

Тетяна Вікторівна Скрипник
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Олена Валеріївна Мартинчук
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
o.martynchuk@kubg.edu.ua

Наталія Зиновіївна Софій
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1884-7245>
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
n.sofiy@kubg.edu.ua

Людмила Анатоліївна Тищенко
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8541-9956>
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
l.tyshchenko@kubg.edu.ua

КООРДИНАТОР ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні продовжує знаходити нелегкі шляхи реалізації в умовах дефіциту різних груп забезпечення інклюзивного навчання, серед яких однією з найбільш невідповідних є кадрове забезпечення. Досі серед посад, наявних в українських закладах освіти, немає жодної, серед посадових обов'язків якої є компетентна опіка питаннями впровадження інклюзивного навчання. Натомість, у закладах освіти США наявні відразу декілька таких посад: вчитель спеціальної освіти (SEN-teacher), кейс-менеджер та ін.; також є посада, назва якої пов'язана з координаційно-управлінською діяльністю – адміністратор спеціальної освіти (Administration of Special Education) та, безпосередньо, координаційною діяльністю – координатор з питань особливих освітніх потреб (SENCO). Посада координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) також введена у закладах освіти Великої Британії, Швеції, Чеської республіки та інших країн.

У науково-оглядовій статті здійснено узагальнення головних напрямів діяльності такого координатора за професійним профілем та зроблено припущення щодо можливого виконання координаційної ролі учасниками команди супроводу дітей з ООП в українських закладах освіти.

Ключові слова: координатор з питань особливих освітніх потреб, інклюзивне навчання, команда супроводу, особливі освітні потреби, вчитель спеціальної освіти.

Вступ. В українському освітньому просторі (як і у сферах охорони здоров'я та соціальної політики) триває перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної, зумовлений прагненням нашої держави до європейських демократичних стандартів. З історії становлення спеціальної педагогіки відомо, що медична модель вибудовувалася з опорою на сформовану ще у радянські часи концепцію «соціальної корисності», яка, фокусуючись на обмеженнях осіб з інвалідністю, їхній неспроможності виконувати ті чи інші функції, повністю нехтувала їхніми потребами та інтересами.

На протигагу цьому «соціальна модель» є особистісно-орієнтованим підходом, що виходить з інтересів самої особи з ООП. Саме тому у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2008 р.) серед головних принципів реалізації прав особи з інвалідністю наголошено на повазі її людської гідності, її особистісній самостійності (свободі власного вибору) і незалежності. У цьому контексті забезпеченням освіти, соціалізації та професіоналізації осіб з ООП мають опікуватися певні державні / недержавні інституції (установи, заклади, організації), які здатні створити умови для відповідного та безперешкодного навчання, розвитку та соціалізації цих осіб. Зрозуміло, що впровадити відповідні умови можуть тільки такі фахівці, які, по-перше, мають високий рівень компетентності, по-друге, беруть відповідальність за підтримку осіб з ООП, по-третє, спираються на ефективні організаційні засади своєї діяльності. Однією з найважливіших організаційних засад діяльності групи людей є командна взаємодія.

Узагальнюючи організаційно-методичні умови впровадження інклюзивного навчання, більшість українських фахівців (Мякушко, 2020; Оліфер, 2019; Пименова, 2020 та ін.) подають тільки формальні відомості про зміст та характер діяльності команди супроводу, не конкретизуючи поняття «командна взаємодія» та чинники її успішної діяльності. Натомість в англомовних джерелах (Beck, DeSutter, 2020; Landmark, Zhang, 2019; Sugita, Busse, Aryadad, 2021; Strunk, Hinkle, Thurlow, 2022) знаходимо детально опрацьовані зміст та алгоритм діяльності таких команд, ефективність яких чітко базується на комплексі взаємопов'язаних чинників.

У своїх статтях, спираючись на міжнародний досвід і наші власні дослідження щодо наявного стану речей в Україні, ми неодноразово наголошували на формальному та обмеженому уявленні українських освітян про зміст поняття «командний супровід» та специфіку організації командного супроводу у закладі освіти на протигагу практиці реалізації командної співпраці в досвіді інших країн (Скрипник, 2019; Мартинчук, Скрипник, 2020). Особливо разючими видаються відмінності щодо складу та змісту діяльності команд супроводу у нашій країні та США з огляду на розроблений та впроваджений в систему освіти (а потім і в освітній процес інших країн) професійний профіль координатора з питань особливих освітніх потреб (Special Educational Needs Coordinator, SENCO) та вимоги до його професійної й особистісної компетентності.

