

Розвиток інклюзивної компетентності працівників початкової школи в умовах неперервної освіти

Проаналізовано поняття «інклюзивна компетентність» у дискурсі наукових досліджень та актуальних нормативних документів. Розглянуто складові інклюзивної компетентності, представлено результати дослідження методом анкетування, які засвідчують актуальність розвитку інклюзивної компетентності у педагогічних працівників початкової школи та рефлексію взаємозв'язку її рівня з якістю наданих освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, особа з особливими освітніми потребами (труднощами), професійна компетентність, готовність педагога до інклюзивного навчання.

Provalna N. O. The Development of Inclusive Competence of Primary School Teachers in the Context of Continuing Education.

The concept of „inclusive competence” in the discourse of scientific research and current regulatory documents is analyzed in the article. The components of inclusive competence are considered, the results of the survey are presented, which show the relevance of the development of inclusive competence in primary school teachers and the reflection on the relationship between its level and the quality of educational services provided in inclusive education.

Keywords: inclusive competence, inclusive education, a person with special educational needs (difficulties), professional competence, teacher's readiness for inclusive education.

Постановка питання. Сучасний рівень розвитку освіти задає чіткий вектор на розвиток інклюзивного навчання. Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою індивідуальної освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови і підтримку, яка забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Та найголовніше – дитина вчиться життєдіяльності в оточенні здорових дітей, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття. Діти з типовим розвитком навчаються природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими допомогти. Тому навчання в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти визнано корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому.

Важливо, що інклюзивна освіта – це підхід для всіх учнів із урахуванням потреб кожного, а не лише для тих, кого сприймають як тих, що мають різні потреби і можуть бути під ризиком виключення з освітніх можливостей. Такі концептуальні положення є основою інклюзивного навчання, яке визнане пріоритетним для дітей з особливими освітніми потребами на протигагу навчанню в спеціальних закладах освіти чи за індивідуальною формою навчання (педагогічний патронаж).

Запровадження інклюзивної освіти залишається певним викликом для педагогів, оскільки їм доводиться вирішувати нестандартні складні ситуації, що вимагають

специфічних знань і вмінь. Їх дефіцит викликає тривогу та невпевненість, страх перед невідомим, страх не справитися. Внутрішня напруга має тенденцію трансформуватися в опір та неприйняття як самої ситуації інклюзивного класу, так і дитини з особливими освітніми потребами (ООП) персонально, в неготовність до роботи в інклюзивному навчанні. В педагогічній практиці це може зустрічатися як відмова вчителя працювати в інклюзивному класі, непряме налаштування інших дітей та їхніх батьків в опозицію щодо дитини з ООП тощо. На рівні неперервної освіти в контексті курсів підвищення кваліфікації й інших форм професійного розвитку ще досі можемо спостерігати феномен психологічної неготовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання. Зважаючи на те, що більше десяти років в українських школах розвивається інклюзивна освіта, «проблема вчителя інклюзивного класу» – як працювати з дітьми із особливими освітніми потребами – ще є і потребує рішень.

Отже, для розв'язання означеного завдання треба подолати низку суперечностей: між зростанням масштабів інклюзивної освіти та недостатньою підготовленістю до цього педагогів; між вимогами суспільства щодо світогляду толерантності до багатоманіття та якістю його формування в процесі професійної підготовки педагогів; між потребою вчителів у власній інклюзивній компетентності та певною нестачею відповідних форм і методів її розвитку в процесі професійного поступу.

Огляд літератури. Основою інклюзивної освіти та водночас умовою її успіху є кваліфікація, психолого-

педагогічні та методичні компетентності вчителів, розуміння ними ідеї інклюзії, готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання. Проблема формування інклюзивної компетентності фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, є предметом наукового пошуку вітчизняних дослідників М. Чайковського, Т. П'ятакової, І. Демченко, Г. Косаревої, К. Бовкуш, Ю. Бойчука, Л. Антонюк, І. Возняк, О. Казачінер, І. Сасіної, І. Романовської, О. Дубасенюк, О. Семоног, С. Сисоевої, З. Фалинської, Н. Тамарської, Л. Фальковської, В. Хитрюк, М. Черняєвої, С. Чупахіної, Л. Петришин та інших.

