



ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

УДК 37.013.42:37.091.12.011.3-051:376

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20508559>

**Модель наставництва як чинник професійного зростання педагога у
системі інклюзивної початкової освіти**

Черненко Сергій Костянтинович,

аспірант, асистент кафедри тележурналістики,
Київський національний університет культури і мистецтв,
м. Київ, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-3241-9362>

Войтенко Галина Миколаївна,

викладач, методист, Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-
педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради»,
циклова комісія української мови і літератури з методикою навчання,
м. Умань, Україна, <https://orcid.org/0009-0003-3788-6685>

Артімонова Тетяна Петрівна,

кандидат філософських наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна, <https://orcid.org/0000-0002-6073-6963>

Прийнято: 12.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

***Анотація.** Інклюзивна початкова освіта потребує підвищення якості професійної підготовки педагогів, здатних ефективно працювати в умовах різномірного учнівського середовища, забезпечувати індивідуалізацію навчання та підтримувати психолого-педагогічний супровід дітей з*



особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває проблема професійної адаптації та безперервного професійного розвитку педагогів, які здійснюють освітню діяльність в інклюзивних класах. Це зумовлено недостатністю практично орієнтованих механізмів підтримки молодих і досвідчених учителів та обмеженістю доступу до професійного консультування. **Метою дослідження** є обґрунтування моделі наставництва як чинника професійного зростання педагога в умовах інклюзивної початкової освіти, визначення її структурних компонентів, функціонального наповнення та оцінювання ефективності упровадження. **Методи.** У статті застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних підходів: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення педагогічного досвіду, моделювання системи наставницького супроводу. **Результати.** Розроблено модель наставництва, що містить цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний і результативний компоненти. Визначено функціональні ролі наставника та інструменти професійної взаємодії, зокрема індивідуальні консультації, супервізію, взаємовідвідування уроків, професійні рефлексивні сесії, педагогічний коучинг, спільне планування освітнього процесу та методичний супровід, спрямовані на розвиток інклюзивної, методичної, комунікативної та рефлексивної компетентностей педагога. Експериментально виявлено позитивну динаміку професійного розвитку педагогів за критеріями підвищення рівня готовності до роботи в інклюзивному середовищі, ефективності педагогічної взаємодії та здатності до професійної рефлексії. **Висновки.** Доведено, що упровадження наставницького супроводу сприяє підвищенню рівня професійної компетентності педагогів, покращенню якості освітнього процесу та формуванню сприятливого інклюзивного середовища у початковій школі. Перспективи подальших досліджень пов'язані із розширенням інструментарію наставницької підтримки, цифровізацією форм професійної



взаємодії та адаптацією моделі до різних освітніх умов і категорій педагогічних працівників.

Ключові слова: педагогічна підтримка, тьюторинг, інклюзивне середовище, молодший шкільний вік, професійна компетентність, освітній супровід, рефлексивна діяльність.

Model of mentoring as a factor in teacher professional growth in the system of inclusive primary education

Serhii Chernenko,

PhD Student, Assistant of the Department of TV Journalism, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0002-3241-9362>

Halyna Voitenko,

Teacher, Methodologist, Communal institution «T.G. Shevchenko Uman Humanitarian and Pedagogical Vocational College of the Cherkasy Regional Council», Cycle Commission of Ukrainian Language and Literature with Teaching Methods, Uman, Ukraine, <https://orcid.org/0009-0003-3788-6685>

Tetiana Artimonova,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-6073-6963>

Abstract. *Inclusive primary education requires improving the quality of teachers' professional training to enable them to work effectively in diverse student environments, ensuring individualized learning and providing psychological and*