Мета статті – з огляду на міжнародні вимоги систематизувати зміст й алгоритм діяльності координатора з питань особливих освітніх потреб та визначити варіанти можливої координації дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі України.

Методи дослідження: порівняльний аналіз вітчизняного та міжнародного досвіду з питань впровадження командного супроводу дітей з особливими потребами для визначення термінологічного поля дослідження, вивчення нормативно-правової документації, систематизації уявлень про зміст та порядок діяльності команд супроводу, групування структурних компонентів професійного профілю координатора з питань особливих освітніх потреб, аналіз самозвітів педагогів, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українській нормативно-правовій базі та навчально-методичній літературі з питань інклюзивного навчання можна зустріти різні визначення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі освіти, серед яких, на нашу думку, одним з найбільш вдалим є такий, за яким цей супровід тлумачать як взаємоузгоджену комплексну діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямовану на створення необхідних умов, що сприяють розвитку

особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум (Софій (ред.), 2018, с. 11). Слід також додати, що, виходячи з міжнародних орієнтирів, зміст супроводу дітей з ООП не має обмежуватися тільки освітнім простором закладу освіти і передбачає співпрацю фахівців різних галузей, які надають послуги таким дітям. Тобто, йдеться не тільки про міждисциплінарний, але й міжвідомчий підхід, що дає змогу в комплексному супроводі дитини оптимізувати процеси її розвитку, виховання, навчання та соціалізації.

Спираючись на ці визначення, хотілося б підкреслити дві головні ідеї, дотичні до діяльності команди супроводу, а саме: 1) так як супровід є комплексною діяльністю, для того, щоб зусилля кожного з учасників цієї команди мали сенс, необхідною характеристикою такої діяльності має бути досягнення взаємоузгодженості у діяльності фахівців (міждисциплінарний та міжвідомчий підходи), з одного боку, і фахівців та батьків, з іншого; 2) зважаючи на пролонгованість діяльності команди супроводу та опікування набуттям особою з ООП досягнень на кожному етапі свого розвитку (навчання, самореалізація, інтеграція у соціум) важливою ознакою діяльності команди супроводу має бути реалізація принципу наступності. Головною умовою впровадження узгодженої діяльності команди супроводу та забезпечення нею наступності у навчанні, розвитку та соціалізації особи з ООП, на наш розсуд, є наявність у цій команді координатора.

За положеннями нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, які спираються на Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу (*Примірне положення*, 2018) визначено, що загальне керівництво командою супроводу дітей з ООП має здійснювати директор / заступник директора в закладі загальної середньої освіти і вихователь-методист в закладі дошкільної освіти. Ця особа має головувати на засіданні команди супроводу, відповідати за виконання покладених на Команду завдань та розподіляти функції між її учасниками.

Висновок, який можна зробити, знайомлячись з цими функціями керівника команд супроводу, – по-перше, вони мають формальний характер; по-друге, вони не дають змоги забезпечити координацію діяльності таких команд. Тому невдалим є прагнення у працях методичної спрямованості розвинути тему керівника закладу освіти як координатора команд супроводу, коли, наприклад, йдеться про те, що такий керівник забезпечує «координованість впливів усієї групи фахівців, які супроводжують дітей з ООП, злагодженість їхньої роботи, компетентність», при тому, як зазначено, здійснює він це завдяки таким заходам: формує команду супроводу, призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР); залучає фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (Гаяш, 2021). Зрозуміло, що усі перераховані заходи мають виключно директивний характер, що не може сприяти налагодженню дієвого супроводу дітей в інклюзивному освітньому середовищі. Здійснене нами дослідження партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з ООП викрило багато недостатньо усвідомлених (і тим більше, реалізованих) складових такої співпраці, що негативно позначається як на командному супроводі дитини з ООП, так і на її освітньому процесі, у цілому (Скрипник, Мартинчук, Супрун, Криваковська, 2022). При цьому, у своєму науковому дослідженні Н. Софій (2017) формулює поняття «інтегрований супровід» як вид психолого-медико-педагогічної діяльності, що передбачає виявлення та забезпечення додаткових потреб дітей в освітньому процесі з активним залученням сімей. Тут можна казати також про важливість бачити потреби дитини з ООП цілісно та взаємопов'язано, а не як окремі прояви, кожна з яких стає окремим предметом на заняттях як додаткових послугах для дитини (Pease, Goodenough, Rogers, Roe, Williams, 2020).

