

**Міністерство освіти і науки України  
Чернівецький національний університет  
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи  
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

# **Формування готовності майбутніх вихователів до створення та організації інклюзивного освітнього середовища**

**Дипломна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:  
студентка 6 курсу, групи 617  
спеціальності 012 «Дошкільна  
освіта»

**Стадник Оріся Іванівна**

Керівник: професор, доктор  
педагогічних наук, **Олійник М. І.**

До захисту допущено:  
**Протокол засідання кафедри №4**  
від 3 листопада 2021 р.  
зав. кафедри \_\_\_\_\_ проф. Олійник М. І.

Чернівці – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Стадник О.І.* **Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійного самовдосконалення.**— Магістерська робота.

Впродовж останніх років підходи до забезпечення якісної освіти дітей з ООП знайшли відображення у нормативно-законодавчих документах Міністерства освіти і науки України, а також рішенням уряду запроваджено удосконалення організації інклюзивної освіти у ЗДО. Таким чином, актуалізується і потреба дослідження шляхів створення та організації інклюзивного освітнього середовища, що дозволило б задовольнити індивідуальні освітні потреби усіх дітей, незалежно від їхніх інтелектуальних, емоційних, соціальних особливостей та можливостей. Це у першу чергу стосується як обдарованих, так і дітей-інвалідів, а також безпритульних, дітей з віддалених районів, які належать етнічних чи культурних меншин і для дітей, які перебувають у несприятливих умовах чи маргінальних групах населення.

Успішному формуванню ІОС в закладі освіти передують організовані й добре налагоджені інфраструктура психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з ООП, участь в означеному процесі психологів, вчителів-логопедів, соціальних педагогів, вихователів, медичних працівників.

**Об'єкт** дослідження – підготовка майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Предмет** дослідження – педагогічні умови компетентнісно-зорієнтованої підготовки вихователів в умовах ЗВО до створення інклюзивного освітнього середовища.

**Мета** передбачає аналіз та обґрунтування педагогічної моделі компетентнісно-зорієнтованої підготовки фахівців до створення інклюзивного освітнього середовища.

Задля досягнення означеної мети визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати зміст та види професійної діяльності фахівців щодо формування інклюзивного освітнього середовища.

2. Визначити сутність та структуру професійної компетентності фахівців зі створення й організації інклюзивного освітнього середовища.

3. Обґрунтувати компетентностно-зорієнтовану підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови компетентнісно-зорієнтованої підготовки фахівців до формування ІОС.

**Методи дослідження.** З метою реалізації визначених завдань і досягнення мети дослідження використано низку логічно пов'язаних методів: аналіз методологічних, психолого-педагогічних досліджень з порушеної проблеми; психолого-педагогічне емпіричне дослідження, що включає якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, спостереження, тестування, анкетування, співбесіда, метод моделювання, методи математичної статистики. З діагностичною метою використано методики Є.Рогова, Р.Овчарової, Н.Кузьміної, А.Маркової та ін., адаптовані до сучасних умов підготовки фахівців.

**Ключові слова:** особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, освітні потреби, інклюзивно-ресурсний центр, психолого-педагогічний супровід, педагогічні умови.

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ІОС – інклюзивне освітнє середовище

ОС – освітнє середовище

ООП – особливі освітні потреби

ОП – освітні потреби

ІРЦ - інклюзивно-ресурсний центр

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА</b> .....	11
1.1. Створення інклюзивного освітнього середовища як психолого-педагогічна проблема.....	11
1.2. Компетентісно-орієнтована підготовка майбутніх вихователів до діяльності в умовах ІОС.....	30
Висновки до першого розділу.....	44
<b>РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b> .....	45
2.1. Педагогічні умови компетентісно-зорієнтованої підготовки майбутніх вихователів до створення інклюзивного освітнього середовища.....	45
2.2. Готовність майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	56
Висновки до другого розділу.....	66
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	68

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>71</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>79</b>

## ВСТУП

Відповідно до сучасних вимог та потреб суспільства в цілому і кожного громадянина зокрема стратегічною метою державної освітньої політики визнано доступність освіти для всіх її здобувачів незалежно від їхніх особливостей. Саме це сприятиме забезпеченню можливостей успішної інтеграції та адаптації кожної людини в суспільстві. За офіційними статистичними даними в результаті розвитку інклюзивного навчання за останні п'ять років для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку створено: 4 369 спеціальних груп у 1630 закладах дошкільної освіти, де 61 668 дітей здобувають дошкільну освіту; 3 796 інклюзивних груп у 2 242 закладах, де виховуються 6 849 дітей. За період 2018-2021 років в Україні розбудована і продовжує функціонувати мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які забезпечують системний, кваліфікований психолого-педагогічний супровід здобувачів дошкільної та загальної середньої освіти [8].

Впродовж останніх років підходи до забезпечення якісної освіти дітей з ООП знайшли відображення у нормативно-законодавчих документах Міністерства освіти і науки України, а також рішенням уряду запроваджено удосконалення організації інклюзивної освіти у ЗДО. Таким чином, актуалізується і потреба дослідження шляхів створення та організації інклюзивного освітнього середовища, що дозволило б задовольнити індивідуальні освітні потреби усіх дітей, незалежно від їхніх інтелектуальних, емоційних, соціальних особливостей та можливостей. Це у першу чергу стосується як обдарованих, так і дітей-інвалідів, а також безпритульних, дітей з віддалених районів, які належать етнічних чи культурних меншин і для дітей, які перебувають у несприятливих умовах чи маргінальних групах населення.

Успішному формуванню ІОС в закладі освіти передують організована й добре налагоджена інфраструктура психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з ООП, участь в означеному процесі психологів, вчителів-логопедів, соціальних педагогів, вихователів, медичних працівників та ін.

Системоутворююча роль щодо створення ІОС належить інклюзивно-ресурсним центрам (ІРЦ) як однієї з форм взаємодії фахівців закладу освіти, які об'єднуються не лише для супроводу здобувачів освіти, а й з метою створення особливих умов реалізації освітніх потреб дітей з ОП. Об'єкти, завдання, види професійної діяльності фахівців ІРЦ, її методологія, зміст, методи й технологія зумовлено особливістю завдань щодо створення й організації інклюзивного освітнього середовища й визначають склад команди супроводу. Досягнення означеної мети вимагає від фахівців, що належать до складу команди супроводу, високого рівня професійної компетентності, знання сучасної нормативно-законодавчої бази забезпечення якісної освіти за умов інклюзивного середовища з орієнтацією на особливості і можливості розвитку основних категорій дітей з ООП, неперервного професійного зросту, соціальної й професійної мобільності тощо.

Однак, до проблем, що знижують успішність вищезначеного процесу, належать відсутність належної теоретико-методологічної бази щодо створення ІОС в різних закладах освіти, недостатній рівень готовності фахівців до ефективної взаємодії в умовах інклюзивної освіти, неготовність системи ЗВО до компетентнісно-орієнтованої корпоративної підготовки з метою формування ІОС. Дослідження теорії та практики розвитку інклюзивної компетентності фахівців (В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Даніелс, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, К. Стаффорд, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.), аналіз наукових праць з проблем фахової підготовки щодо організації ІОС (Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), наукові підходи до дослідження специфіки організації й створення сприятливого особистостно-зорієнтованого освітнього середовища для дітей з ООП (С. Гайдукевич, М. Curtis, D. Leach, О. Казакова, Г. Конопльова, Н. Семаго, Т. Скрипник та ін.) дозволяють зробити висновок про існуючі протиріччя між:



- потребою освітньої практики в компетентних фахівцях ІРЦ, вихователях, вчителів, логопедах, психологах, дефектологів, здатних до створення інклюзивної освітньої середовища, і існуючими підходами до їх підготовки в умовах вищої освіти;

- необхідністю фахової підготовки, яка забезпечує готовність спеціалістів до колективної діяльності щодо створення інклюзивної освітньої середовища, й нерозробленістю компетентнісно зорієнтованого підходу до підготовки фахівців.

Вище зазначене стало основою вибору теми дослідження: «Формування готовності майбутніх вихователів до створення та організації інклюзивного освітнього середовища»

**Об'єкт** дослідження – підготовка майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Предмет** дослідження – педагогічні умови компетентнісно-зорієнтованої підготовки вихователів в умовах ЗВО до створення інклюзивного освітнього середовища.

**Мета** передбачає аналіз та обґрунтування педагогічної моделі компетентнісно-зорієнтованої підготовки фахівців до створення інклюзивного освітнього середовища.

Задля досягнення означеної мети визначено **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати зміст та види професійної діяльності фахівців щодо формування інклюзивного освітнього середовища.
2. Визначити сутність та структуру професійної компетентності фахівців зі створення й організації інклюзивного освітнього середовища.
3. Обґрунтувати компетентнісно-зорієнтовану підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.
4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови компетентнісно-зорієнтованої підготовки фахівців до формування ІОС.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження стають філософські положення проблеми взаємовідносин держави, особистості спеціальної та інклюзивної освіти (В.Бондар, Л.Вавіна, М.Ворон, Л.Даниленко, Е.Данієлс, М.Деркач, Н.Дятленко, В.Засенко, А.Колупаєва, Г.Кукуруза, Ю.Найда, Л.Петушкова, Ю.Рибачук, Т.Сак, В.Синьов, Є.Синьова, Н.Софій, К.Стаффорд, О.Таранченко, М.Шеремет та ін.); загальнонаукові принципи системного підходу до вивчення особистості та діяльності (Б.Ананьєв, В.Ільїн, Л.Леонтєв та ін.); концепція компетентісно зорієнтованої освіти (О.Асмолов, І.Бех, В.Давидов, І.Підласий, А.Петровський, В.Рибалка, В.Семиченко, В.Татенко та ін.); сучасні концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, індивідуалізації, особистісно зорієнтованого підходу (І.Бех, В.Давидов, В.Ільїн, С.Максименко та ін.); психологічні основи професійної діяльності педагога (Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Леонтєв та ін.); наукові підходи до професійної підготовки фахівців до діяльності в умовах інклюзивного навчання (А.Биков, І.Бех, В.Бондар, С.Болтівець, Г.Бондаренко, Т.Данилова, Н.Дементьєва, Т.Ілляшенко, А.Кігічак, А.Панов, О.Хохліна, Т.Шульга та ін.);

**Методи дослідження.** З метою реалізації визначених завдань і досягнення мети дослідження використано низку логічно пов'язаних методів: аналіз методологічних, психолого-педагогічних досліджень з порушеної проблеми; психолого-педагогічне емпіричне дослідження, що включає якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, спостереження, тестування, анкетування, співбесіда, метод моделювання, методи математичної статистики. З діагностичною метою використано методики Є.Рогова, Р.Овчарової, Н.Кузьміної, А.Маркової та ін., адаптовані до сучасних умов підготовки фахівців.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича «Тенденції розвитку

сучасної дошкільної освіти: імплементація Європейського досвіду у вітчизняну педагогічну практику» (номер державної реєстрації 0116U006150).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол № 1 від 24 вересня 2020 року).

**База емпіричного дослідження:** студенти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. На різних етапах емпіричного дослідження було залучено 80 майбутніх вихователів.

**Структура роботи** відповідає логіці побудови наукового дослідження та охоплює вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел та додатки. Текст дослідження ілюстрований таблицями та рисунками.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

## **1.1. Створення інклюзивного освітнього середовища як психолого-педагогічна проблема**

В межах реалізації завдання дослідження важливо обґрунтувати сутність і структурні компоненти інклюзивного освітнього середовища (ІОС). Це уможливить визначення основних напрямів і видів діяльності щодо його створення та організації у закладах освіти. Крім того, варто відслідкувати систему професійних і загальнокультурних компетентностей як результативну і цільову базу проектування спецкурсу в межах освітньої програми. З метою виконання завдань дослідження було проаналізовано сутність понять «середовище», «освітнє середовище», «інклюзія», «інклюзивна освіта».

Середовище розглядається як сукупність зовнішніх умов, чинників та об'єктів, серед яких створюється, живе і розвивається організм. Філософське тлумачення поняття «середовище» ґрунтується на постулатах цілісності соціального і природного буття, культури й особистості [16].

У межах напрямку дослідження звернемо увагу на потенційні можливості особистісного розвитку, забезпечені умовами середовища. Здебільшого сучасні дослідники за основу змісту поняття «соціокультурне середовище» беруть звичайне соціальне оточення, яке виступає фундаментом активного залучення людини в культурні, соціальні взаємини соціуму. Відтак учені наголошують, що соціокультурне середовище як «відкрита» до взаємодії структурована частка соціуму, охоплює багато чинників функціонування і розвитку людини: економічний, житлово-побутовий, торговельний, транспортний та медійний, медико-оздоровчий, дозвіллевий, науково-освітній тощо [6].

Дослідники, обґрунтовуючи прояви соціальної взаємодії, в умовах якої формується окрема особистість, та соціальні умови їхнього розвитку, соціальне середовище класифікують за наступними критеріями:

- 1) типом спільноти – суспільна формація, клас, група;
- 2) видом групи – сімейна, навчальна, громадська, трудова, спортивна, військова тощо;
- 3) формою впливу – детермінантна, яка вимагає вправлятися, навчатися, виховує, перевиховує;
- 4) способом впливу на форму свідомості – правова, моральна, естетична, наукова;
- 5) віком – однолітки, старші, молодші, змішані групи;
- 6) ставленням до середовища – позитивна (викликає бажання наслідувати), байдужа, негативна (викликає протест);
- 7) соціальною спрямованістю – соціальна, асоціальна;
- 8) ступенем контактів – безпосередня, опосередкована [9].

Розуміння соціального середовища представлено як різні тлумачення взаємодії людини із середовищем. Поняття середовища характеризує суцільне наповнення простору навколо, яке взаємодіє й актуалізується його поведінкою. Аналіз основних трактувань «соціального середовища» свідчить, що саме середовище суттєво впливає на людину, може сприяти її особистісному розвитку через взаємодію цілеспрямованого виховання та впливу середовища. Таким чином, цінним виступає можливість керування процесом цієї взаємодії, використовуючи його позитивний потенціал. Вище зазначене варто також врахувати, проектуючи інклюзивне освітнє середовище, особливо в умовах дошкільної освіти.

Психологи в процесі аналізу системи «людина-середовище» людський чинник розглядають як центральний. В означеній системою структурі виникає питання щодо сукупності умов і впливів, які оточують людину (Л. Виготський та ін.). Водночас центром уваги стає взаємодія людини з середовищем, коли «дві особи у відносинах не рівноправні»; суб'єкт є первинним та вихідним, а

середовище у відношенні до нього як таке, що має певну значимість для організму [31; с. 4-13]. Трактуювання сутності середовища, запропоноване Л. Виготським, вказує на те, що воно стає основою формування нетрадиційних для людини властивостей та форм діяльності, зокрема взаємодія з середовищем сприяє виникненню в людини певних властивостей [31].

Інший, на нашу погляд, перспективний, підхід до поняття «середовище» запропоновано Дж. Гібсон в межах «теорії можливостей». Дослідник, визначаючи категорію можливості, надає перевагу активності суб'єкта, що оволодіває своїм життєвим середовищем [35].

Вищезначені підходи вказують, що з більш повним використанням можливостей середовища успішніше відбувається вільний та активний саморозвиток особистості. Триєдиність природи, суспільства й людини визначає поняття «середовище» з важливим уточненням – «освітнє». Очевидно є перспективним розширення меж «середовища» у філософії, соціології та психології та обґрунтування означеного поняття в сфері освіти.

Проблема моделювання та організації освітнього середовища за останні роки значною мірою привертає увагу дослідників та практиків. Аналіз педагогічних досліджень доводить, що ідеї Я.Коменського, Я.Корчака, Д.Локка, І.Песталоцці, Г.Спенсера та інших педагогів ініціювали низку змін щодо визначення «освітнього середовища» [7; 9]. Ж.Ж.Руссо, опираючись на теорію К.Юнга, трактує «освітнє середовище» як систему впливів та умов розвитку особистості згідно з пропонуваними зразками, а також сприятливі можливості для її розвитку, які знаходяться у соціальному й просторово-предметному оточенні [16].

Під терміном «освітнє середовище» в педагогіці розуміється сукупність умов, які впливають на формування й функціонування людини в суспільстві, на предметну та особистісну ситуацію розвитку, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості. Отож можемо розглядати особистість і як носія – представника середовища [17; 20].

У вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях впродовж багатьох років активно аналізувався зміст освітнього середовища.

Дослідники, до поняття «освітнє середовище» відносять середовища соціокультурних інститутів: шкіл, закладів освіти, закладів додаткової освіти тощо. Вчені вважають, що освітнє середовище здатне забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [68; 20]. Відтак В.Левін в освітньому середовищі виділяє три компоненти: соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний (просторово-предметне оточення) та психодидактичний [20].