*pedagogical support for children with special educational needs. The problem of professional adaptation and continuous professional development for teachers who conduct educational activities in inclusive classes is particularly relevant, due to the lack of practically oriented mechanisms to support young and experienced teachers and limited access to professional counseling. The **purpose of the study** is to substantiate the mentoring model as a factor in the professional growth of a teacher in inclusive primary education, determine its structural components and functional content, and assess its effectiveness in implementation. **Methods.** The article uses a complex of general scientific and specialized approaches: analysis and synthesis of scientific sources, comparison, generalization of pedagogical experience and modeling of the system of teacher support. **Results.** A mentoring model has been developed that includes target, content, organizational, procedural and effective components. The functional roles of the mentor and the tools of professional interaction are determined, in particular, individual consultations, supervision, mutual attendance of lessons, professional reflective sessions, pedagogical coaching, joint planning of the educational process and methodological support, aimed at the development of inclusive, methodological, communicative and reflective competencies of the teacher. The positive dynamics of teachers' professional development, according to certain criteria, have been experimentally established, in particular in terms of increasing the level of readiness to work in an inclusive environment, the effectiveness of pedagogical interaction, and the ability to engage in professional reflection. **Conclusions.** It has been proven that the implementation of mentoring support increases teachers' professional competence, improves the quality of the educational process, and fosters a favorable, inclusive environment in primary schools. Prospects for further research include expanding the toolkit of mentoring support, digitalizing forms of professional interaction, and adapting the model to different educational conditions and teacher categories.*



Keywords: *pedagogical support, tutoring, inclusive environment, primary school age, professional competence, educational support, reflective activity.*

Постановка проблеми. Розвиток інклюзивної початкової освіти супроводжується зростанням вимог до професійної діяльності педагога, що передбачає його здатність ефективно працювати із різномірним учнівським контингентом, урахувати індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти та забезпечувати якість процесу навчання. За таких умов особливого значення набуває формування інклюзивної компетентності, розвиток педагогічної рефлексії, удосконалення методичного інструментарію у педагогів початкової школи для ефективної організації інклюзивного навчання та створення доступного освітнього середовища.

Сучасна система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників неповною мірою забезпечує формування у них практичних навичок, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі. Особливо гострою ця проблема є для молодих учителів, які потребують системної професійної підтримки на початкових етапах діяльності. Водночас відсутність ефективних механізмів супроводу ускладнює процес адаптації молодих педагогів до умов професійної діяльності в інклюзивному класі та знижує рівень готовності до реалізації безбар'єрного навчання.

У контексті окреслених викликів актуалізовано необхідність пошуку результативних інструментів професійного розвитку педагогів. Одним із таких інструментів є наставництво, що забезпечує передавання практичного досвіду від досвідчених педагогів молодим учителям і фахівцям, які розпочинають професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, підтримку професійного становлення, розвиток рефлексивних умінь та формування готовності педагогів до інноваційної діяльності.



Попри наявність наукових досліджень у сфері педагогічної підтримки, питання побудови цілісної моделі наставництва, адаптованої до умов інклюзивної початкової освіти, потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичної апробації. Це зумовлює актуальність дослідження та визначає його спрямованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійного розвитку педагогічних працівників, наставництва та упровадження інклюзивної освіти в початковій школі перебуває у фокусі сучасних наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Увагу науковців зосереджено на інтеграції цифрових, методичних та організаційних підходів у підготовці педагога до роботи в умовах освітньої різноманітності. Зокрема, питання поєднання цифрових інструментів і традиційних педагогічних методик як основи розвитку професійних навичок майбутніх фахівців розкривають О. Хорошайло зі співавторами, наголошуючи на значенні гнучких компетентностей у сучасному освітньому середовищі [1]. Ефективність мотиваційних програм у підвищенні результативності навчання обґрунтовують Н. Мельник із колегами, підкреслюючи роль інноваційних педагогічних впливів у професійній підготовці [2].

Додатково визначено окремі напрями сучасних досліджень, дотичні до проблематики професійного розвитку педагогів. Так, на системному підході до формування педагогічної культури та розвитку професійних умінь акцентує О. Махільда (O. Mahilda) [3]. Особливості професійного становлення фахівців у різних соціокультурних умовах досліджує Ю. Пінчук (Y. Pinchuk), розглядаючи варіативність траєкторій професійного розвитку [4]. Водночас вплив цифрових технологій, зокрема VR/AR, на трансформацію освітнього середовища та підготовку фахівців аналізує В. Гук (V. Guk) [5].