Слід відзначити, що у переважній більшості навчально-методичних розробок українських методистів та науковців, які прагнуть розкрити актуальні завдання інклюзивної освіти та зміст діяльності міждисциплінарної команди супроводу (Дмитрієва, 2016; Олефір, 2019; Пименова, 2020; Якубіна, 2020), бракує уявлення про постать координатора освітнього процесу осіб з ООП. Інколи можна зустріти роботи, у яких робиться спроба представити координатором тих чи інших учасників команди супроводу. Так, наприклад, йдеться про вчителя і психолога / іншого спеціаліста, при цьому їхня роль зводиться до вирішення проблем, що з'являються під час супроводу (Мякушко, 2020), що, звичайно ж не може вичерпувати зміст діяльності координатора (лідера).

Теорія лідерства містить такі унікальні аспекти, як: формулювання місії та мети, долучення таких учасників команди, які поділяють подібні цінності та вірять у місію, надання їм самостійності у прийнятті рішень, що дає їм відчуття причетності та пов'язує їх з виконанням місії; створення атмосфери співпраці і підтримки в колективі, а також так званого командного духу (Урсакий, Кубицький, 2020).

Проведений аналіз вітчизняних та міжнародних джерел, які висвітлюють діяльність команд супроводу та постать координатора цієї команди, дав нам змогу зробити висновок, що на часі є потреба відходу від формалізму та пошуку справжнього координатора, який не просто опікується питаннями, пов'язаними з навчанням осіб з ООП, але здатен впроваджувати культуру створення інклюзивного освітнього середовища, що є безперешкодним, підтримувальним та розвивальним для усіх учасників освітнього процесу.

Найкращим орієнтиром щодо окреслення змісту та порядку діяльності такого координатора, на наш розсуд, є Професійний профіль координатора з питань особливих освітніх потреб (*Special Educational*, 2023). За цим профілем напрями діяльності координатора охоплюють:

- стратегічні напрями: розробляти та контролювати реалізацію шкільної стратегії та політики щодо різних питань, пов'язаних з освітнім процесом, де є особи з ООП;
- комплексну практику повсякденного супроводу осіб з ООП – оцінювати їх, виявляти потреби та здійснювати моніторинг динаміки успіху;
- допомогу команді супроводу – працювати з класними вчителями, керівництвом школи, батьками та відповідними зовнішніми організаціями над розробкою, впровадженням і моніторингом індивідуальних планів підтримки/навчання; надавати поради й рекомендації класним керівникам з питань підтримки осіб з ООП; підтримувати педагогів та проводити навчання щодо алгоритму роботи, програм навчання для учнів з ООП, у розробленні та впровадженні ефективних методів навчання та керування поведінкою в класі; керувати вчителями спеціальної освіти, асистентами вчителів та допоміжним персоналом для поліпшення успішності та досягнень учнів.
- підтримку родин осіб з ООП та співпрацю з ними – зустрічатися з батьками, регулярно письмово інформувати їх про успіхи дитини;
- налагодження міжвідомчої взаємодії – встановити та підтримувати зв'язок із фахівцями за межами школи (це можуть бути психологи, медичні та соціальні працівники, логопеди, ерготерапевти та ін.).

Визначено також вимоги до таких координаторів, завдяки яким стає більше зрозуміло очікування від їхньої діяльності. Серед цих вимог: володіння навичками впливу та ведення переговорів (щоб впливати на стратегію та політику школи, забезпечити достатні внутрішні ресурси та заручитися необхідною підтримкою з боку зовнішніх організацій); лідерські якості (для натхнення та мотивації інших учителів, моделювання передової практики та розвитку прихильності всієї школи до підтримки осіб з ООП); навички міжособистісного спілкування (для побудови стосунків із батьками, вчителями та зовнішніми фахівцями); навички письмового спілкування (для складання планів навчання та підтримки, звітів про успішність учнів, а також навчання та інструкцій для персоналу); навички організації та керування часом (для визначення пріоритетів і здатності до балансу щодо різних видів діяльності); емпатія та емоційний інтелект (для розпізнавання потреб учнів і батьків та чуйного реагування на них); аналітичні навички та навички розв'язання проблем (для аналізу шкільних, місцевих і національних ресурсів та розроблення відповідних стратегій і заходів).

Перераховані вимоги переконують, що в особі координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) і дитина з ООП, і її родина, і педагогічний колектив закладів освіти знаходить компетентного, цілеспрямованого й відповідального помічника і розрадника, який зможе координувати освітній процес дитини як у конкретний період часу, так і в процесі її переходу на новий щабель освітнього процесу. Мабуть, тому ця посада почала впроваджуватися не тільки в США, але й у низці інших країн, про що відомо, передусім, з публікацій, які закарбовують принципове покращення стану інклюзивного навчання з появою такого координатора: Велика Британія (Cole, 2005), Швеція (Udd, Berndtsson, 2023), Чеська республіка (Slowík, Šafránková, Zachová, 2022), Гонконг (Ho, 2022) та ін.

З огляду на наявну практику впровадження посади координатора з питань особливих освітніх потреб в інших країнах, варто проаналізувати, хто у нашій країні здійснює керування процесом супроводу дітей з ООП. Наша співпраця з педагогічними колективами різних міст України дали змогу узагальнити головні положення з їхніх самозвітів, за якими можна зрозуміти, що координація, якщо навіть вона є, здійснюється з боку керівництва закладу освіти і зводиться до: режимних моментів; обговорення того, що варто придбати за визначену частку з субвенції; вирішення конфліктних ситуацій.

У межах проєктної діяльності ми, за відсутності відповідної посади, прагнули розподілити обов'язки координатора на декількох осіб з команди супроводу. Серед різних видів діяльності координатора принципово важливими є такі, як: 1) організаційна та 2) забезпечення внутрішньої комунікації команди супроводу. Для забезпечення першої з них має бути особа, яка обізнана щодо порядку освітнього процесу і є авторитетною в колективі, адже вона сама (або з помічниками, наприклад, із запрошеними експертами) має складати план засідання команди супроводу, давати завдання учасникам команди, перевіряти їх, слідкувати за терміном виконання поставлених завдань; окрім цього, це має бути особистість, у якої розвинені лідерські якості. У процесі нашої проєктної діяльності у різних педагогічних колективах цю функцію виконували різні педагоги і фахівці (завуч, вчитель, логопед). Що стосується другої функції координатора, то, з нашого досвіду, цю роль можуть виконувати батьки особи з ООП, психолог, асистент вчителя.

Можна сподіватися, що певні позитивні зрушення щодо командного забезпечення інклюзивного процесу в українських закладах освіти відбудуться у зв'язку з введенням до Класифікатора професій у 2021 році професії «вчитель спеціальної освіти». Вважаємо, що за умови розробленого професійного стандарту для цього педагога, наявних освітньо-професійних програм підготовки таких фахівців та появи відповідної посади у штатному розписі закладів освіти, в українському освітньому просторі вперше з'явився б фахівець, компетентний з питань супроводу осіб з ООП, який міг би стати ефективним координатором команд супроводу.

Висновки. Здійснена нами систематизація змісту та алгоритму діяльності координатора з питань особливих освітніх потреб (SENCO) сприяли розумінню кола завдань, які постають перед ним (вплив на шкільну політику і стратегію щодо інклюзивного навчання; комплексна практика супроводу осіб з ООП, що передбачає забезпечення наступності освітнього процесу; допомога родинам і професійна підтримка фахівців; налагодження міжвідомчої взаємодії) і вирішення яких є нагальною потребою для української освіти. З опорою на практику нашої експертної підтримки команд супроводу визначено, хто і за яких умов може реалізовувати координаційні завдання у супроводі осіб з ООП за відсутності відповідної посади компетентного фахівця. Сформульовано припущення, що введення до кадрового складу педагогічного колективу посади вчителя спеціальної освіти (за умови розроблення професійного стандарту/профілю для нього і підготовки педагогів такого напрямку за відповідною освітньою програмою) принципово покращить наявну ситуацію в українському інклюзивному навчанні.

Подальше дослідження пов'язуємо з опрацюванням масиву нормативно-правових та навчально-методичних джерел тих країн, де посаду вчителя спеціальної освіти (і координатора з питань особливих освітніх потреб) впроваджено у практику супроводу осіб з ООП задля розроблення його професійного профілю.

Література

- Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку*: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодруk, 2021. С. 32–45.
- Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. С. 90–98.
- Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів / За ред. Н. Софій. Київ, 2018. 174 с.

- Мартинчук О. В., Скрипник Т. В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2020. № 16 (Том 1). С. 186–197.
- Мякушко О. Психолого-педагогічний супровід освіти дітей з комплексними порушеннями: погляд з точки зору менеджменту їх розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 159–180.
- Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 2 (98). С. 143–146.
- Пименова Н. В. Інклюзивна освіта – одна із фундаментальних засад розвитку освіти в Україні. *Педагогічні обрії*, 2020. № 3–4. С. 111–112.
- Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. МОН України. Наказ від 08.06.2018 р. № 609. URL : <http://surl.li/mcvf>
- Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. Вип. 14. С. 302–313.
- Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*, 2020. № 6 (24). С. 514–526.
- Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. *Prešov. Slovakia*. 2017. № 8. С. 215–223.
- Урсакий Ю. А., Кубіцький С. О. Роль лідера в мотивації персоналу. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*. 2020. Вип. I-II. С. 325–338.
- Якубіна О. О. Міждисциплінарна команда супроводу дітей зі стертою формою дизартрії. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ. 2020. С. 359–366.
- Beck S. J., DeSutter K. An examination of group facilitator challenges and problem-solving techniques during IEP team meetings. *Teacher Education and Special Education*. 2020. 43(2). P. 127–143.
- Cole B. A. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005. 20 (3). P. 287–307.
- Ho F. C. Collaborative Mode of Professional Development for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. *Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder*. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. P. 211–224.
- Landmark L. J., Zhang D. Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 2019. № 3. С. 152–160.
- Pease A. S., Goodenough T. A., Rogers S., Roe J., Williams C. Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*. 2020. P. 17.
- Slowík J., Šafránková D., Zachová M. Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European journal of special needs education*. 2022. 37(3). P. 447–460.
- Special educational needs coordinator (SENCO): Job profile. URL : <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-coordinator-senco>
- Strunk K., Hinkle A. R., Thurlow M. L. Supporting IEP Team Decisions. *Journal of Special Education Leadership*. 2022. № 35(2).
- Sugita T., Busse R.T., Aryadad A.H. After Endrew: Progress monitoring methods for supporting IEP teams. *Contemporary School Psychology*, 2021. P. 1–7.
- Udd J., Berndtsson I. SENCOs' lived experiences of working through the COVID-19 pandemic in Swedish upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2023. P. 1–14.

References

- Beck, S. J. & DeSutter, K. (2020). An examination of group facilitator challenges and problem-solving techniques during IEP team meetings. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 127–143. (eng).
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287–307 (eng)..
- Dmytriieva, I. V. (2016). Team interaction of specialists in the process of individual support of a child in inclusive education. *Topical Issues of Correctional Education*, Issue 7, 90–98 (ukr).
- Haiaash, O. V. (2021). Features of the implementation of inclusive education in preschool education institutions. *Social and educational inclusion: history, modernity, prospects for development: a collective monograph in 2 parts. Part 1: Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine* : Technodruk, 32–45 (ukr).
- Ho, F. C. (2022). Collaborative Mode of Professional Development for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. In *Promoting Collaborative Learning Cultures to Help Teachers Support Students with Autism Spectrum Disorder*). Singapore: Springer Nature Singapore, 211–224 (eng).
- Landmark, L. J. & Zhang, D. (2019). Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3. 152–160 (eng).
- Martynchuk, O.V. & Skrypnyk, T.V. (2020). The need to conceptualize the concepts of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present. *Topical Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences): a collection of scientific papers*, No. 16 (Volume 1), 186–197 (ukr).
- Miakushko, O. (2020). Psychological and pedagogical support of education of children with complex disorders: a view from the point of view of their development management. *Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, Issue 17, 159–180 (ukr).
- Olefir, N. (2019). Features of inclusive education of children with special educational needs in preschool education institutions. *New Pedagogical Thought*, № 2 (98), 143–146 (ukr).
- Pease, A. S., Goodenough, T. A., Rogers, S., Roe, J., & Williams, C. E. M. (2020). Perspectives of primary school staff who work with children with additional needs: insights that may help to improve support for visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 17–18 (eng).
- Pymenova, N. V. (2020). Inclusive education is one of the fundamental principles of education development in Ukraine. *Pedagogical Horizons*, № 3-4, 111–112 (ukr).
- Sample Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution (2018). Ministry of Education and Science of Ukraine. Order of 08.06.2018 № 609. <http://surl.li/mcvf> (ukr).
- Skrypnyk, T. V. (2019). Specifics of the implementation of interdisciplinary team support in the inclusive educational environment of Ukraine. *Topical Issues of Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, Issue 14, 302–313 (ukr).
- Skrypnyk, T. V., Martynchuk, O. V., Suprun, H. V. & Kryvakovska, R. V. (2020). Features of partnership between specialists of an educational institution and parents of a child with special educational needs. *Scientific Perspectives*, № 6 (24), 514–526 (ukr).
- Slowik, J., Šafránková, D. & Zachová, M. (2022). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 447–460 (eng).
- Sofiy, N. Z. (2017). Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution. *Prešov. Slovakia*, № 8, 215–223 (ukr).
- Sofiy, N. (Ed.) (2018). Inclusive education in general secondary education institutions: a guide for trainers : Kyiv, 174 (ukr).
- Strunk, K., Hinkle, A. R. & Thurlow, M. L. (2022). Supporting IEP Team Decisions. *Journal of Special Education Leadership*, 35(2) (eng).
- Sugita, T., Busse, R. T. & Aryadad, A. H. (2021). After Endrew: Progress monitoring methods for supporting IEP teams. *Contemporary School Psychology*, 1–7 (eng).

- Udd, J. & Berndtsson, I. (2023). SENCOS' lived experiences of working through the COVID-19 pandemic in Swedish upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14 (eng).
- Ursakii, Y. A. & Kubitskyi, S. O. (2020). The role of the leader in staff motivation. *Bulletin of the Chernivtsi Trade and Economic Institute. Economic Sciences, Issues I-II*, 325–338 (eng).
- Yakubina, O. O. (2020). Interdisciplinary team of support for children with erased form of dysarthria. *Topical issues of correctional and inclusive education : a collection of scientific papers of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda* : KNPu, 359–366 (ukr).

COORDINATOR OF INCLUSIVE EDUCATION AS A CHALLENGE FOR UKRAINIAN EDUCATION SYSTEM

Olena Martynchuk, Doctor of Pedagogy, Head at the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Professor at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Natalia Sofiy, PhD, Senior Lecturer at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: n.sofiy@kubg.edu.ua

Liudmyla Tishchenko, PhD, Senior Lecturer at the Department of Special and inclusive education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, e-mail: l.tyshchenko@kubg.edu.ua

Education of children with special educational needs (SEN) in Ukraine continues to find the ways of its realization under the conditions of the deficit of different supportive factors, among them – provision of the specialists. There is no position in Ukrainian schools, which would deal with the issues of inclusive education on the competent basis. At the same time there are several similar positions in the US schools (special education teacher, case-manager) as well as there is a position, which is directly related to coordination activities – Special Educational Needs Coordinator (SENCO).

We believe that existence of the position of coordinator in the support team is one of the main conditions of coordinated work of the support team, which would provide continuity in the process of education, upbringing and socialization of the person with special educational needs.

The article provides generalization of the main directions of activities of such a coordinator according to the professional profile and offers the assumption regarding the possible coordination role, which could be conducted by one of the members of the support team in Ukrainian schools. The article provides analysis of the existing legal and scientific-methodological materials, focused on the issue of the support team as well as the issue of coordinator of such a support. The lack of Ukrainian educators' awareness on the content of the team interactions and the role of the coordinator is defined, which became a condition to formulate a need to withdraw from the formalism and to look for the real coordinator, who would deal not only with the issues of learning of persons with special educational needs, but will be capable of introducing the culture of inclusive educational environment development, which would be barriers-free, supportive and developmental for all participants of educational process. In this process professional profile of Special Educational Needs Coordinator became the main guide regarding the defining process of the content of activities of this coordinator. According to this profile the specialist has to influence the school policy towards inclusive education, to assess the needs of children with SEN, to monitor their development, to train teachers and to coordinate their activities, and to support families of children with SEN. We analyzed how some of these coordinator's functions can be realized in Ukraine, and we emphasized that these functions can be brought to life by other team members in the process of providing support to children with SEN. However, we hope that the special teacher – the new profession, which was introduced into Ukrainian classificatory of professions recently, would be the best option for this role.

Key words: coordinator, inclusive education, support team, special educational needs.

Авторський внесок кожного із співавторів: Скрипник Т. В. – 25 %, Мартинчук О. В. – 25 %, Софій Н. З. – 25 %, Тищенко Л. А. – 25 %

Стаття надійшла до редакції / Received 27.02.2023

Прийнята до друку / Accepted 31.03.2023

Унікальність тексту 94 % (Unicheck ID1015042814)

*© Скрипник Тетяна Вікторівна, Мартинчук Олена Валеріївна,
Софій Наталія Зиновіївна, Тищенко Людмила Анатоліївна*