Так Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк розглядають інклюзивну компетентність як інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, а також спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, оволодіння корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють готовність учителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [3]. За О. Казачінер, інклюзивна компетентність учителів – це інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність виконувати професійні функції в процесі організації навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з однолітками типового розвитку в умовах закладів загальної середньої освіти [5].

Підсумовуючи дефінітивний аналіз наукових розвідок, можна стверджувати, що класично інклюзивна компетентність трактується: як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання [7]; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції в педагогічній діяльності з особами, які мають труднощі, з метою інтеграції їх до середовища закладу освіти [10]; як інтегральна характеристика педагога (учителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності [9]; як здатність здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання [4]; як інтегративне особистісне утворення, необхідне для здійснення спеціальних професійно-педагогічних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів [6].

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження та напрацювання моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи ми зупиняємось на робочому визначенні поняття «інклюзивної компетентності» як інтегральної особистісно-професійної компетентності сучасного педагога, ключової компетентності, яка дозволяє забезпечувати якісний освітній процес для всіх учнів в специфічних умовах інклюзивного навчання, як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення інклюзивного навчання.

Питання розвитку інклюзивної компетентності фахівця нині сягає міжнародних масштабів, про що свідчить досвід упровадження інклюзивного навчання у європейських країнах. Так європейським Агентством з особливих потреб та інклюзивної освіти у проєкті «Освіта вчителів для інклюзії» (Teacher Education for Inclusion) із залученням 55 експертів із 25 країн та 400 інших зацікавлених сторін досліджено, як у різних країнах початкова освіта вчителів готує їх «бути інклюзивними». За результатами дослідження складено «Профіль інклюзивних учителів» – своєрідне керівництво для проєктування та впровадження програм інклюзивного навчання, концентрований перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти кожен учитель.

«Профіль інклюзивних учителів» передбачає чотири базові цінності інклюзивної освіти, втілення яких опирається на конкретні компетенції вчителя [11]. Перша цінність передбачає високу оцінку різноманітності учнів, що вважається ресурсом і надбанням освіти. Втілення цієї цінності вимагає від педагога таких компетенцій як знання концепції інклюзивної освіти та толерантної позиції щодо відмінностей між учнями.

Цінність друга – підтримка всіх учнів, учителі повинні мати великі очікування щодо досягнень усіх. Втілення цієї цінності вимагає компетенцій сприяти академічному, соціальному, практичному та емоційному навчанню; володіння ефективними підходами до навчання в інклюзивних класах.

Цінність третя стосується співпраці та взаємодії з іншими. Для реалізації цієї цінності важливі компетенції роботи з батьками, сім'ями та з іншими фахівцями.

Четверта цінність свідчить про важливість особистого професійного розвитку педагога й передбачає компетенції: аналізувати практичні кейси; розв'язувати проблеми, які потребують безперервного та систематичного планування, оцінювання, рефлексії, адаптованих дій тощо. Постійний персональний і професійний розвиток є діяльністю, за яку педагоги беруть на себе відповідальність протягом усього життя. Як бачимо, цінність особистісного професійного розвитку педагога чітко підкреслено в «Профіль інклюзивних учителів» європейських країн як одну із чотирьох базових цінностей.

Інклюзивна компетентність учителя стала необхідним компонентом його професійної компетентності з 2019 року (Постанова КМУ № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019). У прийнятому в 2020 році Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» визначено складові інклюзивної компетентності в контексті розділу «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища»:

- здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;
- здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів [8].

Таким чином, інклюзивна компетентність стала засадовою професійною компетентністю педагога Нової української школи. Коротко проаналізуємо складові інклюзивної компетентності за Професійним стандартом учителя.

Створення умов та забезпечення інклюзивного середовища передбачає застосування стратегій універсального дизайну, розумного пристосування, технологій класного менеджменту.

Врахування індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами передбачає: реалізацію процесу індивідуалізації через способи виявлення здібностей, інтересів, реальних навчальних можливостей учнів; створення індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану, індивідуальних навчальних програм; володіння технологіями індивідуального та диференційованого навчання; адаптацію всіх ресурсів середовища (предметно-просторових, організаційно-смыслових, соціально-психологічних) тощо.