Одночасно проблему адаптації освітніх програм до потреб цифрового суспільства вивчають А. Лазарева зі співавторами (A. Lazareva et al.),

наголошуючи на необхідності модернізації змісту навчання відповідно до суспільних змін [6]. Теоретико-методологічні засади підготовки педагога до інклюзивної освіти розробляють Н. Іванова із колегами, визначаючи інклюзивну компетентність як основний компонент професійної готовності [7].

У цьому контексті питання формування професійної ідентичності вчителя в умовах інклюзії розглядають Н. Авшенюк (N. Avsheniuk) та Н. Семініхіна (N. Seminikhyna), акцентуючи на значенні педагогічної підтримки у процесі становлення фахівця [8]. Наставницькі підходи як ефективний механізм професійного супроводу в інклюзивній освіті аналізує Т. Нижник [9].

Значну увагу дослідники приділяють питанням професійного вигорання та ефективності педагогічної діяльності. Так, упровадження цілеспрямованих інтервенцій, які сприяють підвищенню педагогічної ефективності та зниженню емоційного навантаження, досліджують Б. Анслі із колегами (B. Ansley et al.) [10]. А розвиток наставницьких програм як інструменту професійного зростання аналізують Л. Меда зі співавторами (L. Meda et al.), підкреслюючи взаємозбагачувальний характер такої взаємодії [11].

Крім того, організаційні та структурні аспекти наставництва у педагогічній освіті розглядають Л. Армашу-Кантір із колегами (L. Armaşu-Cantîr et al.), акцентуючи на міжінституційній взаємодії та системності професійного супроводу [12]. Тоді як ефективність супроводу як практико орієнтованого механізму формування педагогічної компетентності у підготовці майбутніх учителів до інклюзивного навчання доводять Т. М. Макоелле (T. M. Makoelle) та В. Бурмістрова (V. Burmistrova) [13].

Проблеми інклюзивної освіти, зокрема перешкоди її реалізації, аналізує М. К. Абрех (M. K. Abreh), наголошуючи на необхідності комплексного підходу до організації освітнього процесу [14]. Узагальнюючи, роль



активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти через студентоцентровані підходи обґрунтовують Д. Дада зі співавторами (D. Dada et al.) [15].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових праць, присвячених професійному розвитку педагогічних працівників та упровадженню інклюзивної освіти, окремі аспекти проблеми залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, фрагментарно розкрито питання системної організації наставницької діяльності як цілісного педагогічного механізму, що забезпечує безперервність професійного зростання вчителя.

Наявні напрацювання здебільшого зосереджено на окремих формах методичної підтримки або підвищення кваліфікації, тоді як інтеграція наставництва у структуру інклюзивної початкової освіти потребує глибшого теоретичного та практичного осмислення. Одночасно не окреслено структурні компоненти наставницьких моделей, механізми взаємодії учасників освітнього процесу, особливо критерії оцінювання результативності такої взаємодії.

Окремої уваги потребує проблема узгодження наставницької діяльності із вимогами інклюзивного освітнього середовища, де педагог виконує багатофункціональну роль та працює із різними освітніми потребами здобувачів освіти. Саме відсутність комплексних моделей, адаптованих до специфіки початкової школи в умовах інклюзії, зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Формулювання цілей статті (визначення завдання). Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі наставництва як чинника професійного зростання педагога в умовах інклюзивної початкової освіти.

Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:



- розкрити сутність наставництва у системі професійного розвитку педагога та визначити його роль в інклюзивному освітньому середовищі;
- обґрунтувати структурні компоненти моделі наставництва та схарактеризувати механізми її реалізації в умовах початкової школи;
- розробити рекомендації щодо упровадження наставницьких практик у діяльність закладів початкової освіти із метою підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

Виконання окреслених завдань забезпечує цілісне розуміння досліджуваної проблематики та створює підґрунтя для підвищення ефективності професійного розвитку педагогічних працівників в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний розвиток педагогічних працівників у системі інклюзивної початкової освіти передбачає постійне удосконалення професійних компетентностей, необхідних для організації навчання дітей із різними освітніми потребами. Діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзії характеризується необхідністю поєднання навчальних, виховних, комунікативних і корекційно-розвиткових функцій, що потребує високого рівня професійної гнучкості та здатності адаптувати освітній процес до індивідуальних можливостей учнів.

