійного розвитку – індивідуальний, інституційний та системний – і став методологічним містком між профілем 2012 р. та його оновленою версією 2022 р. У спорті, крім іншого, це означає, що інклюзивний тренер не лише розвиває власні

компетентності, але й працює в команді колег та сприяє змінам у спортивних організаціях і політиках.

Зрештою, «Profile for Inclusive Teacher Professional Learning» (2022) розширив початкову рамку, зробивши її релевантною для всіх освітніх професіоналів і всіх етапів професійного розвитку. Чотири базові цінності були збережені, проте деталізовані в десяти сферах компетентності, які охоплюють як роботу з різноманітністю, надання «справжнього голосу» учням, співпрацю з родинами, розвиток професійних спільнот і безперервність навчання. Цей документ став практичним і концептуальним інструментом для освітніх систем, що прагнуть системно впроваджувати інклюзію. Для спорту він відкриває можливості створення аналогічної рамки, яка могла би поєднати індивідуальну професійну підготовку тренера, командну взаємодію в спортивному колективі та стратегічний розвиток інклюзивної спортивної політики.

Таким чином, проведений аналіз демонструє послідовний рух від визначення базових компетентностей до побудови системного, багаторівневого і ціннісно орієнтованого підходу до інклюзивної практики. У контексті спорту цей досвід є надзвичайно цінним: він дозволяє перенести перевірені моделі з освітньої сфери в тренерську діяльність, обґрунтувати компетентності інклюзивного тренера, узгодити їх із міжнародними правовими й політичними документами та забезпечити інтеграцію принципів інклюзії як невід’ємної складової частини розвитку фізичної культури і спорту.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні аналізу міжнародних стратегічних документів, які визначають розвиток інклюзії у сфері спорту та фізичної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів): Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 13.12.2006 р. : станом на 19 черв. 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
2. Шевчук О., Когут І., Маринич В. Бібліометричний аналіз наукових публікацій за напрямом «Інклюзія в спорті» у базі даних Web of Science Core Collection. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2023. № 1. С. 75–83. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.1.75-83>
3. Шевчук О., Когут І., Маринич В. Здатність, можливість та мотивація тренерів до роботи на засадах інклюзивності: кореляційне дослідження. *Sport Science Spectrum*. 2024. No. 4. Р. 54–61. URL: <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-4-8>
4. Шевчук О., Когут І., Маринич В. Організаційні засади реалізації інклюзивності у спорті. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2023. № 3. С. 86–95. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.3.86-95>
5. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge, 2006. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
6. Darling-Hammond L., Cook-Harvey C. M. Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. Washington : Learning Policy Institute, 2018. 81 p. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educating_Whole_Child_REPORT.pdf
7. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. 50 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
8. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion : Conceptual Working Paper. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. 26 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf
9. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. 41 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
10. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. 38 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20-%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation%20for%20inclusive%20education_1.pdf
11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: including all education professionals in teacher professional learning for inclusion / ed. by A. D. Vroey, A. Lecheval, A. Watkins. Odense, Denmark, 2022. 67 p. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
12. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe. Odense, Denmark : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020. 99 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf
13. Florian L., Black-Hawkins K., Rouse M. Achievement and Inclusion in Schools. New York : Routledge, 2016. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
14. Initial Teacher Education for Inclusion / P. Hick et al. National Council for Special Education, 2019. 250 p. URL: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2020/01/04611_NCSE-Initial-Teacher-Education-RR27.pdf
15. Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for practice / G. Borg et al. European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. 26 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_Key-Principles-2011-EN.pdf
16. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers / L. Bauer et al. European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. 30 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
17. Key Principles for Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers / L. Bauer et al. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. 23 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_key-en.pdf
18. Leaving no one behind: a bibliometric review of inclusion in sports / O. Shevchuk et al. *Sport Science Spectrum*. 2024. No. 2. Р. 27–40. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-2-5>
19. Loreman T., Forlin C., Sharma U. Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International Perspectives on Inclusive Education*. 2014. P. 165–187. <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003024>
20. McLeskey J. Handbook of Effective Inclusive Schools. Routledge, 2014. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
21. Profile of inclusive teachers. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
22. Shevchuk O., Kohut I., Marynych V. Coaches readiness to work with athletes with special educational needs: a nationwide study based on the COM-B model. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. 2024. Vol. 28, no. 4. P. 175–184. <https://doi.org/10.15391/sns.v2024-4.001>

23. Shevchuk O., Kohut I., Marynych V. Comparative analysis of coaches' perception of their capability, opportunity, and motivation to train athletes with special educational needs. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*. 2025. Vol. 29, no. 2. P. 130–141. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2025-2.04>
24. Teacher Professional Learning for Inclusion. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. URL: <https://www.european-agency.org/activities/teacher-professional-learning-for-inclusion>
25. Towards Inclusive Schools? / ed. by C. Clark, A. Dyson, A. Millward. Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9780429469084>

REFERENCES

1. Ministry of Justice of Ukraine. (2023). Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu (Konventsiiia pro prava invalidiv): Konventsiiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii vid 13.12.2006 [Convention on the Rights of Persons with Disabilities: UN Convention of 13 December 2006]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text [in Ukrainian]
2. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2023). Bibliometrychnyi analiz naukovykh publikatsii za napryamom "Inkluziia v sporti" u bazi danykh Web of Science Core Collection [Bibliometric Analysis of Scientific Publications on "Inclusion in Sports" in the Web of Science Core Collection]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and Methods of Physical Education and Sports*, 1, 75–83. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.1.75-83> [in Ukrainian]
3. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2024). Zdatnist, mozhlyvist ta motyvatsiia treneriv do roboty na zasadakh inkluzyvnosti: korelatsiine doslidzhennia [Coaches' Ability, Opportunity and Motivation to Work on Principles of Inclusiveness: A Correlational Study]. *Sport Science Spectrum*, 4, 54–61. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-4-8> [in Ukrainian]
4. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2023). Orhanizatsiini zasady realizatsii inkluzyvnosti u sporti [Organizational Principles of Implementing Inclusiveness in Sports]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and Methods of Physical Education and Sports*, 3, 86–95. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2023.3.86-95> [in Ukrainian]
5. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
6. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educating_Whole_Child_REPORT.pdf
7. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of inclusive teachers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
8. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion: Conceptual working paper. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf
9. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
10. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Key principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Principles%20-%20Supporting%20policy%20development%20and%20implementation%20for%20Inclusive%20Education_1.pdf
11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Profile for inclusive teacher professional learning (A. D. Vroey, A. Lecheval, & A. Watkins, Eds.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
12. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Teacher professional learning for inclusion: An analysis of country policies in Europe. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf
13. Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). Achievement and inclusion in schools. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
14. Hick, P., et al. (2019). Initial teacher education for inclusion. National Council for Special Education. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2020/01/04611_NCSE-Initial-Teacher-Education-RR27.pdf
15. Borg, G., et al. (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_Key-Principles-2011-EN.pdf
16. Bauer, L., et al. (2009). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
17. Bauer, L., et al. (2003). Key principles for special needs education: Recommendations for policy makers. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-en.pdf
18. Shevchuk, O., Kohut, I., Marynych, V., et al. (2024). Leaving no one behind: A bibliometric review of inclusion in sports. *Sport Science Spectrum*, 2, 27–40. <https://doi.org/10.32782/spectrum/2024-2-5>
19. Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 165–187. <https://doi.org/10.1108/s1479-36362014000000302420>
20. McLeskey, J. (2014). Handbook of effective inclusive schools. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
21. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Profile of inclusive teachers. <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
22. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2024). Coaches' readiness to work with athletes with special educational needs: A nationwide study based on the COM-B model. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, 28(4), 175–184. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2024-4.001>
23. Shevchuk, O., Kohut, I., & Marynych, V. (2025). Comparative analysis of coaches' perception of their capability, opportunity, and motivation to train athletes with special educational needs. *Slobozhanskyi Herald of Science and Sport*, 29(2), 130–141. <https://doi.org/10.15391/sns.v.2025-2.04>
24. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). Teacher professional learning for inclusion. <https://www.european-agency.org/activities/teacher-professional-learning-for-inclusion>
25. Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). Towards inclusive schools? Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469084>

Дата надходження статті: 15.09.2025

Дата прийняття статті: 27.10.2025

Опубліковано: 28.11.2025

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Шевчук О. К. <https://orcid.org/0000-0001-6331-8049>, olesia.shevchuk@ukr.net

Когут І. О. <https://orcid.org/0000-0002-3042-2189>, kogut_irina@ukr.net

Маринич В. Л. <https://orcid.org/0000-0003-2784-680X>, wikleon@ukr.net

Національний університет фізичного виховання і спорту України, вул. Фізкультури 1, м. Київ, 03150, Україна

Голуб П. В. <https://orcid.org/0009-0009-7303-8441>, Pavel.Golub@gcccharter.org

California Public School System, США

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Shevchuk O. <https://orcid.org/0000-0001-6331-8049>, olesia.shevchuk@ukr.net

Kohut I. <https://orcid.org/0000-0002-3042-2189>, kogut_irina@ukr.net

Marynych V. <https://orcid.org/0000-0003-2784-680X>, wikleon@ukr.net

National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Fizkultury str., 1, Kyiv, 03150, Ukraine

Golub P. <https://orcid.org/0009-0009-7303-8441>, Pavel.Golub@gcccharter.org

California Public School System, USA