Можна підсумувати, що під освітнім середовищем розуміють єдність різних чинників (просторово-предметних та матеріальних), соціальних елементів, різного роду взаємодії (міжособистісної та міжгрупової) тощо. Перелічені чинники гармонійно взаємопов'язані, -доповнюючі, -збагачуючі, а також впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища. Люди організовують, створюють освітнє середовище, творять на нього певний вплив.

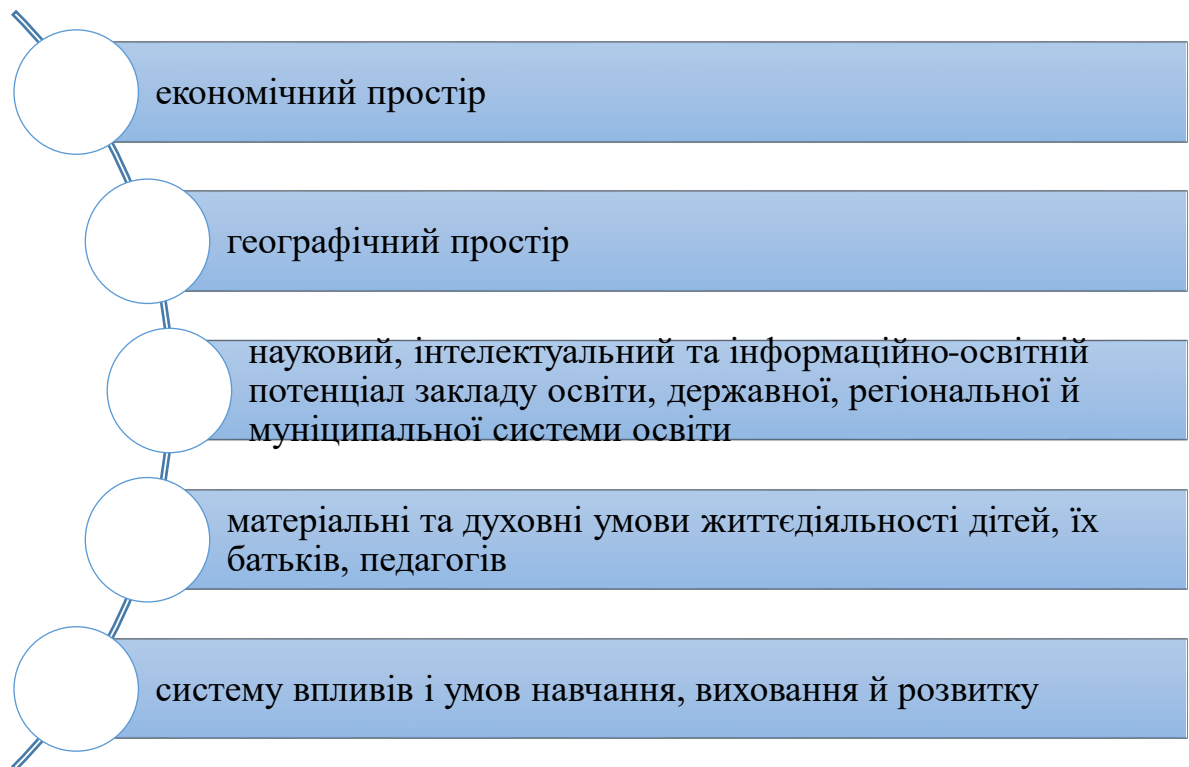
В розрізі розгляду особливостей формування готовності спеціалістів щодо створення й організації ІОС доцільно виокремити системні компоненти та їх роль, а саме: систему базових і професійних цінностей майбутніх вихователів щодо інклюзивної освіти, практичний потенціал та ресурсне забезпечення корекційно-розвиткової діяльності тощо.

Задля започаткованого дослідження важливими стають підхід щодо освітнє середовище, яке зорієнтовано на механізми розвитку дитини, визначаючи її цільове та функціональне призначення, й виділяє її витoki з предметної культури суспільства [7].

У педагогічних підходах щодо розуміння освітнього середовища, актуалізується традиція нерозривності навчального, виховного та розвивального процесів. А. Хуторський під освітнім середовищем розуміє природне або неприродно створене соціокультурне оточення людини, що поєднує суть та низку різновидів освітніх засобів, здатність забезпечувати

продуктивну діяльність учня, керуючи розвитковим особистісним процесом завдяки створення сприятливих умов, серед яких важливою виступає мотивація дітей та особистість вихователя тощо [19].

Вищезначене дозволяє узагальнити, що освітнє середовище загалом є поняттям інтегративним. У структурі освітнього середовища вчені виділяють певні компоненти (рис.1.1).



**Рисунок 1.1. Компоненти освітнього середовища**

Відтак очевидно, що означені компоненти включено в структуру ІОС. Особливу характеристику інклюзивного освітнього середовища становить ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, їхнього розвитку та навчання на засадах ціннісного і здоров'язберігаючого підходів. Задля ґрунтовнішого розуміння сутнісної характеристики «інклюзивного освітнього середовища» розглянемо поняття «інклюзія».

Інклюзія – це процес системної зміни закладу освіти, до якого залучено працівники, батьки, дітей, чиновники і все суспільство, який спрямовано на усунення бар'єрів для рівноправної та відкритої участі всіх дітей в навчальному процесі й житті закладу; в межах якого цінними є всі відмінності



й різноманіття, й водночас, це процес створення умов для сприятливого спілкування та взаємної, дружби [9].

В основу процесу створення ІОС покладено ідеологію нон-дискримінації, яка має на меті доступність освіти – адаптивність до можливостей і потреб всіх дітей. Разом з тим, цей процес уможливорює належне навчання й виховання для дітей з ООП та наголошує на їхній гідності [55]. Питання історії інклюзивної й інтегрованої освіти розглядаються в дослідженнях вчених В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, В. Бондар, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, Е. Данієлс, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Вавіна, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, К. Стаффорд, О. Таранченко, М. Шеремет та ін. Основоположником ідеї інтегрованого навчання вважають Л. С. Виготського.

Аналізуючи історію освіти дітей з особливими освітніми потребами та іншими особливостями у розвитку й можливостях впродовж ХХ ст. за кордоном, науковцями виокремлено три базових моделі, які можна приймати за етапи розвитку поглядів на порушену проблему:

1. «Медична модель» – сегрегація (початок - середина 60-х рр. ХХ ст.) ґрунтується на ідеї того, що особа з особливими розвитковими характеристиками – хвора, їй необхідний довгостроковий догляд та лікування, які найкраще проводити в умовах спеціального закладу.

2. «Модель нормалізації» – інтеграція (середина 60-х - середина 80-х гт. ХХ ст.) – передбачає потребу інтеграції й адаптації особливих дітей в середовище однолітків з нормо-типовим розвитком. Інтеграція в означеному контексті зазвичай трактується як асиміляція, який спонукає людину акцептацію норм, що характерні для домінуючої культури, і дотримуватися їх у своїй поведінці.

3. «Соціальна модель» – включення (середина 80-х років - сучасність) – передбачає, що людина не має бути «готовою» для участь в житті сім'ї, навчання в школі, роботі. Увагу зосереджено на адаптації середовища до його можливостей, створення системи соціальних зв'язків, участь у громадській

діяльності, прийняття. Соціальна модель передбачає розвиток здібностей кожної дитини, компенсацію її особливих потреб, створення системи підтримки, участь батьків у корекції та освіті дітей.

Ідеї соціальної інтеграції осіб з інвалідністю в 70-і роки виникають та реалізуються в контексті економічного підйому, ліберально-демократичних реформ, суспільного протистояння ідеям дискримінації людей за расовою, національною, релігійною, тендерному, віковою та іншими ознаками. На зміну термінам «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями у розвитку» приходять нові більш толерантні. В сучасному законодавстві України прийнятий термін «особи (діти) з особливими освітніми потребами», «особи (діти) з інвалідністю».

Як показує аналіз наукових джерел, в країнах світу активно впроваджується блок нормативних актів щодо розширення освітніх можливостей дітей з ООП. Політиками, соціологами, активістами громадських організацій обговорюється питання розширення доступу соціально-вразливих груп до якісної середньої та вищої освіти.

Варта зауважити, що в світовій освітній практиці існують три основні моделі організації навчання для дітей з ООП: скандинаво-американська, пострадянська та європейська [18].

Перша модель передбачає, що діти мають здобувати освіту у різних закладах за умови створення певних спеціальних освітніх умов та відповідної підготовки вихователів. Перевагою означеної моделі стає можливість дитини відчувати себе повноцінним громадянином, що полегшує наступну інтеграцію в суспільство.

Друга, яка практикувалася у вітчизняній історії в радянський період модель – здебільшого навчання дітей з ООП відбувалося в спеціальних закладах освіти інтернатного типу. Вагомим внеском спеціального навчання вважалася концентрація уваги на індивідуальні можливості кожного учня і, відтак висока якість освіти. Недоліками такої системи стає соціальна ізоляція

дітей та усунення батьків від освіти. Як наслідок випускники навчальних закладів інтернатного типу мають труднощі в інтеграції в соціум.

Остання модель, європейська, різна в окремих країнах Європи, однак поєднує систему спеціальних закладів освіти і систему інтегрованого навчання, причому залежить від того, про які категорії дітей йдеться. Водночас існує спрямування на те, щоб максимально забезпечити можливість усім батькам навчати своїх дітей з ООП за місцем проживання за умови створення спеціальних освітніх умов.

Особливо вагомою проблемою сучасності в усьому цивілізованому світі є ізоляція дітей з ООП в спеціальних закладах.

Традиційно діти з інвалідністю та діти з особливими освітніми потребами страждали від відчуження дискримінації та сегрегації, що мали місце в системі шкільної освіти та проявлялися з боку їх однолітків. Велику кількість дітей було позбавлено доступу до будь-якої соціальної взаємодії. Результатом сегрегація в галузі освіти стало ізолювання дітей від їхніх однолітків і сімей й насправді не було ефективним.

Слід зауважити, що прикінцева мета спеціальної освіти дітей з ООП – повне інтегрування в суспільстві, надання можливості користуватися всіма соціальними привілеями й благами, які доступні іншим громадянам. Вищезначене закріплено в законодавчій базі різних країн, водночас в останнє десятиліття в Україні (Закон «Про освіту» та ін.).

Доцільність навчання дітей з ООП в спеціальних закладах піддавалось впродовж двадцяти років сумнівам, й аргументовано тим, що учні спеціальних шкіл страждають від більшої кількості недоліків, а ніж їх однолітки зі спеціальних класів масових шкіл. Соціальна адаптація молодих людей з фізичними і / чи психічними порушеннями після закінчення спеціальної школи протікає значно важче, а ніж у молодих людей з такими ж порушеннями – випускників закладів загальної освіти [32].

В сучасній освіті на зміну терміну «інтеграція» – об'єднання в одне ціле, прийшов термін «інклюзія», тобто включення (Д. Агнесс, Т. Бут, М. Кінг-Сірс, Т. Мітлер та ін.).

Відтак під інклюзивною освітою розуміється доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти щодо пристосування до різних потреб усіх дітей.

Внаслідок означеного підходу особливого значення набуває організація не тільки й не стільки спільної провідною для певного віку діяльності (ігровий, навчальної), скільки спільного світу життя дітей. Мета інклюзії - НЕ інтеграція дітей з ООП, а «одна школа для всіх» [60].

Інклюзія – це термін, який тлумачиться як реформування шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей [23; 56].

Згадані підходи до інклюзій ґрунтуються на певних теоретичних перспективах: теорії соціальної справедливості, прав людини, теорії соціальних систем у ставленні до розвитку людини, соціальному конструктивізм, інформаційному суспільстві, структуралізму, соціальній критиці.

Дослідження соціальної взаємодії двох груп, оцінка їх емоційного розвитку стає складним завданням під час використання традиційних, стандартних інструментів оцінювання. Водночас, очевидно, що інклюзія може практикуватися здебільшого скрізь, і це є еволюційним етапом суспільного розвитку.

На наш погляд, інклюзія істотно відрізняється від системи спеціальної освіти, заснованої на навчанні в ізольованих освітніх умовах. Прихильники інклюзії доводять, що у всіх дітей є право навчатися разом і, що інклюзія зміцнить соціальний і академічний розвиток, забезпечить посилення громадянської позиції та розвиток сильного суспільства (Bunch 1999; Bunch & Valeo 1997; Karagiannis, Stainback & S. Stainback 1996; Rioux 1999 ; Staub & Peck 1994). Вагомим проблемним аспектом навчання учнів з ООП і розподілу їх по школах є встановлення ними дружніх взаємин з однолітками.

Дж. Даунінг (1996) і Дж. Ейхінгер (1996), посилаючись на Бішопа і Джабал, зауважують, що для будь-якого учня, особливо з інвалідністю, одним з найбільш важливих результатів процесу навчання є дружні стосунки. М. Форест (1989) і Е. Ластхаус (1989) поділяють таку думку. Вони вважають, що дружба має позитивні результати: «когнітивний і соціальний розвиток дітей поліпшуються, якщо вони мають почуття приналежності, взаємовідносини з іншими людьми, особливо з друзями» [14, с. 45]. Обговорюючи роль однолітків у інклюзивному процесі, вчені зауважують малу кількість досліджень та науково-обґрунтованих рекомендацій щодо розвитку дружніх взаємин в інклюзивних умовах. А щодо публікацій, в яких розглядається негативний досвід дружніх зв'язків дітей з інвалідністю з однолітками в загальноосвітніх умовах, лише ускладнює ситуацію, яка склалася. Сімпсон пише: «Традиційно учні з інвалідністю мають більш низький статус, а ніж інші однолітки, і патерн відчуження зберігається як в загальних, так і в спеціальних класах» [14, с. 152]. М. Уінзер (1999) дотримується думки Сіпперштайна і Лефферта, які виявили, що учні з розумовими порушеннями погано приймаються однолітками й часто мають «проблемних» друзів. М. Мартлю і Дж. Ходсон (1991) детально описали проблеми учнів загальних класів, які відчувають незначні труднощі в навчанні: їх частіше ображали, а ніж інших, у них було менше друзів [53]. Г.Банч і Е. Валео (2004), Г.Е. Томас (1996), М.Л. Хатт і Р.В. Гіббі (1979) поділяють означену думку і зосереджують увагу на тому, що учні з інвалідністю стають об'єктами глузувань для однолітків. С.Дж. Саленд (1994), посилаючись на Форда і Джонса (1990), розвиває порушену тему щодо ставлення до дітей з різними здібностями і дітей різної етнічної приналежності. Означені дослідження поглиблюють розбіжність між прихильниками інклюзії та прихильниками спеціальної освіти щодо вразливої поведінки.

Важливо наголосити, що існує низка об'єктивних недоліків, яка знижує рівень інклюзивної освіти, в межах яких вагоме місце посідають

неприспосованість шкільного середовища, невідповідність педагогічних кадрів та недофінансування системи освіти.

Задля успішного створення інклюзивної освітньої середовища перешкодами є саме практично спрямовані: архітектурна недоступність закладів освіти, недосконалі навчальні програми, недостатня обізнаність вихователів щодо роботи з дітьми, які мають широкий спектр освітніх потреб; відсутність належних засобів навчання, не достатня кількість заходів щодо включення їх в загальноосвітній простір, основною спрямованістю стає лише навчання, а не задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини.

Водночас батьки, поряд з державою, стають замовниками освіти для своїх дітей, а державна політика й фахівці покликані надавати батькам можливість вибрати між різними системами та формами навчання [12].

Головний імпульс до створення ІОС відображено в 1994 році на Всесвітній конференції щодо освіти дітей з особливими потребами, яку організував уряд Іспанії за підтримки ЮНЕСКО (The Salamanca Framework for Action, Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 року). Рекомендації конференції ґрунтувалися на принципі формування ІОС: «... школи повинні відповідати потребам усіх дітей, незалежно від їх матеріальних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи інших умов, вони мають охоплювати як дітей з інвалідністю, так і обдарованих дітей, безпритульних і дітей, які працюють, дітей з віддалених районів і дітей-кочівників, дітей, що відносяться етнічних чи культурних меншин, а також дітей, які перебувають у несприятливих умовах життя ...» [16].

Задля підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП прийнято рішення про включення в навчальні плани педагогічних ЗВО з 1 вересня 1996 року навчальних дисциплін «Основи спеціальної (корекційної) педагогіки» та «Особливості психології дітей з обмеженими можливостями здоров'я». Водночас запропоновано рекомендації закладам додаткового профосвіти вихователів щодо включення означених дисциплін в плани підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл [46].

Для формування ІОС кожний освітній заклад послуговувався власними ідеями, діти відвідують заклади освіти за місцем проживання, програми раннього втручання з урахуванням принципу інклюзії готують навчання в закладах освіти різного типу. Усі діти із особливими потребами в навчанні мають право на відвідування ЗДО; методологію розроблено задля підтримки в навчанні дітей з різними потребами з урахуванням підходів до навчання не лише дітей з ООП, а й задля покращення показників навчання всіх дітей. Діти з ООП залучаються до проведення заходів, де клас і освітнє середовище (спортивні заходи, вистави, конкурси, екскурсії тощо) є інклюзивними; індивідуальне навчання підтримується спільною роботою вчителів, батьків та всіма тими, хто може надати підтримку; спільне навчання запобігає дискримінації щодо ставлення до дітей і підтримує їх права – бути рівноправними членами спільноти і суспільства загалом. Заходи супроводу проводяться з волі та бажанням кожного; для навчання дітей створюються відповідні умови. Різні заклади, які працюють в інтересах дітей з ООП, заохочуються державою. У випадку для кожної дитини знайдено заклад освіти, і це місце буде найкращим для неї, відтак заклад має забезпечити для навчання всіх дітей відповідні сприятливі умови.

Основним психологічним принципом роботи вихователів в ІОС є «прийняття іншого», тобто передбачає початкове прийняття учня як індивіда, що є особистістю, зі своїми особливостями, приймати самого себе, образ свого Я.

*Компонентами* ІОС стають безбар'єрне фізичне та психологічне середовище, а також спеціальні умови навчання.

*Критерії* успішного розвитку інклюзивної освітньої середовища: збільшення в закладі освіти кількості дітей з ООП та дітей з різними потребами; рівні можливості в отриманні педагогічної допомоги та психологічної підтримки для всіх учнів; відкритість та доступність ІОС не лише для дітей, а й дорослих.

Інклюзивне навчання технологія, яка використовує педагогіку взаємостосунків, а не вимог. Ґрунтується на таких пріоритетах, як: соціальна адаптація дитини на кожному віковому етапі, природовідповідність освітніх завдань, методів та методик і підпорядкування загальній логіці розвитку; розвиток інформаційно-комунікативних компетентностей, умінь взаємодіяти з іншими людьми; створення безбар'єрного освітнього середовища [16].

Умовно можемо виділити певні рівні створення ІОС:

1. Державний рівень. Визначально характеристикою стає вага законодавчої бази, що регулює організацію навчання дітей з ООП.

2. Регіональний рівень. Сприяє формуванню повноцінного соціального замовлення закладу освіти задля цілеспрямованого планування перспектив розвитку інклюзивної освіти та кадрового потенціалу.

3. Локальний рівень. Характеризується наявністю внутрішніх ресурсів та відображає прояв зовнішніх в напрямках діяльності закладу освіти. У взаємодії з означеними вище рівнями локальний здійснює навчання всіх дітей у рівних спеціально створених умовах.

4. Індивідуальний рівень. Дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожної дитини з ООП, включеної в освітній простір.

*Змісту* ІОС притаманні: безперервний розвиток, відновлення, модернізація, готовність оперативно реагувати на виклики соціуму, краю, на різного роду потреби дітей, їхні проблеми в навчанні, вихованні, розвитку, адаптації тощо.

Ресурси ІОС:

Засоби регіонального та муніципального бюджетів: створення платформи для задіювання додаткових штатних одиниць (логопеда, спеціального психолога, соціального педагога, корекційного педагога), залучення педагогічних працівників та адміністрації до різного роду заходів ІО на різних рівнях; цільове фінансування окремих заходів інклюзивної освіти в закладі.



Позабюджетні ресурси: кошти грантів, отриманих на інклюзивну освіту партнерами з громадських організацій, благодійні внески спонсорів, меценатів тощо. Означена допомога надається як в грошовій формі, так і в натуральній – у вигляді обладнання та матеріалів, які сплачено за кошти гранту, праці тренерів, експертів, консультантів та громадських об'єднань.

Позабюджетні ресурси – не є головним джерелом для створення інклюзивного освітнього середовища: підготовка педагогічних працівників та управлінців, тренінги та заняття з дітьми та їх батьками сприяють створенню безбар'єрного середовища.

Добровільна праця працівників закладу освіти, громадських діячів, дітей і батьків. Одноразові фінансові витрати щодо створення в закладі інклюзивного освітнього середовища включають: переобладнання пришкольній території, внутрішніх приміщень загального користування (коридори, кімнати гігієни) та внутрішніх навчальних приміщень, придбання (оренда) спеціального навчального обладнання й навчальних матеріалів, спеціального допоміжного обладнання (технічних засобів) для осіб з ООП, підготовка (підвищення кваліфікації) педагогічних працівників.

Поточні витрати на підтримку ІОС можуть також включати: педагогічні послуги, додаткові послуги фахівців (дефектолога, сурдоперекладача, спеціального психолога, соціального педагога, психотерапевта), послуги допоміжного й адміністративного персоналу (водія), наповнення навчального і допоміжного обладнання (технічних засобів); підготовку (підвищення кваліфікації) педагогічних працівників.

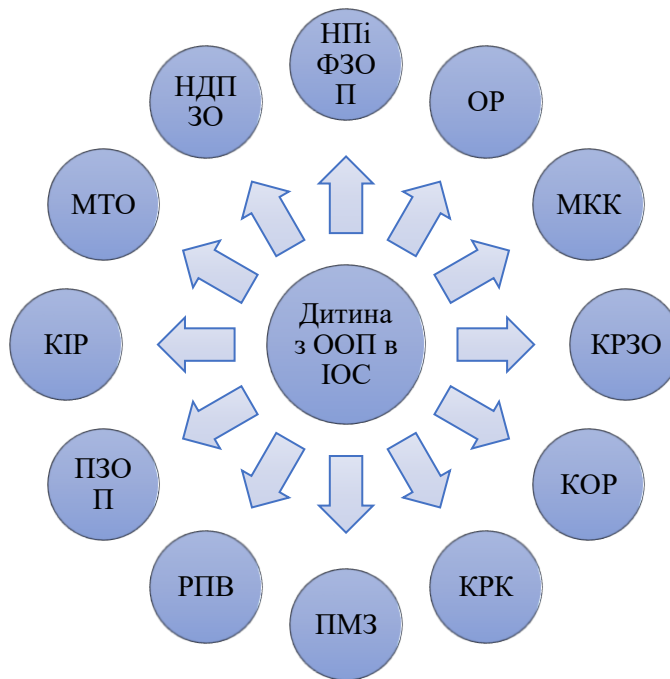
Інклюзивна освітнє середовище формується корпоративно, колективом однодумців. До створення залучаються вчителі початкових класів, вчителі-предметники, педагоги-психологи, вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, вихователі, педагоги додаткової освіти та тьютори (педагоги супроводу), а також адміністрація й медичний персонал закладу. Системоутворюючу роль в процесі створення ІОС виконує інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ).

На початковому етапі переходу закладу в інклюзивний простір виникає необхідність створення моделі взаємодії всіх учасників освітнього процесу, в якому центральною особою стає дитина.

Методологія системно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого та ресурсного підходів дозволяє уявити ІОС у вигляді взаємозалежної сукупності об'єднаних та функціонально взаємопов'язаних компонентів (множин): нормативно-правового й фінансового забезпечення освітнього процесу (НПіФЗОП), організаційних ресурсів (ОР), моніторингово-консультативного компонента (МКК), кадрового ресурсу закладу освіти (КРЗО), корпоративно-освітнього ресурсу (КОР), корекційно-розвиткового компонента (КРК), програмно-методичного забезпечення (ПМЗ), ресурсу партнерської взаємодії (РПВ), психологічного забезпечення освітнього процесу (ПО), культурно-інформаційного ресурсу (КІР); матеріально-технічного оснащення (МТО), науково-дослідницького потенціалу закладу освіти (НДПЗО).

Структуру компонентів змісту ІОС можна уявити через взаємодію безлічі елементів (рис. 1.2.) Необхідно зосередити увагу на важливості взаємодії суб'єктів ІОС, їх готовність використовувати можливості означеного середовища.

Аналіз психологічної, соціологічної та педагогічної літератури з проблеми ІОС засвідчує, що ученими запропоновано та обґрунтовано різноманітні підходи до трактування поняття «освітнє середовище», спостерігається широта в розумінні механізму розгортання процесу проектування ІОС. Однак, можемо узагальнити, що інклюзивна освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей з ООП, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) їх життєдіяльності в закладах загальної освіти та спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій навчаються. ІОС слугує основою задля реалізації права кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам та можливостям, незалежно від місця проживання.



**Рисунок 1.2. Структурні компоненти інклюзивної освітнього середовища закладу освіти**

Провідним принципом інклюзивної освітньої середовища є його готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей з урахуванням структурно-функціональної, змістовної й технологічної модернізації освітньої системи закладу.

Умовами успішного функціонування ІОС, стають такі [41]:

1. Взаємні зусилля з боку сім'ї дитини з ООП та групи осіб включених до взаємодії в ІОС в процесі спільного життя, діяльності, освіти.
2. Інклюзія передбачає певні вимоги до просторово-часової спільності, в яку включено дитину з ООП.
3. Заклад, в якому навчаються діти з ООП, має дбати про створення умов щодо інклюзії, соціальної інтеграції своїх вихованців в різні сфери життя – дозвільні, правові, освітні тощо.
4. Успішність інклюзії в соціальних спільнотах залежить від їх здатності вибудувати відповідну соціальну мережу, яка включає більші спільноти в різних місцях перебування та життя дитини з ООП.
5. Соціальне зближення дитини з ООП та дітей з нормо типовим розвитком не означає нехтування індивідуальними, сутнісними

особливостями учасників процесу інклюзії. Важливим стає збереження своєрідності, унікальності, відмінності кожного.

Практика доводить, що включення учнів з ООП в заклад загальної освіти передбачає зміни до системи викладання, застосування індивідуального підходу до учнів, який дозволить враховувати їх здібності та інтереси та цілі навчання.

Вищезначене передбачає зміну методичних підходів до освіти, готовність фахівців, потребу в залученні фахівців зі спеціальної освіти тощо. Відтак створення ІОС – процес складний, багатогранний, який передбачає залучення наукових, методологічних та адміністративних ресурсів. Педагоги та адміністрація закладу щодо створення ІОС, потребують допомоги щодо організації педагогічного процесу, відпрацювання механізму взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, в якому центральною особою є дитина. Інклюзивна простір має забезпечувати відкритість і доступність не лише для дітей, а й для дорослих. Чим більше партнерів у закладу освіти, тим успішнішими будуть діти.

Отож, для успіху інклюзії в освітньому просторі має функціонувати чітко організована й добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої педагогічної й психологічної допомоги дітям з ООП, які навчаються в загальноосвітньому закладі. Відтак першою умовою ефективності інклюзії стає обов'язковий спеціальний психолого-педагогічний супровід дитини з ООП в закладі освіти. Водночас, саме створення в освітньому процесі корекційного супроводу, що доповнює й тісно пов'язаний з загальноосвітнім, вважаємо найважливішою умовою інклюзивного навчання кожної дитини з ООП.

Спільне навчання – лише один з підходів, якому належить існувати не монополярно, а поряд з іншими – традиційними й інноваційними. Прийняття загальноосвітнім середовищем дитини з ООП передбачає обов'язкову корекційну допомогу [18].

Вищезначене доводить необхідність комплексного підходу до інклюзивної освіти як соціального феномена розвитку освітньої системи в Україні. На нашу думку, взаєморозуміння, взаємопідтримка і взаємодія – три складових успіху інклюзії в нашій країні.

Цілком очевидним стає те, що включення дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної освіти не знімає проблеми їх корекційної підтримки, без неї діти означеної категорії не зможуть повноцінно навчатися й реалізувати право на освіту [21]. Через нестандартність ситуації щодо розвитку дитина з ООП виникає постійна потреба в послугах служби психологічної підтримки, якій належить здійснювати контроль за успішністю навчання, допомагати дитині справлятися з емоційними труднощами тощо.

Підґрунтям для створення ІОС стає створення моделі безперервної освітньої вертикалі – співпраця декількох закладів освіти: «ЗДО - ІРЦ - ЗЗО», «Центр ранньої допомоги - ЗДО - ЗЗО», «Центр ранньої допомоги - ЗДО - ІРЦ -ЗЗО».

Відтак повноцінна допомога дитині з ООП повинна включати не тільки систему абілітаційних заходів, а й комплексну психолого-педагогічну роботу з побудови такого середовища життя й активності, яке найкращим чином спонукає дитину використовувати набуті функції в природних умовах.

Завдання щодо організації спрямованої активності дитини, створення у мотивів до виконання дій, в процесі виконання яких виникають труднощі, до подолання власних труднощів включено до складу педагогіки і психології та вирішуються за допомогою побудови спеціального педагогічного середовища.

Рання допомога дитині сприяє можливості активно діяти в відповідно організованому середовищі, покращує результат для її подальшого розвитку. Фахівці вибудовуючи дитині з ООП маршрут в співтовариство, в якому вона зможе проявити себе враховують готовність середовища до прийняття такої дитини.

Наявність ефективної системи надання підтримки є вкрай важливою, оскільки вона включає весь комплекс заходів, які спроможні допомогти дитині

в процесі навчання. Найважливіші форми означеної підтримки можуть бути використані в кожній школі. Діти допомагають іншим дітям, вчителі – іншим вчителям, батьки стають партнерами в процесі навчання їх дітей, а суспільство надає підтримку місцевим школам.

Існують також більш формальні види підтримки, скажімо з боку вчителів, які володіють спеціальними знаннями, з боку фахівців залучених до команди супроводу, інклюзивно-ресурсних центрів тощо.

На нашу думку, задля реалізації ІОС в сучасному закладі освіти важливо створювати відповідні умови: регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення освітнього процесу, спеціально підготовлені для роботи з дітьми з ООП педагоги й фахівці (кадровий ресурс закладу). Водночас рівні можливості щодо медичної, корекційної та психологічної підтримки в школі (ЗДО) мають бути забезпечені для всіх учнів (вихованців) без виключення, що зазвичай вітається батьками як дітей з ООП, так і дітей з нормо типовим розвитком; матеріально-технічне забезпечення для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані кімнати гігієни, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції тощо).

Найбільш складним моментом формування ІОС, на нашу думку, стає подолання стереотипу сприймання дитини з ООП педагогами закладів загальної освіти. Здебільшого учителі початкової школи у ставленні до дітей з ООП більш лояльні, а ніж вчителі-предметники.

Слід зауважити, що ІОС формується саме вчителем у взаємодії з командою інших педагогічних працівників та додаткових фахівців – колективом працівників у міждисциплінарній співпраці. Вчителі школи з інклюзивною формою навчання готові прийняти дитину з ООП, знаючи, що асистент вчителя – фахівець, а батьків дітей готові надавати підтримку. Адміністрація закладу та педагогічний колектив несуть відповідальність за організацію сприятливого середовища для навчання й розвитку кожної дитини. Важливою умовою ефективності надання освітніх послуг в

означеному середовищі стає взаємоповага усіх учасників ІОС. Створення ІОС в закладах освіти передбачає визначення й реалізацію: філософії інклюзивної освіти, системи його базових та професійних цінностей; мети закладу освіти щодо найважливіших функцій інклюзивної діяльності, рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики – загальних підходів та принципів життєдіяльності дітей з ООП в школі, підходів до встановлення і розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів та термінів щодо реалізації завдань інклюзивної освіти дітей з ООП; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції її функцій (освітніх, виховних, корекційних, психофізичного розвитку, творчих тощо).

## **1.2. Компетентнісно-орієнтована підготовка майбутніх вихователів до діяльності в умовах ІОС**

З метою реалізації завдань зі створення та організації інклюзивного освітнього середовища потребує вдосконалення системи професійної підготовки фахівців, в тому числі і в дошкільній галузі. Разом з тим, такий процес, безсумнівно, можна будувати на компетентнісно-зорієнтованій основі. Відповідно доцільно звернути увагу на визначальність ролі морально-етичних основ організації командної діяльності щодо розвитку освітнього потенціалу дітей з особливими освітніми потребами. Вказані засади стосуються системної організованості, інтелектуальності, комунікативності, самоорганізованості. Відповідно, фіксується компетентнісний освітній підхід, сконцентрований на процесі й результаті освіти.

Завдання дослідження передбачає виявлення змісту та основних характеристик компетентнісно зорієнтованої підготовки майбутніх вихователів з опертям на визначення структури та змісту їх професійної компетентності, обґрунтування очікуваних результаті.

Діяльність вихователів щодо створення ІОС це не виконання «команди зверху», певного завдання, а вирішення проблеми, розробка та реалізація певних проектів. Означена діяльність вимагає вміння мислити категоріями інноваційного процесу та ставити нові цілі задля реалізації нових процесів. Важливою стає здатність концептуально мислити й діяти з урахуванням певних альтернатив. Компетентнісно зорієнтована, креативна підготовка фахівців стає провідних завдань щодо створення ІОС. Означений підхід передбачає формування готовності вихователів до прийняття рішень, до пошуку шляхів та генерування нових ідей.

Проектування компетентнісно зорієнтованої підготовки зосереджено на ідентифікації результатів навчання, які представлено низкою компетентностей. Орієнтування на результати навчання означає прагнення досягти вищого рівня, а ніж передбачено завершити освітній процес для кожного здобувача освіти, а основне – зміни, які мають відбутися в процесі та результатах їхньої професійної діяльності.

На думку В.Байденко, одним з оптимальних методів проектування результатів освіти виступає компетентнісний підхід [13]. Освітню діяльність щодо означеного підходу можна представити як єдність: компетентностей, результатів, змісту, нових підходів до оцінювання.

У доповіді Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулювавши «чотири основи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися жити» [46, с. 37], визначив, основні глобальні компетентності. Відтак на думку Жака Делора: «Навчитися діяти, для того щоб отримати не лише професійну кваліфікацію, а й більш широку компетентність, яка дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями й працювати в групі» [46, с. 37].

У 1996 році на симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи зосереджено увагу на тому, що для реформ освіти вагомим стає визначення ключових компетентностей (key competencies), яких набувають здобувачі



освіти для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти. В. Хутмахер зауважив, що, хоча поняття компетентність, включено в низку таких понять, як вміння, здатність, майстерність, змістовно точно не визначено, однак, дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетентність» найближче до поняття «знаю, як», а ніж до «знаю, що». Свого часу Н. Хомський стверджує, «що використання це компетентність в дії...» [10]. Іншими словами, заснований на компетентності підхід зосереджено на практичній, дієвій стороні.

Поняття компетентності, включає не лише когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову; а також результати навчання (знання й вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. [47, с. 14].

Грунтовний аналіз різних аспектів щодо визначення компетентності (компетентностей) дозволив узагальнити:

- актуальну сутність компетентності зосереджено на діяльності;
- акцент зміщено на особистісну, зокрема мотиваційну, характеристику компетентності;
- складний характер означеного явища як в його визначенні, так і в горизонтальній осі.

Усі компетентності, в широкому значенні цього слова, є соціальними, оскільки виникають і формуються в соціумі (соціальні за своїм змістом і проявляються в соціумі).

Ключові – ті, які представлено узагальнено, основні компетентності, що забезпечують життєдіяльність людини в соціумі.

Професійні та навчальні компетентності формуються та проявляються в різних видах діяльності людини.

Соціальні (у вузькому значенні) компетентності характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми.

Відтак щодо вищезначеного, можемо виділити п'ять ключових соціальних компетентностей, якими покликаний оволодіти майбутній

фахівець: а) готовність до прояву особистісних якостей в діяльності, поведінці людини; б) знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення соціальних та професійних завдань, дотримання правил і норм поведінки, що становить зміст компетентності; в) досвід реалізації знань, умінь і навичок; г) ціннісно-змістовий підхід до компетентності, її особистісної значущості; д) емоційно-вольова регуляція як здатність адекватно до ситуацій соціальної й професійної взаємодії регулювати прояви компетентності.

Слід зауважити, що урахування основних положень щодо вдосконалення професійної компетентності фахівців зі створення інклюзивної освітньої середовища передбачає аналіз наукових підходів до особистісного та діяльнісного компонентів професіоналізму.

Учені аналізуючи професійну компетентність фахівців різних професій, розглядають її як інтегральну характеристику професіоналізму, яка поєднує в собі особистісно-діяльнісні структури. «Структура та зміст професійної компетентності здебільшого визначається специфікою професійної діяльності та її належністю до певних типів професій» [34, с. 41].

Оскільки за своїми підходами компетентність як продукт навчання, який є також наслідком саморозвитку індивіда, його особистісного зростання, самоорганізації й узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду. Компетентність – спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, розуміння власного місця в світі.

*Системний підхід* розглядає об'єкт як систему з певною структурою, і сприяє виявленню інтегративних до системи властивостей та якісних характеристик. Дослідники визначають компетентність як системне утворення, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особистісного підходів [25].

Отож професійна компетентність людей, які працюють в системі «людина-людина» (педагоги, лікарі, юристи та ін.), визначається не лише базовими (науковими) знаннями і вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням себе в світі та світу навколо

себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу [26].

Під професійною компетентністю розуміють «систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня» [38]. На думку вчених, в модель професійної компетентності включено пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надлишкові знання, аспекти підготовки, результативні діагностики та самодіагностики [55].

Щодо особистісного підходу поняття професіоналізм і компетентність визначаються як сукупність психофізіологічних, психологічних та особистісних змін, що відбуваються в процесі оволодіння знаннями й практичної діяльності педагога, які здатні забезпечити якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах. Формування професіоналізму передбачає такі напрямки: 1) формування індивідуального стилю діяльності; 2) зміна особистісних якостей суб'єкта – становлення професійного світогляду; 3) зміна відповідних компонентів світосприйняття суб'єкта щодо об'єкта діяльності, які проявляються в когнітивній, емоційній та практичній сфері [15].

У дослідженнях В.Адольфа професійна компетентність педагога визначається як узагальнені особистісні якості, що включають теоретико-методологічну, культурологічну, предметну, психолого-педагогічну й технологічну готовність до продуктивної педагогічної діяльності. Професійна компетентність, як особистісна якість педагога, ґрунтується на фундаментальній науковій освіті й емоційно-ціннісному ставленні до педагогічної діяльності та має структурно-рівневу будову: мотиваційні, змістовно-операційні компоненти [3, с. 72-75].

Прихильники діяльнісного підходу професійну компетентність визначають як суб'єктну властивість особистості педагога, що визначає ефективність його діяльності. Під компетентністю розуміють «спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній

предметній сфері, яка включає знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за власні дії» [16]. Відтак компетентність – постійне прагнення до оновлення знань та використання їх в конкретних умовах, тобто володіння оперативними й мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, яка передбачає здатність добирати найбільш оптимальні та ефективні варіанти виконання й відкидати помилкові [22]. Окрім того, компетентність може розглядатися як оцінна категорія, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці [14, с. 10].

Основоположним компонентом компетентності вчені вважають операційно-діяльнісний компонент – уміння й здібності особистості до ефективної педагогічної діяльності.

Щодо культурологічного підходу дослідники пов'язують компетентність з поняттям «культура професійної діяльності». Професійна компетентність – необхідний компонент включення людини до розуміння культури як вищого прояву людської освіченості та професійної компетентності.

До загальних видів компетентності відносять: а) спеціальна компетентність – здатність до планування процесів, вміння працювати з комп'ютером, з оргтехнікою, читання технічної документації, навички ручної праці; б) особистісна компетентність – здатність планувати трудову діяльність, контролювати й регулювати її, здатність самостійно приймати рішення, та знаходити нестандартні варіанти вирішення, гнучке теоретичне й практичне мислення, вміння розуміти проблему, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння; в) індивідуальна компетентність – мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості в діяльності, здатність до самовмотивованості, впевненість в собі, оптимізм. Водночас впродовж останніх років виник ще один вид компетентності – екстремальна професійна компетентність [36].

В структурі педагогічної компетентності виділено дві підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички й способи педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички й способи педагогічного спілкування) [33].

Свого часу А.Маркова та її послідовники запропонували виділяти «чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Означені види визначають зрілість особистості в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, у становленні професіонала, індивідуальності. Вони можуть не співпадати в одній особі. Людина може бути хорошим вузьким фахівцем, однак не вміти спілкуватися, не вміти розвиватися в професійній сфері»[12, с. 34-35].

Аналіз загально теоретичних підходів до розуміння поняття «професійна компетентність» дозволив охарактеризувати означений феномен, розкрити його зміст і структуру, а також виділити основні засади щодо компетентнісного підходу підготовки фахівців, який можна успішно застосовувати в процесі підготовки майбутніх вихователів зі створення інклюзивної освітньої середовища: загально соціальна та особистісна значущість формування знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності; визначення мети і завдань професійно-особистісного зростання, відображених в поведінці та самооцінці індивіда; педагогічна підтримки особистості, яка формується і створення для неї «зони успіху», індивідуалізація програми вибору стратегії задля досягнення мети, створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань та набуття особистісно цінного життєвого досвіду, інтеграційна характеристика проявів особистості, здатність вдосконалювати наявні знання, вміння й способи діяльності в процесі соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна інтерпретувати статистичними методами.

Важливим акцентом при дослідженні професійної компетентності вихователя щодо створення й організації ІОС виступає розгляд крізь призму

його активної участі в командній діяльності психолого-педагогічного супроводу, що відображає особистісно зорієнтований, системно-діяльнісний і компетентнісний підходи.

Виокремлення професійних компетентностей майбутніх вихователів щодо формуванню ІОС потребує чіткого обґрунтування КС як системоутворюючої форми взаємодії фахівців закладу освіти зі створення ІОС. Одним із базових завдань КС забезпечення консультативного, діагностично-корекційного психолого-педагогічного та соціального супроводу здобувачів освіти, вихованців з особливими освітніми потребами, враховуючи можливості закладу освіти та спеціальні освітні потреби, вікові та індивідуальні особливості, станом соматичного і нервово-психічного здоров'я дітей.

Завдання команди проектуючи на площину супроводу дітей з ООП в інклюзивну освітньому просторі, передбачають:

- Організацію психолого-педагогічного моніторингу з метою діагностики актуального рівня розвитку й відстеження стану та результативності формування особистості дитини, її рівня досягнень за компонентами змісту навчання.

- Виявлення рівня та особливостей розвитку пізнавальної діяльності, вивчення емоційно-вольової сфери та особистісного розвитку.

- Виявлення резервних можливостей розвитку особистості дитини.

- Розробку рекомендацій щодо оптимізації освітніх послуг в закладі задля забезпечення диференційованого підходу в процесі навчання і виховання.

- Складання оптимальної для розвитку дитини індивідуальної програми розвитку дитини з ООП.

- Надання індивідуально особистісно зорієнтованої допомоги дітям задля подолання труднощів у навчанні, особистісних проблем розвитку, формуванні здорового способу життя, виборі освітнього маршруту.

- Визначення характеру, тривалості та ефективності спеціальної (корекційно-розвиткової) допомоги в межах можливостей.

- Забезпечення рівних можливостей в отриманні педагогічної корекційної та психологічної підтримки в школі для всіх учнів.

- Організацію здоров'язберігаючого освітнього простору задля профілактики фізичних, інтелектуальних й емоційно-особистісних перевантажень і зривів, виявлення групи дітей, які потребують допомоги фахівців.

- Створення безбар'єрного психологічної та фізичної середовища.

- Забезпечення інтеграції професійних знань та педагогічних умінь фахівців задля оптимізації процесу організації ІОС.

- Організацію професійної взаємодії між фахівцями КС, педагогічними командами інших закладів, з фахівцями ІРЦ задля проведення обстеження та діагностування, а також при відсутності позитивної динаміки в процесі реалізації індивідуально програми розвитку й корекції виявлених недоліків.

- Консультування щодо можливих шляхів вирішення проблем усіх здобувачів освіти, ВИХОВАТЕЛІВ і батьків щодо вирішення складних або конфліктних ситуацій.

- Захист прав і інтересів учасників освітнього процесу.

- Підготовка та ведення документації, яка відображає актуальний розвиток дитини, динаміку її психофізичного стану, рівень шкільної успішності, програму освітніх та виховних заходів з метою корекції недоліків у розвитку.

- Програмно-методичне забезпечення створення ІОС.

- Забезпечення наукового супроводу освітнього процесу дітей з ООП та розробку інноваційних підходів до їх навчання.

- Забезпечення відкритості та доступності ІОС для дітей і дорослих.

- Увагу учасники КС зосереджують не на проблемі, а на дитині, у якого діагностовано проблему і, отож на наданні їй допомоги.

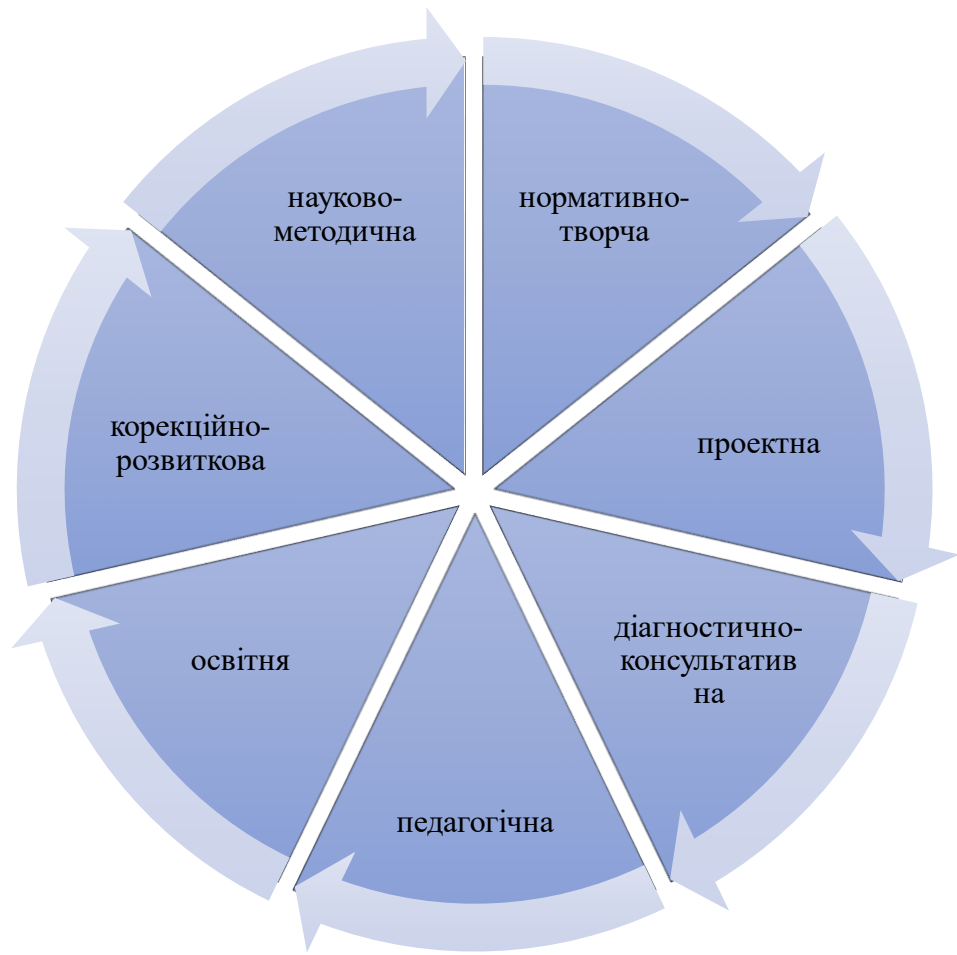
З урахуванням вищезначеного основними принципами супроводу дитини з ООП стає: комплексність, динамічність і цілісність діагностичного вивчення дітей; безперервність, гуманність й мультидисциплінарні супроводу, рекомендаційний характер порад супроводжуючого та взаємодія з сім'єю.

Отже, можемо узагальнити, що чільне місце у створенні інклюзивної освітньої середовища посідають учасники команди психолого-педагогічного супроводу (КС) закладу освіти, як однієї з корпоративних форм взаємодії фахівців, які об'єднуються задля супроводу дітей з ООП, а також задля організації співпраці та батьками дітей означеної категорії. Особливість роботи учасників КС визначає зміст професійної компетентності майбутніх вихователів щодо створення інклюзивної освітньої середовища.

Здійснений аналіз діяльності команди супроводу в ЗДО посприяв виокремленню чіткого переліку різних видів профдіяльності усіх спеціалістів, успішність і ефективність виконання яких належить до моделі фахової компетентності (рис.1.3).

Розглянемо означені види діяльності ґрунтовніше. Нормативно-творча діяльність передбачає готовність майбутнього педагога до участі у розробці нормативно-правового забезпечення освітнього процесу дітей з ООП в закладі (локально-індивідуальний рівень); до внесення пропозицій щодо оптимізації освітнього процесу в ІОС (регіональний і державний рівні), здатність розробляти індивідуально програми розвитку і освітні маршрути для дітей з ООП.





**Рисунок 1.3. Види діяльності педагога щодо організації ІОС**

В межах проектної діяльності учасник КС має розуміти філософію інклюзивної освіти, систему її базових і професійних цінностей, вміти вибирати місію закладу освіти щодо найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів та рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів. Педагог КС повинен вміти розробляти програмно-методичну політику, добирати підходи щодо встановлення й розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору пріоритетних ресурсів, етапів та термінів щодо вирішення завдань інклюзивної освіти дітей з ООП в закладі освіти. Учасник КС повинен вміти визначати структуру освітнього процесу, інтеграцію його функцій.

Діагностико-консультативна діяльність передбачає вміння організувати комплексне діагностування дітей з ООП, а також дітей, які мають труднощі в навчанні, вихованні та адаптації, з метою забезпечення їм належного супроводу в освітньому процесі; вміння виявити рівень та особливості розвитку пізнавальної діяльності,

емоційного і особистісного розвитку, а також вміння визначити можливості розвитку особистості дитини загалом.

У зміст педагогічної діяльності включено вміння прогнозувати результати діагностики, навчання, виховання і розвитку дітей з ООП; вміння враховувати індивідуальні, сутнісні особливості учасників процесу інклюзії; вміння розробити рекомендації щодо оптимізації освітньої роботи в закладі задля забезпечення обґрунтованого диференційованого підходу в процесі навчання і виховання. Також в означений зміст включено вміння складати оптимальну для розвитку дитини індивідуальну програму розвитку, аналізувати навчальні та особистісні досягнення дітей з ООП, з використанням сучасних засобів оцінювання результатів навчання, і готовність до поєднання процесу навчання з практикою формування ціннісних орієнтацій особистості учнів з ООП.

Освітня діяльність передбачає, що фахівець готовий до корпоративної організації процесу корекційно-розвиткового навчання. Педагог готовий до корпоративного створення й підтримки сприятливого ІОС.

Корекційно-розвиткова діяльність передбачає сформованість у вихователів вміння надати індивідуально зорієнтовану допомогу дітям для подолання труднощів у навчанні, особистісних проблем розвитку, задля формування здорового способу життя, вибору освітнього маршруту; вміння організовувати процес корекції у дітей недоліків у фізичному і (або) психічному розвитку, готовності до компенсації втрачених чи обмежених можливостей у дитини в умовах особистісно зорієнтованого підходу до навчання і розвитку та вміння реалізувати взаємодію дітей з ООП і дітей з нормотиповим розвитком.

Науково-методична діяльність передбачає вміння збирати, аналізувати і систематизувати інформації щодо професійної діяльності фахівця КС, яка реалізує інклюзивну освіту дітей з ООП, і опираючись на результати – обґрунтований вибір освітньої програми, навчально-методичного забезпечення та їх адаптацію до умов освітнього процесу. Педагог має вміти планувати корекційно-розвиткову роботу з урахуванням розділів програми, структури порушення у дитини й відповідно до навчального плану. Окрім того, він володіє вміннями щодо розробки і використання

адаптивних корекційно-розвиткових технології в освітньому процесі, а також проводити аналіз власної педагогічної діяльності та вдосконалювати рівень.

Соціально-педагогічна діяльність передбачає наявність вмінь взаємодіяти з рідними дітей, надавати їм допомогу в сімейному вихованні, готовність до внутрішкільної корпоративної співпраці в навчанні дітей з ООП, вміння вибудовувати відповідну соціальну мережу, яка об'єднує спільності в різних місцях перебування та життя дитини з ООП. Готовність педагога до формування ІОС забезпечується вмінням організації й розвитку міжособистісної взаємодії, вміння організувати співпрацю з фахівцями ІРЦ ті інших закладів задля соціалізації дітей з ООП. Педагог повинен бути готовий до педагогічного супроводу процесів соціалізації й професійного самовизначення дітей з ООП.

Психологічна діяльність передбачає наявністю вміння організувати корпоративне співробітництво дітей, колективу та батьків в освітньому процесі; мати психологічну та соціальну відповідальність за результат інклюзії, а також координувати зусилля з боку дитини з ООП і дітей у групі до зближення в процесі спільного життя, діяльності, освіти; наявність ціннісних орієнтацій, цивільних й патріотичних переконань, толерантності.

Культурно-просвітницька діяльність забезпечується вміннями формувати загальну культуру учнів, забезпечувати охорону життя і здоров'я в освітньому процесі, організувати консультування учнів, батьків і ВИХОВАТЕЛІВ з проблем навчання, розвитку, сімейного виховання, життєвого й професійного самовизначення; готовність до поширення досвіду роботи.

Науково-дослідницька діяльність це готовність до виконання пошуково-дослідницької роботи з проектування інноваційних моделей ІОС.

Оволодіння вищезначеними видами діяльності забезпечується сформованими компетентностями впродовж підготовки у ЗВПО щодо створення інклюзивної освітньої середовища для дітей з ООП.

Присутність у складі КС фахівців, які володіють означеними вміннями, сприяє: об'єднанню старань усіх учасників освітнього процесу з метою результативного навчання, ефективного виховання та повноцінного розвитку дітей з ООП;

налагодженню колективної діяльності; підвищенню рівня професійної компетентності вихователів щодо корекційно-розвиткової роботи, проведення заходів щодо допомоги дітям з труднощами в навчанні, вихованні та розвитку; розробці оптимальних програм індивідуального розвитку дитини з ООП.

На нашу думку, вищезначене дозволяє уточнити поняття «професіоналізм» і «професійна компетентність» фахівця КС щодо створення ІОС.

Професіоналом будемо вважати такого фахівця, який володіє всіма вищезначеними видами професійної діяльності (нормативно-творчою, проектною, діагностично-консультативною, педагогічною, освітньою, корекційно-розвитковою, науково-методичною, соціально-педагогічною, психологічною, культурно-просвітницькою, науково-дослідною), а також змінює і розвиває свою особистість засобами професії.

Інклюзивна професійна компетентність фахівців – інтегративне особистісне утворення, що передбачає вміння виконувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи включення дитини з ООП в середовище закладу загальної освіти, створюючи умови для її розвитку й саморозвитку [].

У започаткованому дослідженні будемо розглядати «професійну компетентність фахівця щодо створення інклюзивної освітньої середовища» як інтегративну професійно значущу особистісну освіту, яка забезпечується вміннями культивувати систему ціннісного ставлення до навчання, виховання та розвитку дітей з ООП в закладі освіти, координувати ресурсне забезпечення освітнього процесу, виконувати комплекс проектних, педагогічних, діагностично-консультативних, освітніх, корекційно-розвиткових, науково-методичних, соціально-педагогічних та культурно-просвітницьких завдань професійної діяльності, спрямованих на реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Опираючись на системно-діяльнісний, особистісно зорієнтований та акмеологічний підходи, професійну компетентність фахівця щодо створення й організації ІОС нами буде інтерпретовано як єдність трьох компонент: мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного) й рефлексивного (контрольно-оцінного). З

метою оцінки продуктивності педагогічної діяльності з урахуванням рівня сформованості означених компонент та володіння означеними вміннями педагогічної діяльності розглянемо три стадії професійного розвитку: адаптивно-репродуктивний, науково-методичний та професійно-творчий. Формування професійної компетентності фахівця відбувається через розвиток його компонентів: мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного) та рефлексивного (контрольно-оцінного) (рис.1.4).



**Рисунок 1.4.Формування професійної компетентності фахівця**

### **Висновки до першого розділу**

Отож професійна діяльність фахівця щодо створенню ІОС вимагає відповідної професійної компетентності, мотивації на якісне виконання роботи, глибоких професійних знань, умінь і навичок, широкої орієнтації в сучасних досягненнях психолого-педагогічних наук, а також творчої активності та ініціативи.

## **РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Готовність майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору**

Розглянувши поняття «професійна компетентність», охарактеризувавши її зміст, структуру, види та основні моделі професійного розвитку, відповідно до започаткованого дослідження, обґрунтуємо педагогічну модель компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів до створення інклюзивної освітньої середовища (ІОС).

Основу моделі компетентнісно-орієнтованої підготовки складають методологічні підходи. Другий компонент – компетентнісно зорієнтована підготовка. Третій компонент – мета і завдання компетентнісно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів до створення ІОС. Четвертий компонент – зміст підготовки професійно-компетентного фахівця. П'ятий компонент – інтерактивні форми та методи навчання. Шостий – технологічні етапи підготовки. Сьомий – педагогічні умови компетентнісно зорієнтованого підходу щодо підготовки вихователів до створенню ІОС. Восьмий – критерії та показники ефективності компетентнісно зорієнтованої підготовки.

Мета підготовки: професійна інклюзивна компетентність фахівців та готовність до створення інклюзивного освітнього середовища з метою максимальної реалізації потенціалу дітей з ООП.

З урахуванням означеної мети завдання підготовки передбачають розвиток мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного), рефлексивного (контрольно-оцінного) компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.



**Рис.2.1. Педагогічна модель компетентісно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів до створення ІОС**

Методологічні основи започаткованого дослідження представлено системно-діяльнісним, особистісно зорієтованим та професійно компетентнісним підходами до розвитку професійної компетентності фахівців. У дослідженні будемо також послуговуватись акмеологічною концепцією особистості та умовами підвищення професійної майстерності.

Системно-діяльнісний підхід зорієтовано на побудову процесу підготовки фахівців до створення ІОС як до цілеспрямованої, творчої діяльності педагога. Вищезначене вимагає цілісного розгляду означеного процесу, виявлення різних типів зв'язків у ньому й об'єднання їх в єдину теоретичну систему. Важливо визначити компоненти та системоутворюючі зв'язки процесу підготовки фахівців до проектування ІОС, виявити мету і

завдання, визначити зміст і технологію діяльності. Підготовка фахівців як система, передбачає інтеграцією освітньої діяльності задля розвитку мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного) і рефлексивного (контрольно-оцінного) компонентів професійної компетентності.

Системно-діяльнісний підхід враховує єдності наукових підходів до змісту інклюзивної освіти та теоретичних, нормативних положеннями щодо підготовки фахівців до створення ІОС. Системно-діяльнісний підхід передбачає розробку ефективної програми задля формування професійної компетентності, з можливістю впровадження отриманих результатів в практику створення ІОС закладу.

Особистісно зорієнтований підхід вирішує основне завдання щодо професіоналізму – створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної, професійно компетентної особистості здатної до саморозвитку. Пріоритетною стає акмеологічна складова: реалізація особистості в процесі підготовки здійснюється в діяльності з урахуванням творчого підходу, а процес розвитку професійної компетентності забезпечується особистісним підходом.

В межах професійно-компетентнісного підходу компетентність фахівця інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність педагога, яка послуговується знаннями. Означений підхід послуговується такими категоріями як «готовність», «здатність», «вміння».

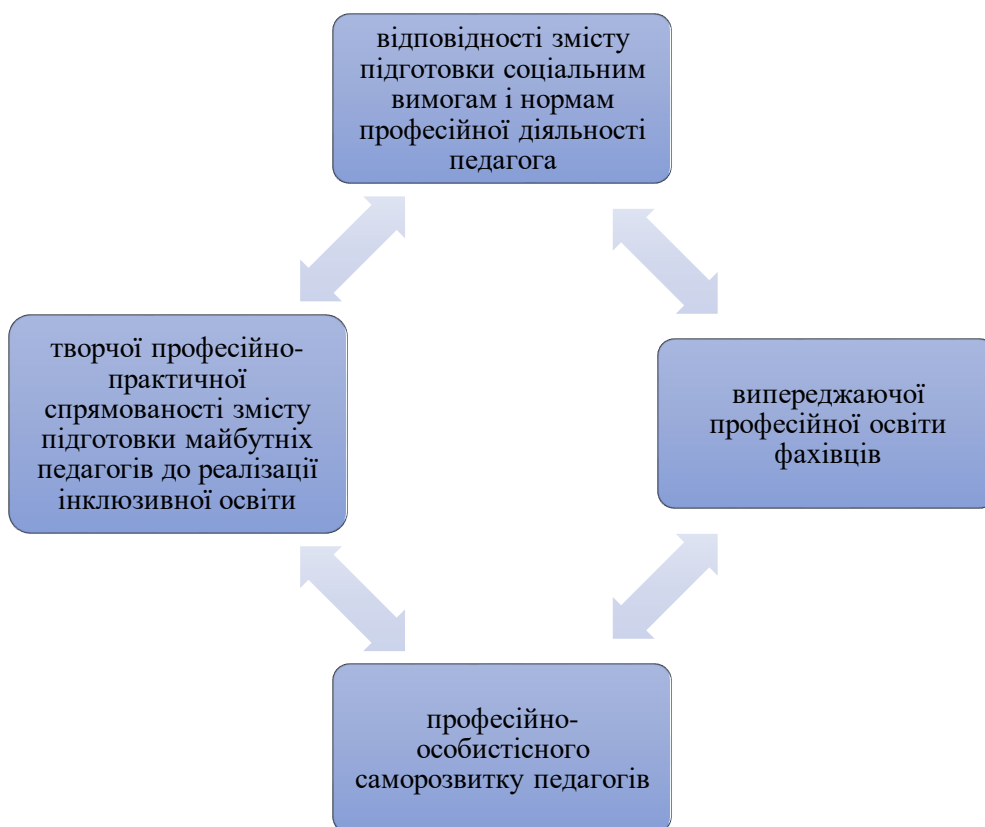
Будемо визначати професійну компетентність фахівця щодо створення інклюзивної освітньої середовища як інтегративну професійно значущу особистісну освіту, яка забезпечується здатністю культивувати систему ціннісного ставлення до навчання, виховання та розвитку дітей з ООП в закладі загальної освіти, координувати ресурсне забезпечення освітнього процесу, виконувати комплекс нормативно-творчих, проектних, діагностично-консультативних, педагогічних, освітніх, корекційно-розвиткових, науково-методичних, соціально-педагогічних, психологічних, культурно-



просвітницьких, науково-дослідних завдань професійної діяльності, спрямованих на реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій дітей з ООП.

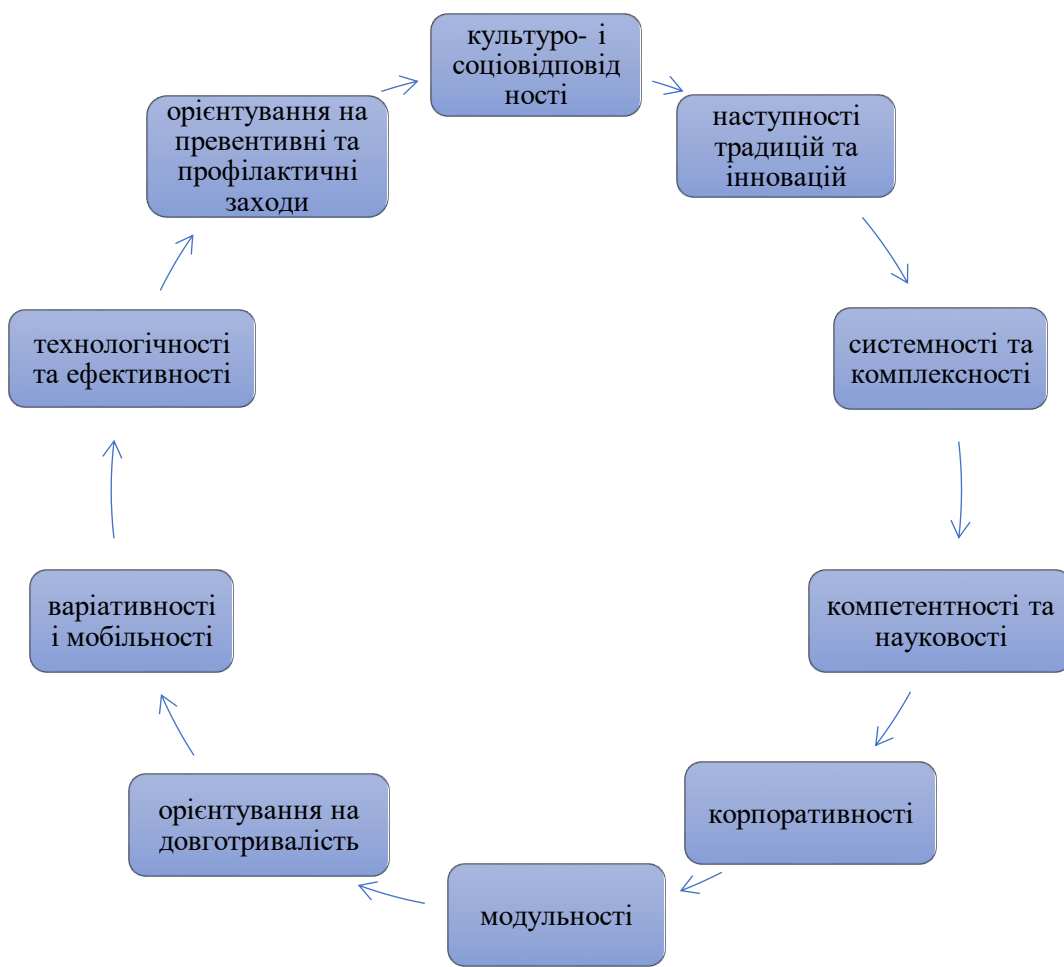
Професійна компетентність зі створення ІОС розглядається: як цінність (державна, громадська, соціальна, особистісна), як об'єктивне якісне явище, яке визначає можливості розвитку ІОС в закладі освіти; як система організації знань, умінь та їх застосування в педагогічній діяльності; як результат власних внутрішніх сил особистості, спрямованих на усвідомлення власної ролі і на самооцінку діяльності в умовах ІОС; як процес, після закінчення якого фахівець досягає вищого рівня сформованості досліджуваної компетентності.

Загальні дидактичні принципи підготовки фахівці послугуються певними вимогами (рис.2.2).



**Рисунок 2.2. Дидактичні принципи підготовки фахівці до створення ІОС**

За основу пропонованої підготовки вважаємо за доцільне покласти наступні принципи інклюзивного навчання (рис. 2.3).



**Рисунок 2.3. Основні принципи в підготовці майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі освіти**

Принцип відповідності змісту підготовки соціальним вимогам передбачає необхідність врахування нормативно-правового забезпечення професійної діяльності педагога, визначеним завданням щодо створення ІОС та послуговування нормативно-правовими актами щодо освіти дітей з ООП.

Принцип випереджаючого підходу професійної освіти фахівців перебуває у взаємозв'язку з принципом професійно особистісного саморозвитку вихователів. Реалізація означених принципів в процесі підготовки вихователів до створення ІОС відображає особистісну значимість процесу навчання дітей з ООП для педагога та активне включення кожного фахівця в процес саморозвитку з метою формування компонентів професійної компетентності. Вищезначений принцип передбачає орієнтування на

внутрішні мотиви підвищення якості корекційно-розвиткової діяльності та професійно-особистісної самоосвіти.

Реалізації принципу творчої професійно-практичної спрямованості змісту підготовки майбутніх вихователів до створення ІОС сприяє розвитку системи психолого-педагогічної складової професійної компетентності через зосередження уваги на проблемах дітей з ООП, готовність до їх вирішення нестандартними, нетрадиційними, творчими методами.

Розвиток мотиваційного компонента професійної компетентності передбачає формування педагогічної спрямованості, розвитку педагогічних потреб та мотиваційної готовності до створення ІОС. Означений компонент включає емоційну оцінку професійної діяльності, професійне самовизначення й задоволеність професією.

Формування операційного (когнітивно-діяльнісного) компонента забезпечується постійним оновленням наявних професійних знань, умінь і навичок, розвиток професійного мислення, здатності до педагогічної діяльності, індивідуального стилю діяльності.

Завданням розвитку рефлексивного (контрольно-оцінного) компонента професійної компетентності фахівців щодо створення ІОС стає формування професійної самосвідомості, професійної самооцінки, педагогічної рефлексії.

У дослідженні враховували, що структура професійної компетентності майбутнього педагога набуває гармонійність на основі «пропорційного» розвитку її складових, що зумовлює необхідність опису відповідних рівнів розвитку, і забезпечується низьким, середнім і високим рівнем сформованості.

*Низький рівень* розвитку мотиваційного компонента у підготовці характеризується не високими показниками педагогічної спрямованості на дитину з ООП, а спрямованістю на адміністрацію навчального закладу та батьків; корекційно-педагогічні потреби відрізняються низькими показниками, можливою є також відсутність потреби в професійній діяльності. У мотиваційний аспект педагогічної роботи покладено прагнення до задоволення зовнішніх потреб, не пов'язаних з педагогічною діяльністю

(мотиви соціального престижу, оплати праці тощо), мотиваційні компоненти у майбутніх вихователів є негативними, сприймання та емоційна оцінка власної діяльності щодо створення ІОС знаходяться на низькому рівні, низький рівень задоволеності обраною професією.

*Середній рівень* розвитку означеного компонента характеризується середнім рівнем спрямованості педагога на дитину з ООП, батьків і адміністрацію школи. Педагогічні потреби таких респондентів мають професійну спрямованість, прослідковується розвиток потреб – оновлена диференціація та інтеграція. В учасників дослідження присутні внутрішні мотиви педагогічної діяльності щодо створенню ІОС, яка вагома для особистості загалом. Внутрішні мотиви на означеному рівні межують з зовнішніми негативними мотивами діяльності. Однак підвищується емоційна оцінка власної діяльності.

*Високий рівень* розвитку мотиваційних компонентів характеризує майбутніх вихователів з вираженою спрямованістю на дитину з ООП і створення ІОС, потребою в педагогічній діяльності, відрізняються творчою спрямованістю. Мотивація до діяльності на означеному рівні, на нашу думку є оптимальними, оскільки переважають мотиви професійної діяльності пов'язані безпосередньо з процесом навчання, виховання і розвитку дітей з ООП і результатами, а також можливістю самореалізації в обраній професії. Спостерігається висока оцінка власної професійної діяльності зі створення ІОС, високий рівень самовизначення й задоволеності обраною професією.

*Низький рівень* розвитку операційного компонента компетентності характеризується невмінням майбутніх **вихователів** ставити педагогічну мету й планувати завдання, які відображено в мисленні вчителя як педагогічне явище спрямоване на організацію всі його дії. Професійне мислення недостатньо розвинено, наслідком стає невміння вирішувати професійні завдання щодо створення ІОС. Відсутність раціональності, вміння виділяти пріоритети в діяльності, вміння планувати й вирішувати професійні завдання.

У педагога здібності, які є умовою успішного створення ІОС на низькому рівні.

У вихователів з середнім рівнем розвитку операційного компонента формується вміння ставити педагогічну мету й вирішувати професійні завдання, використовуючи різні форми та методи корекційно-педагогічного впливу. Педагог вміє досить раціонально організувати корекційно-педагогічну діяльність щодо створення ІОС. Таким педагогам притаманний активний саморозвиток. З'являється здатність до самовдосконалення.

Характерний для кожного фахівця індивідуальний стиль професійної діяльності відрізняється невеликою кількістю недоліків, які можливо усунути в процесі самоосвіти.

*Високий рівень* розвитку операційного компонента характеризується розвиненим у педагога умінням ставити педагогічну мету й вирішувати професійні завдання, фахівець використовує різноманітні форми корекційно-педагогічного впливу в процесі створення ІОС. Професійне мислення – складне утворення, яке характеризується своєрідністю структури, змістовного й практично-дієвого вміння, якісних характеристик. Майбутній педагог володіє розвиненою здатністю до активного розвитку й саморозвитку, раціонально організовує професійну діяльність щодо створення ІОС.

*Низький рівень* розвитку рефлексивного компонента характеризується недостатньою сформованістю однією з найважливіших складових компетентності – професійної самосвідомості. У майбутніх вихователів спостерігається низький рівень відповідності «Я-образу», завищена самооцінка, недостатній рівень розвитку здатності до рефлексії.

На етапі середнього рівня розвитку рефлексивного компонента у майбутніх фахівця формується самосвідомість, можливим є самостійне звернення вчителя до самоаналізу. Відбувається активізація процесів самопізнання суб'єктом власних можливостей, потреб, а також власного професійного досвіду.

У вихователів з високим рівнем розвитку рефлексивного компонента в результаті активного включення в суспільне життя й трудову корекційно-педагогічну діяльність починає формуватися розгорнута система соціально-моральних самооцінок, завершується розвиток самосвідомості та формується образ «Я». Учитель глибоко, системно, цілісно усвідомлює себе в системі педагогічної діяльності і власної особистості.

З урахуванням рівня сформованості мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності виділено три етапи професійного розвитку педагога: адаптивно-репродуктивний, науково-методичний, професійно-творчий.

1. Адаптивно-репродуктивний етап становлення педагога розпочинається під час навчання у ЗВО з початком практичної корекційно-педагогічної діяльності – практична підготовка фахівця (в умовах інклюзивного навчання дитини з ООП в закладі освіти) чи з моменту включення дитини з ООП в освітній процес. Відбувається оволодіння комплексом професійних умінь з опертям на теоретичну підготовки у ЗВО. Спеціаліст користується наявними теоретичними знаннями з колекційної педагогіки, логопедії, психології, педагогіки, медицині тощо.

В означений період підготовки у більшості майбутніх вихователів прослідковується професійне самовизначення й розвиток професійної спрямованості. Успіх діяльності щодо створення ІОС у фахівця залежить від рівня мотивації та емоційного ставлення до професії. Процеси планування діяльності щодо організації ІОС недостатньо усвідомлюється майбутніми педагогами, характеризуються залежністю від актуальної ситуації, тенденцією до планування. Самоосвіта в означений період стає стихійним явищем. Процес корекційного впливу реалізується з опертям на особистісно відчужену модель освітньої практики (теоретична підготовка в ЗВО). Діяльність ще не є способом професійно-особистісної самореалізації. Відбувається становлення індивідуального стилю діяльності.

2. Науково-методичний етап. Змінюється зміст професійної спрямованості та емоційної оцінки власної корекційно-педагогічної діяльності щодо створення ІОС. Настає усвідомлення діяльності, виникає пошук вирішення складних питань, оптимальних засобів психолого-педагогічної корекції шляхом вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду інклюзивної освіти.

Планування діяльності щодо створення ІОС передбачає не лише складання плану конкретних дій, а й організацію умов, для запланованої роботи. Важливе місце в означений період посідає освіта й самоосвіта. Особистості майбутнього педагога притаманне професійна педагогічна самосвідомість, формується індивідуальний стиль діяльності, авторитет.

Педагог організовує не лише корекційно-педагогічну діяльність, а й найпростіші дослідження щодо планів дослідно-експериментальної роботи з впровадження нововведень, реалізації індивідуально-орієнтованого підходу до навчання, виховання й розвитку дитини з ООП.

Педагогічне мислення спрямовано на пізнання таких об'єктів, як учень з ООП в інклюзивну освітньому просторі. Педагог обирає оптимальне рішення освітніх ситуацій, не припиняє пошуку щодо конкретного позитивного результату. Формується вміння до максимального врахування різних умов корекційної діяльності в процесі створення ІОС.

Результатом корекційно-педагогічної діяльності на професійно-творчому етапі стає можливість передати знання, досвід, погляди, ціннісні орієнтації іншим фахівцям. Спостерігається наявність власних поглядів і думок щодо створення ІОС, успішне вирішення професійних завдань дозволяє раціонально організувати педагогічну діяльність. Для педагога-професіонала характерно оптимальне, раціональне прогностичне планування, яке враховує ситуацію й можливі перспективи розвитку. З'являється усвідомлення освіти і самоосвіти як однієї з форм життєдіяльності людини. Удосконалюється індивідуальний стиль діяльності.

Спрямованість процесу навчання на розвиток професійної компетентності майбутніх вихователів визначали за допомогою наступних показників: розробки робочої програми навчальної дисципліни «» на основі виявлення структури й змісту ІОС, визначення пріоритетних завдань і видів професійної діяльності фахівців з її створення, обґрунтування структури і змісту комплексу ключових професійних компетентностей як результативно-цільових орієнтирів підготовки; орієнтації навчання на задоволення індивідуальних освітніх потреб слухачів, реалізації провідних ідей модульного навчання, корпоративності у визначенні мети і завдань підготовки, її організації.

Ресурсне забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів щодо створення ІОС вимірюється організацією такого освітнього середовища в закладі освіти, яка сприяє підвищенню рівня творчої активності, максимальної самоорганізації й самореалізації здобувачів освіти.

Результативність підготовки вихователів щодо створення ІОС в процесі корпоративно-модульного навчання характеризується змінами які спрямовано на підвищення показників мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного) і рефлексивного (контрольно-оцінного) компонентів професійної компетентності, а також переходом від адаптивно-репродуктивної стадії професійного розвитку до науково-методичної та професійно-творчої. До показників результативності нами віднесено також: задоволеність потреб здобувачів освіти, позитивні зміни в результатах готовності до професійної діяльності, задоволеність педагогічного колективу роботою майбутнього фахівця, позитивна динаміка в розвитку ІОС.

Обґрунтування вищезначених підходів до підготовки майбутніх вихователів до створення ІОС з використанням інноваційної форми корпоративно-модульного навчання забезпечує ефективність процесу розвитку професійної компетентності здобувачів вищої освіти.



## 2.2. Готовність майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору

У процесі дослідження емпіричним дослідженням було задіяно 80 осіб – студентів спеціальності «Дошкільна освіта» – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а також логопедів та психологів (за додатковою спеціалізацією).

Метою емпіричного дослідження було обґрунтування педагогічних умов компетентнісно-зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти щодо створення ІОС й відповідно було визначено наступні завдання (рис. 2.1).



## Рисунок 2.1. Завдання емпіричного дослідження

Результатом пропонованого підходу до навчання стає формування комплексу ключових професійних компетентностей фахівця.

Процес формування готовності майбутніх вихователів до створення та діяльності в умовах ІОС передбачає низку завдань (рис. 2.2).

Впродовж реалізації завдань емпіричного дослідження увагу було акцентовано на корпоративному компетентнісно-модульному навчанні, яке передбачає: участь здобувачів освіти у виявленні ключових компетентностей фахівців, зорієнтованість професійної підготовки на кінцевий результат, який передбачає формування ключових компетентностей; структурування програми, забезпечення навчального процесу системою оцінювання та поточного й підсумкового контролю щодо сформованості професійної компетентності; адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей та акцент на запити здобувачів вищої освіти.



## **Рисунок 2.2. Завдання щодо формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до створення та організації ІОС**

Основним поняттям технології компетентнісно-модульного навчання стає «компетентнісний модуль» як відносно самостійна та завершена одиниця освітньої програми, спрямована на формування й розвиток комплексу професійних компетентностей.

Компонентами пропонованого модуля є: пояснювальна записка, матеріали оцінювання та навчальні матеріали, з урахуванням компетентностей фахівця. Компетентнісний модуль включає: інтегровану дидактичну мету, навчальні елементи (план дій, зміст завдань, методичне керівництво щодо їх самостійного виконання), банк інформаційного матеріалу та матеріали для підсумкового контролю.

Перевагою корпоративного навчання стала наявність єдиного освітнього простору здобувачів освіти та закладу, що забезпечує вирішення пріоритетних напрямків системи освіти дітей з ООП на рівні окремого закладу освіти.

Проведення вказаної моделі професійної підготовки передбачає короткостроковий й пролонгований супровід вихователів в межах роботи педагогічних колективів, груп навчання й самонавчання, індивідуальних та групових консультацій.

Впродовж організації означеної діяльності було враховано: досвід, набутий в процесі професійної діяльності (який може мати і позитивне, і негативний вплив); непередбачувані труднощі участі в процесі навчання (обмежений бюджет вільного часу, негативний вплив минулого практичного досвіду тощо); здатність дорослої особистості взяти на себе відповідальність за власне навчання.

Запропонований модульний компетентнісно-орієнтований підхід до формування готовності майбутніх вихователів до створення й організації інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти має на меті підвищення рівня компетентності фахівців до діяльності в КС в умовах інклюзивного навчання.

Важливим аспектом означеного навчання є використання сучасних наукових підходів до оцінки й супроводу дітей з особливими освітніми потребами в ІОС, сучасної методології розвитку дитини.

Підґрунтям модульної підготовки майбутніх фахівців, що реалізують інклюзивну освіту, стали певні орієнтири (рис. 2.3).

*Завдання навчальної дисципліни передбачали формування у майбутніх вихователів уміння працювати в команді, здійснюючи комплексний підхід до освіти дитини з ООП, а також розвиток діагностично-консультативних, проектно-педагогічних умінь. Окрім того, формування професійної компетентності фахівців щодо інклюзивної освіти через призму мотиваційного, операційного (когнітивно-діяльнісного) й рефлексивно (контрольно-оціночного) компонентів.*



### **Рисунок 2.3. Завдання модульної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до створення та діяльності в умовах ІОС**

*Важливими завданнями у підготовці стає організація корекційно-розвиткової роботи та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, формування науково-методичних умінь (вміння обгрунтовано добирати освітні програми, планувати й аналізувати корекційно-розвиткову роботу) та формування вміння застосовувати сучасні освітні підходи і технології в навчанні дітей з ООП, й водночас готовності до створення умов задля максимальної реалізації потенціалу дітей з ООП в інклюзивному навчанні.*

*Загальний зміст спецкурсу включає основні сучасні теоретичні питання загальної та корекційної педагогіки і психології, тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні, а також досягнення в різних сферах психолого-педагогічної практики.*

Кожен модуль пропонованого спецкурсу містить теоретичний і практичний компоненти. Теоретичний – передбачає розкриття змісту та науково-практичні основи й основні положення теми.

Практичні заняття спрямовано на усунення виявлених недоліків кожної зі складових мотиваційного, операційного та рефлексивного блоків професійної компетентності шляхом організації різних форм психолого-педагогічної роботи з дітьми з ООП.

Основні дискусійні теми навчальної дисципліни «Проектування діяльності вихователів щодо створення й організації інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти».

1. Сучасний стан інклюзивної освіти в Україні. Проблеми створення ІОС в закладі освіти.
2. Основні напрямки діяльності фахівців щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.
3. Методологічні та наукові основи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

4. Психолого-педагогічний супровід (ППС) та команда супроводу (КС) як системоутворюючий структурний підрозділ навчального закладу щодо створення ІОС.

5. Мета і завдання організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі ЗДО.

6. Проектування індивідуальних програм розвитку дітей з ООП (за нозологіями).

7. Організація самоосвіти щодо проблем створення ІОС.

Розвиток і вдосконалення мотиваційного компоненту професійної компетентності передбачав реалізацію завдань мотиваційного модулю, когнітивно-діяльнісного компоненту операційного модуля, контрольної оцінки – за допомогою рефлексивного модуля. Під час реалізації програми курсу проводили наступні види занять:

Таблиця 2.1.

**Особливості викладання навчальної дисципліни «Проектування діяльності вихователів щодо створення й організації інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти».**

№	Особливості викладання
1.	Навчання проводилось корпоративно, тобто до складу групи студентів залучено вихователів різних профілів (психологи, логопеди, соціальні педагоги, корекційні педагоги, вчителі з досвідом роботи з дітьми з ООП, вихователі ЗДО)
2.	Зміст спецкурсу практично спрямовано та зорієнтовано на міждисциплінарність
3.	В процесі проектування компетентно-модульної програми виділено два проектних цикли: розробка структури вищезначеної програми та компетентнісних модулів як основних одиниць навчальної дисципліни
4.	Програма включає інваріантний модуль із загальної проблематики інклюзивного навчання дітей з ООП, а також варіативні модулі для фахівців різного профілю, які складаються з базових та спеціальних компонентів, в яких враховано рівень розвитку мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності. Основним елементом кожного з освітніх модулів стало навчання максимально наближене до професійної діяльності фахівців – практична діяльність
5.	Здебільшого практичні заняття проводили в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, окремі напрямки діяльності фахівців ІРЦ щодо створення ІОС розглядали у взаємодії з фахівцями
6.	Формування професійної компетентності зосередили на діагностичних та прогностичних вміннях, процес охоплював практичний досвід професійної діяльності та перспективу професійного розвитку
7.	Методики, які використовували задля діагностики, використовувалися і як інструментарій професійного розвитку фахівців, оскільки включали завдання на розвиток мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів професійної (інклюзивної) компетентності майбутніх учителів.

1. *Онлайн-лекції: лекції-діалоги, лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції, які передбачали розгляд конкретних ситуацій, лекції візуалізації, лекції удвох, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції із застосуванням зворотного зв'язку.*

2. *Практичні заняття: тренінги-фрагменти, педагогічні майстерні, міждисциплінарні консилиуми, майстер-класи, круглі столи, аналіз педагогічних ситуацій, ігрове моделювання проблемних ситуацій, перегляд і аналіз відеофільмів; практична діяльність в закладі; ознайомлення з організацією діяльності ІРЦ. Самостійна робота передбачала роботу з психолого-педагогічною літературою задля поглиблення і розширення знань, підготовку та проведення дослідження щодо пропонованої проблеми, аналіз і узагальнення досвіду роботи, складання комплексних програм психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП, складання індивідуально-орієнтованих програм для роботи з дітьми означеної категорії. Теми та завдання для самостійної роботи визначено тематичним планом. До кожної теми запропоновано завдання для самоконтролю.*

Завершення кожного з навчальних модулів передбачає діагностику з рефлексією, а на прикінцевому етапі експерименту провели повторний діагностичний зріз.

На початку етапі теоретичної роботи обґрунтовано актуальність порушеної проблеми дослідження. Майбутні вчителі узагальнили, що, незалежно від соціального становища, фізичних й розумових здібностей держава має надавати можливість кожній дитині задовольнити свою потребу в розвитку та праві на освіту. Аналіз диференціації «інклюзія» і «інтеграція», обговорення етапів становлення інтегрованого та інклюзивного навчання за рубежом та в Україні.

В процесі обговорення вдалося узагальнити, що поняття «інклюзія» і «інтеграція» не є рівнозначними. Пріоритетом практики інтеграції є переміщення дітей з ООП зі спеціалізованих закладів до закладів за місцем

проживання для навчання в окремих спеціальних класах, групах. Спеціальна корекційна та психолого-педагогічна допомога (підтримка) надається, однак дитина не залишає межі окремих класів, груп. Враховуючи те, що майбутні учителі зауважили, що інклюзивне навчання змінить систему освіти в закладах. Обов'язковим стає забезпечення індивідуального підходу до дітей з ООП, що дозволяє враховувати їх здібності та інтереси та завдання навчання.

Наступні лекції-бесіди передбачали порівняльну характеристику традиційної та інклюзивної освітньої системи.

Студенти зауважили, що розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний, який включає наукові, методологічні та адміністративні ресурси.

Соціально-освітні технології інклюзії дітей з особливими освітніми потребами розглядали на практичному занятті у закладах дошкільної освіти № 9 і № 52 м. Чернівці.

Наступне заняття передбачало аналіз поняття «професійна компетентність фахівця в інклюзивному навчанні дітей з ООП».

Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти передбачало проведення мотиваційного тренінгу, аналізом мотиваційної складової професійної компетентності педагога, який навчає дітей з ООП, та розробка рекомендацій щодо розвитку мотиваційної готовності вихователів та інших фахівців ЗДО до організації корекційно-педагогічної діяльності (формування спрямованості на дитину з ООП, потреб у педагогічній діяльності, мотивація професійної діяльності на процес навчання, виховання і розвиток дітей з ООП та його результат, а також самореалізація саме в обраній професії).

Наступна проблемна лекція, включала питання виховання толерантності у дітей, вихователів, батьків та психологічної підготовки їх до спільного навчання.

Педагоги зауважили, що діти з ООП адаптуються до життя в закладах освіти краще, аніж в спеціалізованих. У дітей з нормо-типовим розвитком



підвищуються навчальні можливості, розвивається толерантність, активність та самостійність.

За результатами означеної роботи організовано круглий стіл з аналізом досвіду роботи вихователів, на якому було укладено основні принципи інклюзивного навчання дітей з ООП: цінність дитини не залежить від її здібностей та досягнень, кожна дитина здатна відчувати і думати, має право на спілкування, все люди потребують один одного, справжнє освіту може реалізувати лише в контексті реальних взаємин, усі діти потребують підтримки й дружби ровесників тощо.

Наступний етап передбачав визначення ключових методів та виділення труднощі в роботі вихователів в умовах інклюзивного навчання на практичному занятті, який спрямовано на аналіз педагогічних ситуацій. Більшість майбутніх вихователів вважають, що в одному випадку причиною труднощів в навчанні та поведінці дітей стає невідповідність педагогічних вимог до їхніх психофізичних можливостей, не враховується рівень розумового розвитку, соматичний і нервово-психічний стан дитини; в іншому такою причиною стає неготовність дітей до шкільного навчання (не сформованість окремих психічних функцій, навичок спілкування, незрілість емоційно-вольової сфери тощо). Отож окрім загальноприйнятих методів навчання, важливо також використовувати нетрадиційні завдання, ігрові методики, спеціальні технології, арт-терапевтичні техніки тощо.

За підсумками мотиваційного навчання проводили діагностику (самоперевірка та рефлексія) рівня сформованості мотиваційного компонента професійної компетентності вихователів щодо діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Отримані результати підтверджують наявність позитивних змін в спрямованості фахівців, які після навчання чіткіше розуміють «необхідність і результативність взаємодії з батьками учнів та адміністрацією школи». Організація продуктивної взаємодії, активна та плідна співпраця,

використання всіх можливих форм роботи дозволять досягти позитивних результатів корекції розвитку дитини з ООП.

Основну увагу під час дослідження зосереджували на розвитку потреби в самореалізації, розкритті власних здібностей в процесі роботи з дітьми з ООП, в творчості та готовності до модернізації освітніх умов, запровадження нових форм роботи з дітьми з ООП, а також оптимізації процесу укладання поточної документації.

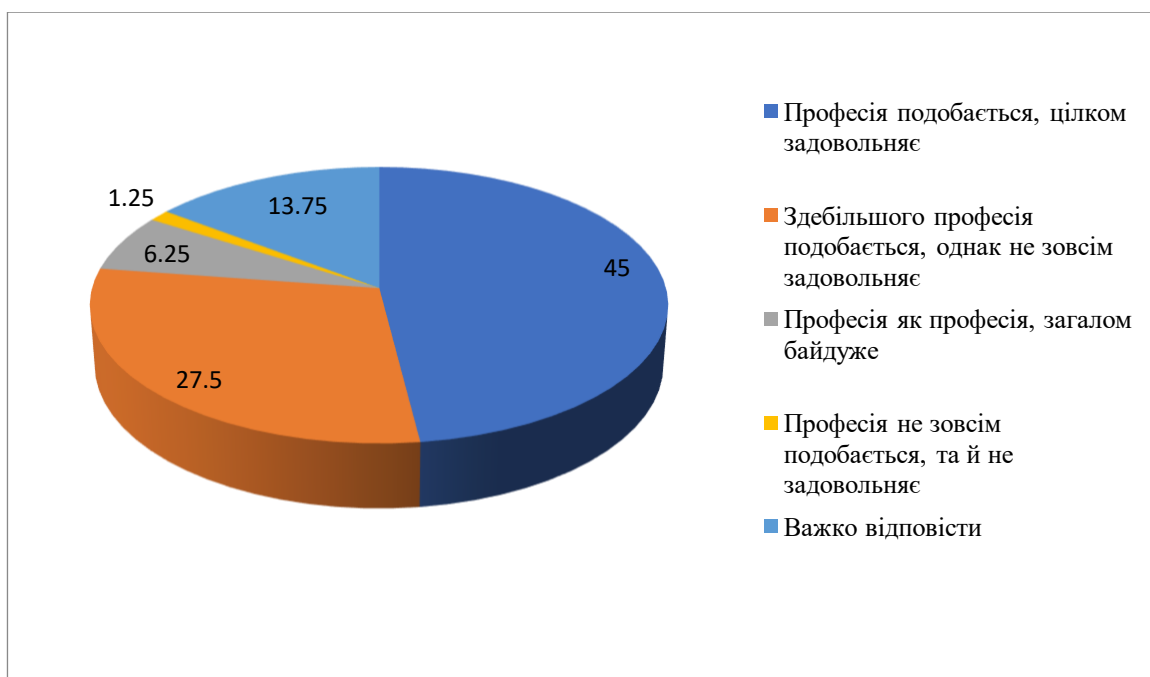
На нашу думку, недостатньо помітні зміни у показниках зумовлено досить широким діапазоном досліджуваних методикою потреб вихователів зі створення ІОС.

Загальні результати дослідження щодо показників мотиваційного рівня збільшились на 21,25% (17 осіб).

Переважання означених мотиваційних комплексів свідчить про те, що мотиви професійної діяльності майбутніх учителів пов'язано з процесом діяльності та її результатами, а також можливістю самореалізації в професії під час навчання дітей з ООП. Мотиви пов'язано саме з педагогічною діяльністю, яку спрямовано на процес попередження, профілактики та корекції труднощів у навчанні, вихованні та розвитку, а також організації комплексної допомоги дитині з ООП, її сім'ї і вчителям, які працюють з нею в умовах інклюзії.

Відтак результат навчання майбутніх вихователів засвідчив значний зсув акцентів із зовнішніх мотивів педагогічної діяльності до зовнішніх позитивних і внутрішніх мотивів.

Аналіз результатів дослідження сприймання професійної діяльності в процесі практично спрямованого навчання дозволяє простежити залежність показників емоційного стану щодо обраної професії педагога та діяльність в умовах інклюзивного навчання (рис.2.4).



**Рисунок 2.4. Сприймання професійної діяльності педагогами в умовах ІОС**

Результати відповідей майбутніх вихователів щодо діяльності в умовах ІОС засвідчують, що здебільшого означені аспекти корекційно-педагогічної діяльності фахівців, які навчають дітей з ООП, влаштовує майбутніх вихователів, однак залишаються певні моменти, на яких педагогу слід зосереджувати основні сили в процесі організації корекційно-педагогічної діяльності. Можемо зауважити, що роботу з педагогами необхідно проводити диференційовано, залежно від ступеня задоволеності обраною професією, не обтяжуючи її особливостями діяльності в умовах інклюзії.

#### Висновки до другого розділу

Започатковане дослідження дозволило виявити низку об'єктивних причин, які перешкоджають створенню інклюзивної освітньої середовища в закладах дошкільної освіти, серед яких вагомим місцем посідає недостатній рівень компетентності вихователів щодо інклюзивного навчання дітьми з ООП в умовах закладу.

Результати проведеного емпіричного дослідження, дозволили визначити педагогічні умови компетентісно зорієнтованої підготовки зі створення ІОС: суб'єктно-особистісні умови (задоволення освітніх та професійно-особистісних потреб, розвиток їх досвіду щодо створенню ІОС, прояв активності під час виконання

пошуково-дослідницької діяльності з моделювання ІОС тощо), організаційно-педагогічні (розробка та реалізація індивідуальних програм розвитку професійної компетентності фахівців, розвиток мотиваційної, операційної та рефлексивної складової професійної компетентності, побудова освітнього процесу з урахуванням проектної діяльності; використання корпоративно-модульної технології навчання тощо) та ресурсні умови (моделювання програмно-методичного забезпечення в контексті формування компетентності, матеріально-технічне забезпечення навчання здобувачів освіти).

Під час дослідження увагу акцентовано на корпоративному компетентнісно-модульному навчанні, яке передбачало: виявлення ключових компетентностей фахівців, зорієнтування підготовки на кінцевий результат, забезпечення навчального процесу системою оцінки й контролю сформованості професійної компетентності, яка дозволяє коригувати процес навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів здобувачів освіти.

Запропонована робоча програма навчальної дисципліни «Проектування діяльності вихователів щодо створення й організації інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти» зорієнтована на підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної галузі, які створюють та організовують ІОС для дітей з ООП.

Аналіз ресурсного забезпечення дозволив встановити важливість залучення до організації навчання фахівців-практиків, які мають успіхи в практичній діяльності щодо організації навчально-виховного процесу дітей з ООП. Дослідження також засвідчує, що створення індивідуально орієнтованих модулів для спеціалістів, організація занять з використанням інтерактивних методів, які відповідають вимогам компетентнісно зорієнтованого навчання, взаємодетермінують з критерієм результативності процесу підготовки та забезпечують зміну рівня задоволеності майбутніх вихователів навчанням.

## ВИСНОВКИ

Сучасні підходи до освіти дітей з ООП надзвичайно урізноманітнено. Водночас з освітнім розмаїттям, особливої актуальності набуває створення інклюзивної освітньої середовища (ІОС) в кожному закладі освіти. Інклюзивна освітнє середовище ґрунтується на методології, спрямованій на розвиток особистості дитини й визнає її унікальність, неповторність і право на реалізацію різних потреб в організації спільної, провідною для певного віку діяльності, спільного освітнього простору дітей.

Провідним принципом ІОС стає готовність середовища пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей забезпечуючи структурно-функціональну, змістовну й технологічну модернізацію освітньої системи закладу.

Інклюзивна освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей з ООП, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх та зовнішніх умов) їх життєдіяльності в загальноосвітніх закладах та спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії навчання. ІОС реалізовує права кожної дитини на освіту, яка відповідає її потребам і можливостям, незалежно від місця проживання, здатності до засвоєння рівня освіти та виду навчального закладу.

Основними характеристиками інклюзивної освітньої середовища в сучасних закладах освіти є:

1. Культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з ООП, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності, спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій навчання.

2. Створення ІОС в загальноосвітніх закладах передбачає визначення і реалізацію: філософії інклюзивної освіти, системи базових і професійних цінностей; місії закладу освіти щодо функцій інклюзивної діяльності, рівнів їх реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-

методичної та організаційної політики – загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з ООП в школі, підходів до встановлення і розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів та термінів вирішення завдань інклюзивної освіти дітей з ООП; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції її функцій (освітніх, виховних, корекційних, психофізичного розвитку, творчих тощо).

3. Організацію освітнього процесу спрямовано на задоволення освітніх потреб дітей з ООП із врахуванням інтересів усіх дітей колективу. Кожна дитина забезпечується супроводом та психологічною підтримкою фахівців, увагою, необхідними умовами, які допоможуть їй досягти результатів у навчанні.

4. Облік особливих освітніх потреб дитини з ООП передбачає створення умов для організації освітнього процесу: наявність безбар'єрного фізичного простору, адаптованих навчальних планів, індивідуально-орієнтованих загальноосвітніх та спеціальних (корекційних) програм, організацію занять з фахівцями різного профілю.

5. Індивідуально зорієнтована загальноосвітня програма враховує можливості кожної дитини щодо засвоєння певного рівня освіти і за необхідності припускати внесення змін й створення умов, необхідних для успішного засвоєння дітьми.

6. ІОС формується корпоративно, колективом однодумців. Системоутворююча роль у створенні та організації інклюзивної освітньої середовища належить усім фахівцям закладу дошкільної освіти та ІРЦ як однієї з корпоративних форм взаємодії фахівців, які об'єднуються для психолого-педагогічного супроводу вихованців.

Опираючись на системний та діяльнісний підходи, моделювання професійної діяльності майбутніх вихователів щодо створення ІОС обґрунтували структуру і зміст їх професійних компетентностей. Професійна компетентність фахівця щодо створення інклюзивної освітньої середовища проявляється в здатності культивувати систему ціннісного ставлення до

навчання, виховання та розвитку дітей з ООП в закладі освіти, координувати ресурсне забезпечення освітнього процесу, виконувати комплекс нормативно-творчих, проектних, діагностично-консультативних, педагогічних, освітніх, корекційно-розвиткових, науково-методичних, соціально-педагогічних, психологічних завдань.

Ефективність компетентісно-орієнтованої підготовки майбутніх вихователів забезпечується наступними педагогічними умовами: суб'єктно-особистісними (задоволенням освітніх та професійно-особистісних потреб, розвитком їх досвіду зі створення ІОС, проявом активності під час виконання пошуково-дослідницької діяльності з моделювання ІОС тощо), організаційно-педагогічними (розробкою та реалізацією індивідуальних програм розвитку професійної компетентності під час практичної підготовки), розвитком мотиваційного, операційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності; побудовою освітнього процесу в процесі проектної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Людинознавчі студії Серія «Педагогіка». Випуск 1/3, 2015. С. 4-11 [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33\\_1\\_2015/3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf)
2. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади. Початкова школа. №8, 2010.
3. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх вчителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
4. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 М., 2012. 410 с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2010. № 9. С. 1-4.
7. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. С. 229-234. Режим доступу: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdpu/2011\\_7/7/37.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf)
8. Бондар В. І. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка Посібник [для вчителів початкових класів] В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : 2004. 152 с.
9. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис... доктора пед. наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. 552 с.
10. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх ВИХОВАТЕЛІВ у ступеневому вищому навчальному закладі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної



служби України імені Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13-17., с. 13-14.

11. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 Київ, 2016. 18 с.

12. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: Автореферат дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». [Текст]. Харків, 2012. 40 с.

13. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... док-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» К., 2015. 467 с.

14. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. За ред. А. А. Колупасвої. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. (Серія «Інклюзивна освіта»).

15. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 45. С. 40-49

16. Захарчук М. Є. Аналіз системи підготовки ВИХОВАТЕЛІВ інклюзивної школи у США [Електронний ресурс]. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2014. № 1. С. 21-28. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu\\_2014\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_1_4)

17. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення: Матеріали міжнародної конференції. Київ: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. с. 75-77. Режим доступу:

<http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Zaharchuk-Kluchkovska.htm>

18. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман. Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. К. : СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 296 с.

19. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.. За заг.ред.Л. І. Даниленко. К. : СПД-ФО І. С. Парашин, 2010, 128 с.

20. Інклюзивне освітнє середовище : [за матеріалами офіц. Інтернет-представництва Президента України]. Методист. 2017. № 6. С. 4-6. Дод.: Меморандум про співпрацю між Міністерством освіти і науки України та Всеукраїнською благодійною організацією «Благодійний фонд Порошенка» (проект).

21. Єжова Т. Є. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умова реалізації їх права на освіту [Електронний ресурс]. Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2012. Вип. 18. С. 130-138. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2012\\_18\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_18_19)

22. Квіт С. Лише спільними зусиллями можна досягти позитивних результатів у цій життєво необхідній справі : виступ на парламент. слуханнях на тему «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» / Сергій Квіт // Рід. шк. – 2014. – № 7. – С. 3-5.

23. Козак М. Я. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Імідж сучасного педагога. 2015. № 3. С. 40-43. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2015\\_3\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2015_3_13)

24. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №2 . С. 7-18, с.15.

25. Косова К. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2013. 20 с.

26. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2012\\_11\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60)

27. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць, Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 9 (52). с. 217. С. 169-173.

28. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі [Електронний ресурс]. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 2. С. 35-44. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2015\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_2_7)

29. Луценко І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 4. С. 8-17.

30. Малишевська І. А. Законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. К., 2012. Вип. 3, ч. 2. С. 139-147. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2012\\_3\(2\)\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2012_3(2)_18)

31. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. Вип. 28. С. 130-136. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_30)

32. Миськів Л. І. Органи виконавчої влади як суб'єкти реалізації інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Юрид. вісн. Повітряне і космічне право. 2013. № 4. С. 57-61. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npnau\\_2013\\_4\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npnau_2013_4_13)

33. Мищак І. М. Правове забезпечення запровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Наук. зап. Ін-ту законодавства Верховної Ради України. 2014. № 5. С. 37-43. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru\\_2014\\_5\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru_2014_5_10)

34. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. Наука і освіта. 2016. №6. С. 82-85.

35. Постанова Кабінету Міністрів України № 706 від 1 серпня 2012 р. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. Інтернет-ресурс: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>.

36. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник. Кол. : авторів Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.. За заг. ред. Даниленко Л. І. К. : 2007. 128 с.

37. Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітнім у просторі: початкова ланка. Путівник для вихователів: навч.-метод. Посібн. О. М. Таранченко. Київ, 2010. 96 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)

38. Таранченко О. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник. Кол. авторів: А. А.Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін..За заг.ред.Даниленко Л. І. К. : 2007. 128 с.

39. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф.дис. ... канд..пед.наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения» Астрахань, 2008. 22 с.

40. Чупахіна С.В. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасній школі: готовність майбутніх ВИХОВАТЕЛІВ / С.В. Чупахіна // збірник науково-методичних праць / за заг. Редакцією Л.В.Зданевич, Н.М.Миськово, Л.С.Пісоцької, О.Д.Рейповської, Хмельницький: ХГПА, 2019. У 2-х ч. Ч II. С.198-204

41. Чупахіна С.В. Партнерська взаємодія вчителя в інклюзивному інформаційному просторі сучасної школи. Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі». Київ : Симоненко О.І., 2019. С. 238-242.

42. Шевців З. М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладах. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Київ, Біла Церква : Академія неперервної освіти. Випуск №2(32). 2017.

43. Шевців З. М. Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Людинознавчі студії. Дрогобич. 2017. Випуск 5/37. Серія «педагогіка». С.269-277.

44. Шевців З. М. Практика як умова формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Київ, Біла Церква : Академія неперервної освіти. Випуск №1(31). 2017.

45. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. К. : Центр учбової літератури, 2017. 386с.

46. Budnyk O. V. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental

study). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. P. 6-10.

47. Czajkowski M. Doświadczenie we wprowadzeniu inkluzywnego nauczania na uniwersytecie „Ukraina”. Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu : Inny wobec wyzwań współczesnego świata. Tom 4. Łódź: Wydawnictwo Naukowe, 2011. S. 477-483.

48. Davydenko H. Organization of resource center for inclusive high education. Creative thinking in the special education: Training Course MASHAV (02.02.2015 – 26.02.2015). Shfaim, 2015. (Israel's Agency for International Development Cooperation Ministry of Foreign Affairs).

49. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. Research in Education. 2010. № 73. P. 15-29.

50. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2. (2005).

51. Speck, O. System Heilpädagogik: eine psycho-logisch reflexive Grundlegung [Text]. O. Speck. Basel: E. Reinhardt, 2004.

52. Speck, O. Menschen mit geistiger Behinderung : Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Auflage [Text]. O. Speck. München, 2004.

53. Szluz B. Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole. Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły. pod redakcją Eugenii Iwony Laski. Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. S. 224-234.

54. Perraton, H. and Potashnik, M. Teacher Education at a Distance. The World Bank Group, 2009 [Text]. External link URL: [http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu\\_tech/v2n1.pdf](http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu_tech/v2n1.pdf).

55. Thalheim St. Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation, Reutlingen / St. Thalheim, J. Jerg, W. Schumann; IQUA. Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, Diakonie Verlag, 2008. 344 s.

56. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology 2001-2003. Phase 1 [Text] // [http:// www.relinteusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relinteusto.es/TuningProject/index.htm).

57. Tod J. Enabling inclusion for individuals. T. O'Brien Enabling Inclusion. Blue skiesark clouds. London: Optimus, 2002. 433 p.

58. Wendelborg C., Tøssebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. № 5. P. 46-68.

59. Zimny J. Wychowanie jako system wartości w trosce o dobro dziecka. Jan Zimny Wychowanie u początku XXI wieku. Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Kryła. Stalowa Wola. Kijyw. Ruňomberok, 2012. S. 57-80.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Заняття в інклюзивній групі дітей середнього дошкільного віку (дитина з ДЦП)

##### Мета:

- розширювати і закріплювати уявлення дітей про послідовність процесів вирощування хліба;
- про те, що хліб — найцінніший продукт харчування, що для його одержання потрібно докласти багато зусиль;
- залучати до активного розгляду дидактичних картин, вчити їх аналізувати, складати розповіді;
- навчати цінувати працю хліборобів;
- берегти хліб; виховувати повагу до людей, які вирощували хліб.

**Матеріали:** дидактичні картинки на тему «Хліб», діафільми, вірші

##### Хід заняття

Діти сідають на стільці.

*Асистент дитини: сідає разом з дитиною на стіл*

**Вихователь.** Діти, сьогодні незвичайний день. Сьогодні свято у працівників сільського господарства. А які сільськогосподарські професії ви знаєте?  
(Тракторист, комбайнер, хлібороб, шофер, доярка.)

*Асистент дитини: зосереджує увагу дитини на розгляданні дидактичних картинок, разом намагається повторити назви професій*

— Так от, сьогодні ми будемо з вами говорити про хліб і про тих, хто його вирощує.

**Бесіда із розгадуванням загадки.**

*Асистент дитини: разом міркує з дитиною, відгадує загадку, показує картинки та пропонує вибрати правильний варіант відповіді*





— Золотий і вусатий,  
У ста кишнях — сто малят. (*Колосок.*)

(Вихователь показує малятам колосок і зерно.)

— А що люди роблять із зерна?

— А з борошна?

**Вихователь.** Без хліба ми не можемо прожити жодного дня. Хліб завжди берегли, на його честь складали пісні, вірші, прислів'я. У народі про хліб говорять, як про живу істоту: «Хліб усьому голова; хліб — батюшка».

Давайте пригадаємо прислів'я про хліб:

- Піт на спині — хліб на столі;
- Хочеш їсти калачі — не сиди на печі;
- Буде хліб — буде й пісня.

*Асистент дитини: разом з дитиною повторює прислів'я*

А як називають людей, які вирощують хліб? (*Відповіді дітей.*) Так, це хлібороби. Вони працюють для того, щоб ми з вами їли смачний і духмяний хліб, і тому ми повинні поважати цих людей. А які ще професії належать до хліборобської праці?

*Асистент дитини: зосереджує увагу дитини на картині, показує на предмети та повторює разом назви*

### **Робота за картиною**

— Давайте розглянемо цю картину.

### **Бесіда за змістом зображеного.**

— Що ви бачите на ній?

— Що робить трактор?

— Людина якої професії працює на тракторі?

*Асистент дитини: разом з дитиною відповідає, розглядає з нею картинку*

**Вихователь.** У народі говорили: «Весна ледачих не любить». Заплющіть очі і послухайте, скільки краплинок дощу впало на землю, і плесніть стільки ж разів у долоні. Ось бачите, як багато потрібно краплинок для гарного урожаю.

Перегляд діафільму «Хлібне поле влітку»

**Асистент дитини:** залучає дитину до спільної роботи з іншими дітьми, разом з нею обирає частинки та складає ціле зображення, словесно аналізує його

**Дидактична гра «Спечи коровай»**

Діти складають зображення короваю з частин розрізаної картинки.

**Вихователь.** «Хліб нам дає життя» — так кажуть у народі. Потрібно берегти кожну крихту хліба, їсти його не поспішаючи, а якщо упав шматочок — віддай його кішечці або пташці.

Честь і шана хліборобам,  
А живуть вони в селі.  
Хлібороби хліб нам роблять,  
Знайте й ви про це, малі.  
А їсте ви паляницю,  
Калачі смачні їсте,  
Не забудьте уклониться  
Хліборобові за те.



**Асистент дитини:** разом з дитиною намагається повторити віршик, залучає до розгляду картинок на тему вірша

**Підсумок**

**Вихователь.** Давайте всі разом подякуємо хліборобам за те, що у нас завжди є хліб на столі.

## ОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ "У СМАЙЛИКА НА ГОСТИНІ"

### **Мета:**

- Сприяти зниженню агресивності, тривожності, страху, розвитку комунікативних якостей дітей;
- Стимулювати вміння дітей розпізнавати настрій інших;
- Розвивати емоційну, когнітивну сферу дошкільників і дрібну моторику рук за допомогою вправ з елементами арт-терапії та пластикографії.

### **Хід заняття**

#### **1. Вітання**

«В коло всі разом ставайте

Один одному всміхайтесь.

На сусіда подивіться

І йому ви посміхніться

І мені «Привіт» скажіть,

Руку дружби простягніть.

### **Психолог:**

Від ваших добрих посмішок мені стало дуже тепло. А тепер подаруйте свої посмішки і частинку тепла свого серця нашим гостям.

(Діти посилають гостям повітряний поцілунок)

#### **2. Бесіда психолога з дітьми «Гарний настрій, пригнічений настрій»**

##### **Психолог:**

Сьогодні ми з вами потрапили в гості до незвичайного персонажа, його називають «Смайлик» і всі, хто потрапляє до нього в гості, отримують гарний настрій.

- Діти, а хто мені скаже, що таке «гарний настрій»?

##### **Варіанти відповідей дітей:**

- Коли мені весело.
- Коли я з татом і мамою.

- Коли я отримую подарунки.

- Коли зі мною мої друзі.

**Психолог:**

- Наш настрій залежить від наших думок. Тому, якщо хочете, щоб у вас був гарний настрій, намагайтеся думати тільки про хороше.

- Діти, а у вас буває пригнічений настрій? Коли таке відбувається?

**Варіанти відповідей:**

- Коли у мене хтось забирає іграшку.

- Коли я хворію.

- Коли мене мама забирає пізно з дитячого садка.

- Коли мені мама не купила те, що я просив (ла).

Так, настрій буває сумним, але все буде добре.

**Вправа «Чарівні стаканчики»**

**Психолог:**

Я пропоную позбутися негативних емоцій з допомогою чарівних стаканчиків. Сядьте за столик, посуньте стаканчики і щосили подуйте в трубочку. Відправте через трубочку всі свої образи і сумний настрій.

Отже, всі свої негативні емоції і пригнічений настрій ми залишили в минулому і тепер у нас є можливість розглянути кімнату Смайлика.

**3. Дидактична гра «Кубик настрою»**

**Психолог:**

- Подивіться, діти, який цікавий кубик. На ньому зображені обличчя з різними настроями. Ви по черзі будете кидати кубик, а ту картинку, яка опиниться нагорі, ви розглянете і охарактеризуєте настрій, який зображено на малюнку..

(Діти виконують завдання)

**4. Малювання на склі (арт-терапія)**

**Психолог:**

- Ми можемо поліпшити настрій, коли робимо щось цікаве, наприклад, малюємо, тому пропоную вам помалювати.

(На скляному мольберті над квітками потрібно домалювати веселку)

## **5. Дидактична гра «Кав'ярня настрою»**

### **Психолог:**

- Ох, який стіл чекає на нас. Я пропоную вам сісти за столик, закрити очі і уявити, що ви потрапили у дитяче кафе. Тут ми зможемо з вами насолодитися соковитими яблуками, смачним виноградом, запашними мандаринами і іншими чудовими фруктами.

Кожний настрій має свій смак і запах. Розкажіть, який настрій вам нагадує кожен фрукт. Отже, смачного! (Поставити на стіл фруктові асорті)

(Діти їдять фрукти і асоціюють їх смак з емоціями)

## **6. Релаксаційна вправа «Килим-літак»**

- «Ми сідаємо на чарівний килим-літак. Килим плавно і повільно підіймається, несе нас до небес, тихесенько хитає, колише; вітерець ніжно обдуває обличчя, всі відпочивають ... Далеко внизу пропливають будинки, ліси, річки, озера ... Поступово килим-літак починає зниження і приземляється в нашій кімнаті (пауза) ...

Ласкаве сонечко доторкається до кожного з вас:

- Торкнулося очей (відкрийте очі).
- Торкнулося обличчя (поворухіть бровами).
- Торкнулося носа (поворухіть носом).
- Торкнулося губ (поворухіть губами).
- Підборіддя торкнулося (поворухіть щелепою).
- Торкнулося плечей (підніміть і опустіть плечі).
- Торкнулося рук (струсіть руками).

Сонячні промені погралися з вами і пішли далі. Потягніться, зробіть глибокий вдих і видих.

## **7. Виготовлення медальйонів з пластику**

### **Психолог:**

Ви знаєте, діти, Смайлик любить дарувати подарунки. Тому кожен раз він робить цікаві подарунки. Ось і на цей раз Смайлик хотів подарувати чарівні медальйони, але поспішав і не встиг їх допрацювати. Давайте допоможемо Смайликові їх доробити.

(Діти виготовляють медальйони із пластику, ставлять свої роботи в іграшкову духовку)

## **8. Дарування подарунків гостям**

### **Психолог:**

- Я, сподіваюся, що з нашої подорожі ви принесли з собою вогник гарного настрою. Передайте ці чудові емоції нашим гостям, подаруйте їм медальйони, які ми зробили.

### **Психолог:**

Діти, а тепер станемо в коло, візьмемося за руки і поділимося своїми враженнями від сьогоднішньої подорожі.

### **Варіанти відповідей дітей:**

- Сподобалося проганяти свою злість у стаканчики.
- Мені сподобалося, коли я пробував фрукти, ніби в цьому кафе.
- А мені сподобалося, коли я виготовляла прикраси.
- А мені сподобалося малювати на склі тощо.

## **9. Прощання.**