Практика інклюзивного навчання у початковій школі передбачає роботу з учнями, які відрізняються за рівнем навчальних досягнень, темпом засвоєння навчального матеріалу, особливостями пізнавальної діяльності та психоемоційного розвитку. У зв'язку із цим ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від уміння вчителя добирати варіативні методи навчання, модифікувати структуру уроку, використовувати диференційовані завдання та забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу відповідно до потреб конкретної дитини.



Тож, специфіка інклюзивного освітнього середовища початкової школи визначається поєднанням вікових особливостей молодших школярів із різнорівневістю їхніх освітніх потреб, зокрема мовленнєвих, когнітивних, емоційно-поведінкових і сенсорних. Така багатокомпонентність освітнього середовища зумовлює необхідність використання адаптованих освітніх програм, індивідуальних планів розвитку, спеціальних методичних рішень та організації міждисциплінарної взаємодії між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, логопедом і батьками учнів.

За таких умов особливого значення набуває наставництво як форма професійного супроводу педагогів. Наставницька підтримка забезпечує передавання практичного досвіду від педагогів із високим рівнем професійної підготовки молодим учителям або педагогам, які розпочинають діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Водночас наставництво виконує організаційно-методичну функцію, сприяючи поєднанню теоретичних знань із практикою інклюзивного навчання, розвитку професійної рефлексії, формуванню навичок педагогічної взаємодії та підвищенню готовності вчителя до роботи в умовах освітньої різнорідності.

Зміст наставництва полягає в організації професійної взаємодії між досвідченим педагогом і фахівцем, який перебуває на етапі професійної адаптації або розпочинає діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Така співпраця спрямована на формування практичної готовності до роботи з учнями з різними освітніми потребами та удосконалення професійних умінь, необхідних для забезпечення результативного освітнього процесу у початковій школі.

У цьому контексті саме організаційний супровід охоплює спільне планування навчальних занять, аналіз проведених уроків, взаємовідвідування, професійні консультації та рефлексивне обговорення педагогічних рішень [7, с. 26]. Під час нього значущим є систематичний зворотний зв'язок, що дає



змогу виявляти труднощі професійної діяльності, визначати їхні причини та добирати ефективні способи корекції освітньої практики.

Практична ж реалізація цієї взаємодії здійснюється через супервізію, коучинговий супровід, аналіз педагогічних ситуацій і спільний пошук ефективних стратегій роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби. У процесі такої діяльності формується здатність педагога адаптувати навчальний матеріал, використовувати диференційовані завдання, застосовувати візуальну й предметну підтримку, варіювати способи подання інформації відповідно до індивідуальних можливостей школярів. Таким способом формується професійна готовність молодого педагога організовувати доступне освітнє середовище, підтримувати навчальну мотивацію та здійснювати систематичний моніторинг навчального поступу школярів. Зокрема, під час роботи з учнями, які мають мовленнєві труднощі, наставницький супровід сприяє удосконаленню навичок спрощення інструкцій, поетапного структурування завдань і використання візуальних підказок для полегшення сприйняття навчальної інформації.

З огляду на багатокomпонентність інклюзивності важливим складником є упровадження світових практик у сферу національної освіти. Так, у країнах Європейського Союзу та США наставництво інтегроване в систему професійного розвитку педагогів і реалізується через програми індукції та безперервного удосконалення. Організаційна основа спирається на менторську взаємодію, партнерство педагогів із різним рівнем досвіду та структурований супровід молодих учителів [9, с. 60]. У межах такої організації застосовано спеціальні практики: спостереження навчальних занять, спільний аналіз педагогічних ситуацій, обговорення уроків і систематичний зворотний зв'язок щодо професійної діяльності вчителя.

Отже, адаптація міжнародного досвіду в українській початковій школі здійснюється через внутрішньошкільні моделі наставництва та



індивідуальний професійний супровід педагогів. У процесі взаємодії молодих і досвідчених учителів реалізується спільне планування уроків з урахуванням різнорівневих навчальних можливостей учнів, конструювання диференційованих завдань, добір адаптованих навчальних матеріалів і подальший аналіз ефективності педагогічних рішень. Після проведення занять здійснюється обговорення результатів роботи, що дає змогу удосконалювати методичні рішення та підвищувати якість організації освітнього процесу в інклюзивному класі [10]. У процесі наставництва аналізується ефективність диференційованих завдань, доцільність використаних адаптацій і рівень залучення учнів до навчальної діяльності, що забезпечує корекцію подальших педагогічних рішень.