Педагогічна підтримка є суттю психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладі освіти і передбачає: володіння специфічними знаннями та розумінням особливостей, потреб дітей із дефіцитом розвитку, здатністю врегульовувати складну групову динаміку в інклюзивному класі; володіння методами позитивного поведінкового керівництва щодо «погашення» часто проблемної поведінки дитини з ООП; адаптацію всіх компонентів освітнього процесу (викладання, навчання, оцінювання), за потреби, – модифікації змісту навчальних програм та матеріалу методами спрощення, виключення, ущільнення; володіння методами вирішення проблем комунікації та взаємодії з дитиною з ООП, організації її діяльності, мотивації та управління важкокерованими проявами дитини. Тобто йдеться про надзвичайно високу професійну майстерність та педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня й слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу. Ці професійні вміння педагога початкової школи, вочевидь, потребують підтримки фахівців професійної освіти, місія котрих полягає не тільки в забезпеченні якості розвитку їх інклюзивної компетентності, але й в упередженні можливого професійного розчарування й вигорання педагога.

Значущими педагогами інклюзивного навчання є вчителі початкової школи, оскільки вони першими

в закладі загальної середньої освіти можуть виявити освітні труднощі дитини в контексті навчальної діяльності й поставити питання щодо потреби в додатковій підтримці. Найчастіше саме в початковій школі ми стикаємось із феноменом «стихийна інклюзія», коли дитині не встановлено статус особи з ООП, проте вона має труднощі. І від того, як спрацює вчитель початкової школи, залежить освітня траєкторія і все подальше її життя.

Крім того, вчителям початкової освіти більшою мірою доступно на предметі навчальної діяльності з'ясувати власне «навчальні труднощі» щодо порушень читання, письма й лічби (дислексію, дисграфію, акалькулію), а також закласти фундамент базових освітніх компетенцій – від формування елементарної навчальної поведінки до здатності виконувати навчальні завдання з мінімальною допомогою дорослого.

У період навчання в початковій школі відбувається інтенсивний розвиток базових функціональних систем та когнітивних структур дитини, що має особливості психофізичного розвитку. Якщо в проміжку 6–9 років для дитини з труднощами не організувати необхідні умови, то вона втрачає шанси на можливий розвиток і, як наслідок, – на підвищення власного функціонування, оскільки в 9–11 років сповільнюється швидкість утворення нейронних зв'язків головного мозку як субстратів нових знань, умінь та навичок. Тому початкову школу вважають періодом, коли учні здобувають славнозвісний «фундамент знань». Отож, саме початкова школа, коли авторитет учителя в дітей максимальний, – найбільш сприятливий період для досягнення основних завдань інклюзивного навчання: соціалізації дитини з труднощами та підвищення рівня її адаптивного функціонування. Тому саме педагогічних працівників початкової освіти вважають первинними реалізаторами державної політики у площині інклюзивної освіти.

Важливою фігурою інклюзивного навчання є асистент учителя – педагогічний працівник, який забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Як показує практика, саме асистент учителя є координуючою ланкою команди психолого-педагогічного супроводу, яка об'єднує всіх фахівців, батьків та громадськість. Для того, щоб асистент учителя міг якісно виконувати покладені на нього функції (організаційну, навчально-розвивальну, діагностичну, прогностичну й консультативну), та відповідні ролі в процесі співучительювання, він також має чимало знати, вміння й мотги щодо педагогічного супроводу дітей із труднощами. Інклюзивна компетентність асистента вчителя має свою специфіку, що не повною мірою, на наш погляд, досліджено в рамках сучасних теоретико-прикладних досліджень. Отож, учитель і асистент учителя початкової школи є тими педагогічними працівниками, розвиток інклюзивної компетентності яких є предметом цього дослідження.

Ґрунтуючись на висновках вітчизняних і зарубіжних учених, для виявлення самооцінки сформованості інклюзивної компетентності та потреб педагогів щодо їх професійної підготовки в області інклюзивної освіти проведено дослідження із застосуванням методу опитування (анкетування) педагогічних працівників початкової школи – слухачів Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (вибірка складала 96 педагогів: 50 учителів, 46 асистентів учителів у віці 25–60 років).

Концепція анкети передбачала такі блоки запитань:

- 1) самооцінка міри достатності власної інклюзивної компетентності;
- 2) труднощі педагогів у безпосередній роботі з дитиною з ООП;
- 3) бар'єри / обмеження в організації інклюзивного навчання;
- 4) оцінка важливості конкретних знань / компетенцій у дискурсі інклюзивної компетентності;
- 5) самооцінка міри сформованості тих же конкретних знань / компетенцій щодо власної інклюзивної компетентності;
- 6) міра потреби щодо підвищення власної інклюзивної компетентності;
- 7) форми навчання / методичної допомоги, яких найбільше потребує респондент;
- 8) рівень задоволеності щодо якості забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент;
- 9) рівень готовності розділити відповідальність за якість інклюзивного навчання.

Здійснивши аналіз та інтерпретацію результатів, ми виявили такі диспозиції педагогічних працівників. Абсолютній більшості респондентів (87 %) різною мірою не достатньо власної інклюзивної компетентності для роботи в інклюзивному класі. Серед труднощів педагогів у процесі безпосередньої роботи з дитиною з ООП вказано: труднощі встановлення контакту та взаємодії, комунікації (36 %); труднощі організації діяльності дитини з дефіцитом навчальної поведінки (48 %); труднощі мотивації, стимулювання пізнавального інтересу (64 %) та управління важкокерованою поведінкою дітей з особливими освітніми потребами (73 %).

Відповідаючи на відкрите запитання про те, з якими бар'єрами / обмеженнями стикаються педагоги щодо організації інклюзивного навчання, було вказано: недостатня співпраця батьків дитини з ООП із командою супроводу, відсутність асистента вчителя, відсутність підтримки адміністрації школи, а також невміння працювати з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (РАС). Деякі асистенти вчителя зазначали як бар'єр «складні стосунки з учителем».

На запитання «Як ви оцінюєте необхідність наступних знань / компетенцій?» респонденти вказали різну міру необхідності / важливості:

- а) загальні концепції інклюзивної освіти (34 %);
- б) знання нормативних документів, що регламентують інклюзивну освіту (23 %);
- в) особливості розвитку дитини (69 %);
- г) типи труднощів (категорії особливих освітніх потреб) (46 %);
- ґ) рівні підтримки в освітньому процесі (27 %);
- д) організація навчального процесу за принципом індивідуалізації (19 %);
- е) розроблення індивідуальної програми розвитку (69 %);
- є) індивідуальний навчальний план (83 %);
- ж) способи адаптації освітнього середовища (64 %);
- з) технології складання / адаптації дидактичних матеріалів та способів їх використання (78 %);
- и) методи модифікації змісту навчального матеріалу (86 %);
- і) психопедагогіка дітей із ООП (93 %);
- ї) особливості менеджменту інклюзивного класу (64 %);
- й) можливості співпраці та способів підтримки сімей дітей з ООП (27 %);
- к) специфічні дидактичні технології для дітей з різними категоріями ООП (97 %);
- л) методи управління складною поведінкою дітей з ООП (89 %);
- м) оцінювання результатів навчання дітей з ООП залежно від досягнутого прогресу (85 %).

Як бачимо, найбільший запит респонденти демонструють на компетенції щодо: специфічних дидактичних технологій для дітей із різними категоріями ООП, знань психопедагогіки; методів управління складною поведінкою дітей з ООП; методів модифікації змісту навчального матеріалу та складання індивідуального навчального плану.

Дивує низький рівень вибору респондентами варіанту «Організація навчального процесу за принципом індивідуалізації» (19 %), адже це є вихідним началом реалізації інклюзивного навчання. Припускаємо, що причина може бути в загальному формулюванні, й респонденти не чітко уявляють реалізацію цього принципу в прикладній площині освітньої практики.