Під час цього супроводу зростання професійної самостійності педагога виявляється у сформованості вмінь самостійно проєктувати уроки, добирати методи навчання, здійснювати адаптацію навчального змісту та аналізувати результати власної діяльності [11, р. 56]. Така динаміка сприяє розвитку професійних компетентностей, необхідних для роботи в умовах освітньої різноманітності, та зміцнення педагогічної автономії. У результаті наставницький супровід переходить від форми інтенсивної співпраці до консультативно-рефлексивної взаємодії.

Ще одним невіддільним компонентом є узгодженість управлінських рішень, методичного супроводу та професійної комунікації у закладі освіти, яка забезпечує цілісність професійного становлення педагога в інклюзивному середовищі та створює умови для його безперервного удосконалення. У межах такої організації ускладнюються педагогічні завдання, розширюється спектр дидактичних рішень, закріплюються навички роботи в інклюзивному класі та формується стала практика застосування інклюзивно орієнтованих стратегій навчання [12].



Структурно-функціональні складники наставницької внутрішньошкільної системи та механізми їхньої реалізації систематизовано у таблиці 1.

Таблиця 1

Структурно-функціональні складники наставницької системи в інклюзивній початковій освіті

Структурний компонент	Функція	Зміст	Механізми реалізації
Цільовий	Діагностико-орієнтаційна	Визначення рівня професійної готовності педагога до роботи в інклюзивному класі; виявлення професійних потреб; окреслення індивідуальної траєкторії розвитку	Педагогічна діагностика; аналіз професійних запитів; визначення стартового рівня компетентності; планування наставницького супроводу
Змістовий	Змістово-методична	Формування знань і вмінь щодо інклюзивного навчання; опанування диференційованого навчання; адаптація та модифікація навчального матеріалу; робота з ІПР	Розроблення навчально-методичних матеріалів; дослідження уроку; моделювання уроків; коучинг з аналізом дидактичних рішень
Організаційно-процесуальний	Діяльнісно-технологічна	Забезпечення взаємодії наставника і педагога у реальному освітньому процесі; організація професійного супроводу на робочому місці	Взаємовідвідування уроків; спільне планування занять; педагогічна супервізія; аналіз педагогічних ситуацій; коучингові сесії
Результативний	Оцінно-прогностична	Визначення рівня сформованості інклюзивної компетентності; оцінювання професійного зростання; прогнозування подальшого розвитку педагога	Моніторинг професійної діяльності; рефлексивний аналіз; експертне оцінювання; корекція індивідуальної траєкторії розвитку

Джерело: власна розробка авторів

Наведені складники наставницької системи виконують взаємодоповнювальні функції у процесі професійного розвитку педагогів в інклюзивному освітньому середовищі. За такої організації відбувається



поетапне формування професійної готовності молодих вчителів початкової школи, що охоплює перехід від діагностики освітніх потреб до оцінювання результатів наставницької взаємодії. Механізми реалізації конкретизують інструменти та способи досягнення визначених результатів у межах кожного компонента і забезпечують практичну спрямованість системи.

Узгоджена взаємодія цих компонентів визначає внутрішню логіку наставницького процесу, у межах якого кожен структурний елемент виконує чітко окреслену функціональну роль. Цільовий складник задає напрям професійного розвитку через діагностику та планування індивідуальної траєкторії, змістовий – забезпечує формування методичної основи для роботи в інклюзивному класі, організаційно-процесуальний – реалізує безпосередню педагогічну взаємодію в умовах освітньої практики, а результативний – фіксує рівень сформованих компетентностей і динаміку професійного зростання. Їхня сукупність забезпечує цілісність наставницького супроводу та його спрямованість на підвищення якості педагогічної діяльності в інклюзивній початковій освіті.

Отримані дані узагальнено через структурну модель професійного супроводу педагогічних працівників у початковій школі, яка відображає її основні функціональні компоненти (рис. 1).

Як показано, організація наставницького супроводу педагогічних працівників у початковій школі ґрунтується на поетапній побудові професійного розвитку вчителя, що охоплює діагностику, практичну реалізацію та рефлексивне оцінювання результатів діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

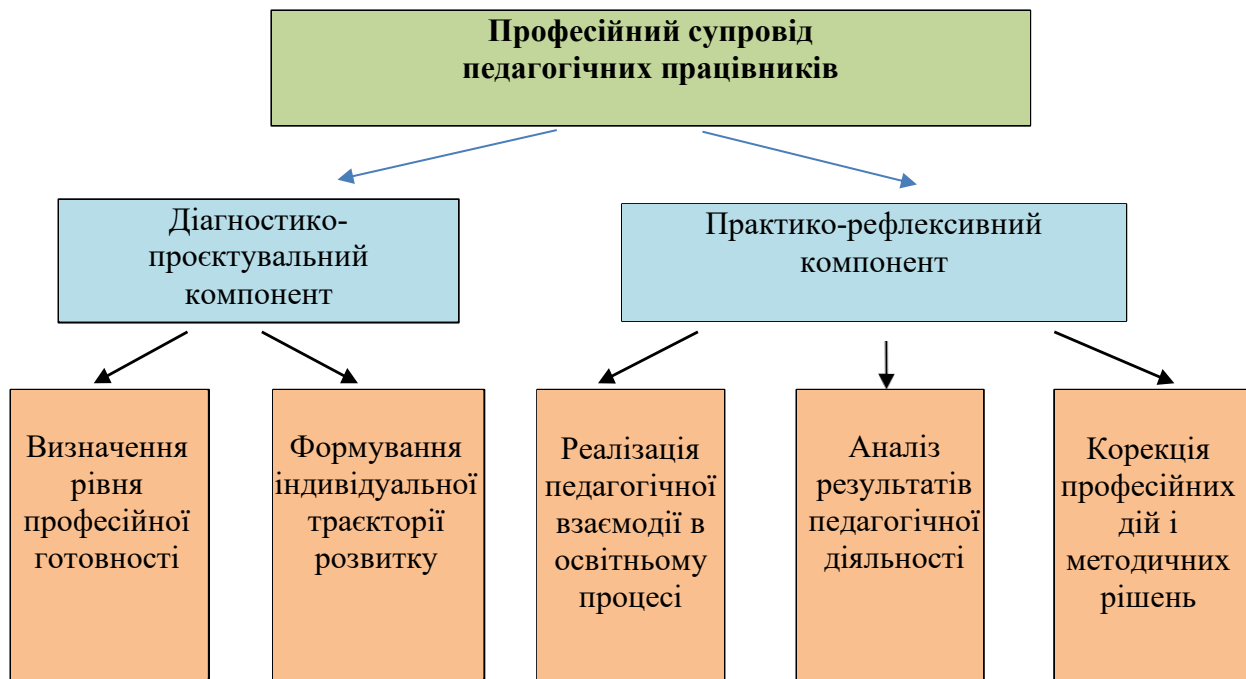


Рис. 1. Структура професійного супроводу педагогічних працівників у початковій школі

Джерело: власна розробка авторів

Так, початковий етап передбачає вивчення рівня професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії, визначення індивідуальних освітніх і методичних потреб, формування орієнтирів подальшого професійного розвитку. Отримані результати є основою для планування змісту та форм наставницького супроводу.

Другий етап спрямований на практичну реалізацію наставницької взаємодії в освітньому процесі. У його межах здійснюється спільне планування уроків, моделювання педагогічних ситуацій, застосування диференційованих підходів до навчання, адаптація навчального матеріалу та безпосередня взаємодія наставника і педагога під час організації освітньої діяльності.

Нарешті, завершальний етап охоплює аналіз результатів педагогічної роботи, узагальнення набутого досвіду та корекцію подальших професійних дій. Особливу увагу приділено осмисленню ефективності застосованих



методичних рішень та визначенню напрямів подальшого професійного удосконалення.

Таким чином, послідовна реалізація усіх етапів забезпечує цілісність наставницького процесу та сприяє поступовому формуванню професійної компетентності педагога в інклюзивному освітньому середовищі, де кожен наступний етап логічно продовжує попередній і забезпечує розвиток педагогічної самостійності.

Крім того, успішне упровадження наставницьких практик у діяльність закладів початкової освіти передбачає організацію системи професійного супроводу, спрямованої на поступове формування та розвиток компетентності педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі. Її реалізація ґрунтується на закріпленні наставника за педагогом відповідно до рівня професійного досвіду та індивідуальних освітніх потреб, що забезпечує адресний характер підтримки та її практичну спрямованість.

У цьому контексті міжнародний досвід засвідчує, що ефективними є моделі індукційного супроводу, взаємного менторства та шкільного наставництва, у межах яких акцентовано на підтримці педагогів у перші роки професійної діяльності, регулярному коучинговому консультуванні та систематичному професійному зворотному зв'язку. Такі моделі сприяють швидшій адаптації до умов інклюзивного освітнього середовища та поступовому зміцненню професійної компетентності.

Зокрема, розвиток наставницької взаємодії забезпечується через організацію спільного планування уроків, аналіз педагогічних ситуацій та обговорення результатів освітньої діяльності. Важливе значення має внутрішньошкільна професійна взаємодія, яка ґрунтується на обміні досвідом і узгодженні ефективних методичних рішень, що сприяють підвищенню якості педагогічної практики.



Водночас значущим складником системи наставницького супроводу є моніторинг професійного розвитку педагогів, який дає змогу відстежувати динаміку формування базових компетентностей. Його зміст охоплює такі напрями оцінювання:

- методичні вміння щодо планування та структурування уроку, добору дидактичних матеріалів;
- комунікативну компетентність, пов'язану із взаємодією з учнями з особливими освітніми потребами, асистентом учителя та батьками;
- інклюзивну готовність, що передбачає застосування диференційованих підходів, адаптацію змісту навчання та створення підтримувального освітнього середовища;
- педагогічну рефлексію з елементами самоаналізу діяльності, аналіз результативності уроків і корекції професійних дій.

Інтеграція зазначених елементів у систему наставництва забезпечує цілісність професійного супроводу та сприяє поєднанню практичної взаємодії, методичної підтримки й аналітичного оцінювання результатів розвитку педагога у єдиному процесі.

Моніторинг цих показників дає змогу оперативно коригувати зміст і форми наставницької взаємодії та узгоджувати їх із реальними потребами освітнього процесу, що забезпечує її практичну результативність.

Тож, застосування наставницьких практик у закладах початкової освіти потребує чіткої організації професійного супроводу, де поєднуються управлінські рішення, методична підтримка та взаємодія педагогів із різним рівнем досвіду. Важливим організаційним рішенням є визначення координатора наставницької діяльності та закріплення регулярних форматів професійної співпраці у межах закладу освіти.

Практичну результативність цих підходів забезпечує формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку педагогів, які передбачають



конкретизацію завдань професійного зростання та визначення послідовності їхньої реалізації. У цій системі доцільним є використання короткострокових циклів планування із подальшим аналізом виконаних дій, що гарантує своєчасне коригування педагогічної діяльності. Така організація сприяє точнішому виявленню професійних труднощів і визначенню способів їхнього подолання.

Додаткового значення набуває інтеграція консультативної підтримки у повсякденну педагогічну практику, коли наставник супроводжує планування та оперативне ухвалення рішень під час реалізації освітнього процесу, що підвищує гнучкість педагогічних дій та зміцнює професійну впевненість.

Завершальним елементом є системне самооцінювання професійної діяльності, що забезпечує фіксацію змін у роботі педагога, аналіз досягнутих результатів та визначення подальших напрямів розвитку. Така модель поступово формує автономність учителя та зміщує акцент наставництва у бік партнерської взаємодії.

Висновки. У процесі дослідження визначено, що наставництво в інклюзивній початковій освіті являє собою дієвий механізм професійного розвитку педагогів, який забезпечує поступове формування готовності до роботи в умовах освітньої різноманітності та підтримує перехід від адаптаційного етапу до більш самостійного виконання професійних функцій.

Узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду дало змогу окреслити основні складники наставницького супроводу, що охоплюють діагностичний, методичний, практичний та рефлексивний напрями роботи. Їхня узгоджена реалізація забезпечує послідовність професійного розвитку педагога та системність підтримки його діяльності.

Виявлено, що найрезультативнішими формами наставницької взаємодії є спільне планування уроків, взаємовідвідування занять, коучинговий супровід, аналіз педагогічних ситуацій і організація зворотного зв'язку. Їхнє



застосування сприяє удосконаленню методичних умінь педагогів, розвитку здатності до диференціації навчання та адаптації навчального матеріалу відповідно до індивідуальних потреб учнів.

З'ясовано, що розвинена система наставництва зумовлює прискорення професійного розвитку педагогів, яке виявляється у підвищенні рівня їхньої готовності до роботи в інклюзивному класі та розширенні професійного інструментарію.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на удосконалення форм наставницької взаємодії та розширення практик професійної підтримки педагогів у різних умовах функціонування інклюзивної початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Хорошайло О. С., Гах Р. В., Красильникова І. В. Синергія цифрових інструментів та традиційних педагогічних методик як основа розвитку гнучких навичок у майбутніх фахівців. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18456588>.

2. Мельник Н. С., Лоскутова Т. О., Волошенюк Т. В. Вплив інноваційних мотиваційних програм на навчальні досягнення студентів медичних закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14678766>.

3. Mahilda O. The author's methodology of functional exercises as a tool for developing a healthy motor culture. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18020875>.

4. Pinchuk Y. Comparative analysis of career strategies of opera singers in European and American cultural institutions. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 93, Т. 2. С. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/93-2-16>.



5. Guk V. Professional training of makeup artists in the film industry in the transition to VR and AR technologies. *Sciences of Europe*. 2025. № 66. С. 33–38. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654500>.
6. Lazareva A., Sikora Y., Zadorina O., Rizak G., Kaminsky V. Adapting curricula to the needs of the modern digital society in Ukraine. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 3. P. 236–252. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.09.25.14>.
7. Іванова Н. В., Денисенко Н. Г., Фаловська І. Д., Митчик О. П., Кліш І. С. Інклюзивна освіта в контексті підготовки сучасного педагога: теоретико-методологічний аспект. *Інклюзія і суспільство*. 2025. № 1. С. 22–31. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2025-1-3>.
8. Avsheniuk N., Seminikhyna N. Teachers' professional identity for inclusive education: Australian and Ukrainian approaches. *Comparative Professional Pedagogy*. 2021. Vol. 11, № 2. P. 6–19. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(2\)-1](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(2)-1).
9. Нижник Т. Досвід впровадження тьюторингу в інклюзивній освіті у вищих навчальних закладах Європи та США. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 7. С. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-008>.
10. Ansley B. M., Houchins D. E., Varjas K., Roach A., Patterson D., Hendrick R. The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. Article 103251. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>.
11. Meda L., Mohebi L., El Sayary A., Karaki S. A mutually enriching inclusive education teacher professional development program: mentors' and mentees' reflections. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2023. Vol. 21, № 2. P. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.24384/fv45-1467>.
12. Armaşu-Cantîr L., Kichuk N., Ivanova D., Bila O., Bukhnieva O. Mentoring in teaching education: current transformations and trends. *ACROSS*



Journal of Interdisciplinary Cross-Border Studies. 2024. Vol. 8, № 2. P. 5–39. DOI: <https://doi.org/10.35219/across.2024.2.01>.

13. Makoelle T. M., Burmistrova V. Mentoring of pre-service teachers as a method of enhancing effective inclusive teaching: a collaborative action study. *South African Journal of Education*. 2025. Vol. 45, № 4. Art. 2700. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v45n4a2700>.

14. Abreh M. K. Inclusive education in Ghana: enablers, barriers, and challenges of inclusion. Enablers, barriers, and challenges for inclusive curriculum / eds. E. Charamba, S. N. Ndhlovana. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing. 2025. P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1000-8.ch015>.

15. Dada D., Laseinde O. T., Tartibu L. Student-centered learning tool for cognitive enhancement in the learning environment. *Procedia Computer Science*. 2023. Vol. 217. P. 507–512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.246>.