У той же час запит на знання психопедагогіки дітей із ООП та специфічних дидактичних технологій дуже великий. Припускаємо, що респонденти схильні переоцінювати специфічність дидактичних технологій для роботи з дітьми з ООП порівняно з дітьми із нормотиповим розвитком. Адже насправді «спеціальна» освіта і «спеціальні» методи викладання та стратегії самі собою не є достатньо відмінними від тих, які використовуються для навчання всіх учнів. Тому, замість зосереджуватись на спеціальній освіті, у учителів слід розвивати відповідні вміння з питань інклюзивної педагогіки, навчати підходів, орієнтованих на індивідуальні потреби учнів, співпрацю та вирішення

практичних проблем. Та результати пілотного дослідження показують важливість знань спеціальної педагогіки, спеціальної психології, дефектології, корекційної педагогіки й прикладного досвіду (пасивного й активного) щодо роботи з дітьми з труднощами.

Цікавими є результати самооцінки міри сформованості власної інклюзивної компетентності педагогічними працівниками початкової школи. Респондентам було запропоновано шестирівневу шкалу оцінки: а) прекрасно; б) дуже добре; в) добре; г) адекватно; ґ) слабо; д) незадовільно. Лише 13 % респондентів здійснили вибір щодо різної міри «добре». 42 % – «адекватно» та 45 % заявили про явний дефіцит інклюзивної компетентності.

Щодо потреби підвищення власної інклюзивної компетентності, то абсолютна більшість педагогічних працівників (83 %) прямо заявили про те, що потребують навчання та методичної допомоги, решту (17 %) респондентів обрали варіант «наскільки так, настільки й ні». Вибір бажаних форм розвитку інклюзивної компетентності: семінари (32 %), тренінги (53 %), вебінари (72 %); майстер-класи (64 %), відвідування уроків (37 %), обмін досвідом (73 %), консультації (87 %), зразки документів (97 %), супервізії (43 %), самоосвіта (28 %). Як бачимо, ведення документації в інклюзивній освіті, зокрема формування індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, індивідуальних навчальних програм – уразливе місце для фахівців інклюзивної освіти. Самоосвіта не є в пріоритеті; прямі консультації, обмін досвідом і вебінари є найбільш бажаними формами підвищення інклюзивної компетентності для респондентів цього дослідження.

Щодо рівня задоволеності якістю забезпечення інклюзивного навчання командою психолого-педагогічного супроводу, членом якої є респондент, то 63 % обрали «середній» варіант – «наскільки так,

настільки й ні»; 19 % респондентів обрали варіант «радіше задоволений (-а)»; 18 % педагогів різною мірою невдоволені. Цікавим є збіг показників про «розмитість» потреби розвивати власну інклюзивну компетентність, що ми тлумачимо як відсутність потреби (17 %) та незадоволеністю якістю інклюзивного навчання (18 %). Напрошується висновок про те, що педагог, котрий хоче навчитися працювати з дітьми із ООП, може робити це більш якісно. Проте результати цього дослідження не можуть бути підставою так стверджувати, лише – припускати.

Більшість педагогічних працівників початкової школи (73 %) беруть на себе відповідальність за якість інклюзивного навчання та різною мірою солідарні з тим, що якість освітнього процесу безпосередньо залежить від інклюзивної компетентності педагога.

Висновки. Отже, результатом науково-теоретичних пошуків у площині формування інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи стало проведення анкетування, яке підтвердило наявність яскраво вираженої потреби педагогів підвищувати власну компетентність щодо навчання учнів з ООП. Виявлено, що більшість педагогів початкової школи відчувають труднощі у роботі з такими школярами та мають низький рівень самооцінки щодо власної ефективності в цьому аспекті. Результати засвідчили актуальність розвитку інклюзивної компетентності для педагогічних працівників та розуміння ними взаємозв'язку їх професійного розвитку з якістю освітніх послуг, які вони надають у рамках інклюзивного навчання.

Подальші наукові розвідки будуть пов'язані з напрацюванням шляхів формування моделі розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти, що дозволить розвивати професійно впевненого педагога інклюзивної освіти.

Література

1. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 121–123.
2. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9.
3. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
4. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. ... дис. докт. пед. наук: 25.09.2019, 13.00.04). Умань. 2016. 46 с.
5. Казачінер О. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Панов А. М., 2017. 389 с.
6. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. Педагогічні науки*. Вип. 65. 2014. С. 330–335.
7. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
9. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 93–98.
10. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.
11. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). URL: https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf