

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СОРОЧАН МАРИНА ПЕТРІВНА

УДК 378.016:[373.2:376-056.2/.3](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У
ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

015 Професійна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М. П. Сорочан

Науковий керівник: Шевченко Людмила Станіславівна, доктор
педагогічних наук, професор

Вінниця – 2023

АНОТАЦІЯ

Сорочан М. П. **Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2023.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (ЗДО). У процесі дослідження проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Здійснений аналіз нормативних документів та публікацій показав, що реалії сьогодення, пов'язані із зміною законодавчої бази, освітньої парадигми та зростання інтегративності освітнього простору, відкритість і швидкозмінність якого, спонукає заклади вищої освіти до пошуку та реалізації нових моделей і технологій організації підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.

Розкрито сутність та зміст готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результату професійної підготовки та виявлено, що діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС може бути забезпеченою застосуванням мотиваційного (мотиваційна готовність до роботи з дітьми з ООП), операційного (знання, уміння та навички створення, підтримки та розвитку здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС), проєктувального (здатність розробляти та впроваджувати нові зразки інклюзивної практики), морально-етичного (емоційний інтелект, комунікативна толерантність, самоконтроль, самоорганізація та партнерська взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу) компонентів та відповідних показників, до кожного з яких

визначено рівні (високий, середній, достатній, низький) сформованості означеної готовності.

Спроектовано модель підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО, що побудована як узагальнена система та відображає функціональні та структурні зв'язки між цільовим, процесуально-технологічним та діагностично-результативним блоками. Теоретичною основою побудови та реалізації моделі служать ідеї та положення діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, міждисциплінарного, інтегрованого та ін. підходів, а також педагогічні умови підготовки до професійної діяльності: формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами».

Розроблено та апробовано алгоритм застосування організації проєктної діяльності на основі інтегрованого підходу до процесу навчання відповідно до таксономії Блума, який включає наступні етапи: визначення мети та цілей проєктної діяльності; загальних та фахових компетентностей; особливостей розвитку інтелектуальних здібностей відповідно до мети проєкту та таксономії Блума; розроблення та впровадження навчальних засобів та технологій на основі когнітивного колеса Блума; проведення рефлексії проєктувальної діяльності з урахуванням особливостей здійснення групової взаємодії та співробітництва в процесі інклюзивного навчання.

Обґрунтовано, що формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання повинно відбуватися в умовах організованого освітнього процесу, за умови переосмислення технології проведення усіх видів занять та систематичного застосування інноваційних технологій. Так як професійна підготовка здобувачів вищої освіти стає більш реальною і цілеспрямованою, коли застосовуються не репродуктивні, а інноваційні

технології (моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проєктування індивідуального корекційно освітнього маршруту, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; технoстратегія; онлайн-обмін досвідом), основою для яких слугує моделювання освітніх, квазіпрофесійних, науково-дослідницьких та соціально-значимих ситуацій професійної діяльності в ІОС, їхнє обговорення, аналіз та оцінювання, проведення майстер класів, дискусій, мозкових штурмів, ділових та рольових ігор, тренінгів, коучингу, проєктної діяльності тощо, що дозволяє майбутнім вихователям засвоїти предметні та соціальні аспекти інклюзивного навчання, ту систему відносин і проблем, які характерні для інклюзивного освітнього середовища ЗДО.

Розроблено та впроваджено тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами», яка складалася з трьох модулів: «Розуміння інклюзії», «Особистісна готовність та відповідальність», «Практична діяльність», реалізація якої забезпечувала поєднання традиційних технологій та оволодіння методами вирішення квазіпрофесійних завдань на основі активного використання інноваційних технологій. Проведення міні-лекцій, майстер-класів, мозкових штурмів, ділових і рольових ігор та різних інтерактивних вправ, які імітували майбутню професійну діяльність, ставило студентів у визначену професійну роль, дозволяло їм самостійно і творчо застосовувати набуті компетентності, приймати аргументовані рішення, вчитися брати на себе відповідальність за їх виконання та наслідки, що забезпечувало комплексну підготовку студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи й аналіз даних методами математичної статистики

підтвердили гіпотезу про те, що готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО має позитивну динаміку, якщо забезпечити реалізацію визначених у дослідженні педагогічних умов.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження буде полягати в тому, що:

– *уперше* визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови (формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»); вмотивовано і представлено модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій;

– *визначено* структуру готовності, компоненти (мотиваційний, операційний, проєктний, морально-етичний), схарактеризовано показники та рівні (високий, середній, достатній та низький) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО;

– *уточнено* зміст понять «готовність», «готовність до діяльності», «інклюзивна компетентність» та розкрито термінологічний апарат дослідження: «готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО», «інклюзивна компетентність майбутніх вихователів»;

– *подальшого розвитку* набули форми та методи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що в процесі роботи розроблено та впроваджено в освітній процес методику формування

готовності студентів до реалізації інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій (моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проєктування індивідуального корекційно освітнього маршруту, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; технoстратегія; онлайн-обмін досвідом); укладено навчально-методичний посібник, розроблено та впроваджено тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»; навчально-методичне забезпечення для керівників, викладачів і здобувачів закладів вищої освіти, працівників закладів дошкільної освіти щодо підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Методика підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, навчальні та дидактичні матеріали можуть використовуватися в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України з метою підготовки фахівців зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та вчителів різних спеціальностей до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах освіти, післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації та перепідготовки кадрів задля формування та розвитку готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати і матеріали дисертаційної роботи можуть використовуватися з метою подальшого дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивного навчання в освітньому процесі закладів освіти різних рівнів акредитації; для розроблення освітньо-виховних програм, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій для вихователів, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та батьків вихованців ЗДО.

Ключові слова: *готовність, майбутні вихователі, інклюзивна компетентність, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, інноваційні технології, заклади дошкільної освіти.*

ABSTRACT

Sorochan M.P. Preparing of Future Educators for Professional Activities in the Inclusive Education's Conditions in Preschool Educational Establishments. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

The submitted for Scientific degree of Doctor of Philosophy on the specialty 015 – Professional Education. – Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiy, Vinnytsia, 2023.

The dissertation is a theoretical-experimental investigation of the problem of future educators' training for their professional activities in the inclusive education's conditions in preschool educational establishments (PEE). While researching process the current state of future educators' training for their professional activities in the inclusive education's conditions in preschool educational establishments was analyzed. The normative documents and publications analysis showed that today's realities are connected with the change of legislative framework, the educational paradigm, and the growth of the integrative nature of the sphere of education. Such open and rapid educational space encourages high educational establishments for searching and implementation new models and technologies for the organization of training of future educators for their professional activities.

The essence and content of the readiness of future educators for inclusive education as a result of professional training was exposure, and it was found that the diagnosis of the formation the future educators readiness to work in the inclusive education's conditions (IEC) can be ensured by the use of motivational (motivational readiness to work with children with special educational necessities SEN), operational (knowledge, abilities and skills creation, maintenance and development of healthy, safe (physically and psychologically), developmental inclusive educational conditions IEC), projective (ability to develop and implement new models of inclusive practice), moral and ethical (emotional intelligence, communicative tolerance, self-control, self-organization and partnership interaction with all participants of the educational process) components and

corresponding indicators for each of which levels are defined (high, average, sufficient, low) of the formation of the specified readiness.

A model of future educators for inclusive education training has been designed. It is built as a generalized system that reflects the functional and structural connections between the target, procedural-technological and diagnostic-resulting blocks. The theoretical basis for the construction and implementation of the model is the ideas of provisions of activity person-oriented, competence, interdisciplinary, integrated etc. approaches and pedagogical conditions of preparation for professional activity: formation of future educators' inclusive competence; end-to-end application of innovative technologies by high educational establishments' teachers in the process of teaching the disciplines of professional and practical training; development and implementation of the training program "Formation of Readiness to Organize the Education of Children with Special Educational Necessities".

An algorithm for the organization of project activity based on an integrated approach to the learning process according to the Bloom's taxonomy was developed and tested. It includes the following stages: determining the purpose and goals of the project activity; general and professional competences; features of the development of intellectual abilities in accordance with the purpose of the project and Bloom's taxonomy; development and implementation of educational tools and technologies based on Bloom's cognitive wheel; carrying out reflection of project activity taking into account the specifics of group interaction in the process of inclusive education.

It is stipulated that the formation of the future educators for inclusive education readiness must take place in the conditions of an organized educational process, provided that the technology of conducting all types of classes is rethought and systematic application of innovative technologies. As the professional training of high educational students becomes more real and purposeful when innovative technologies are used (modeling of pedagogical situations and professional activities; technologies of group and focus group work;

integrated and contextual learning; critical thinking development; individual correction educational route design, supporting research training (SRT); making of a portfolio (personal website) of a preschool teacher using digital technologies; SMART-technologies; case coaching; electronic coaching; online-experience sharing), the bases of which is the modeling of educational, quasi-professional, scientific-research and socially significant situations of professional activity in IEC, their discussions, analysis and evaluation, conducting master classes, discussions, brainstorming, business and role-playing games, trainings, coaching, project activities etc., which allows future educators to learn the subjects and social aspects of inclusive education, the system of relationships and problems that are characteristic of inclusive educational environmental of PEE.

The training program “Formation of Readiness to Organize the Education of Children with Special Educational Necessities” was developed and implemented. It consists of three modules: “Inclusion Understanding”, “Personal Readiness and Responsibility” and “Practical Activity”. Its implementation provided a combination of traditional technologies and mastering the methods of solving quasi-professional tasks based on the active use of innovative technologies. Conducting of mini-lectures, master classes, brainstorming sessions, business and role-playing games and various interactive exercises that simulated future professional activities put students in a defined professional role allowed them to apply acquired competences independently and creatively, make reasoned decisions, learn to take responsibility for their implementation and consequences which ensured the comprehensive preparation of students for work in the conditions of inclusive education in preschool educational establishments.

The generalization of the results of theoretical analysis and research and experimental work, the data using analysis and the methods of mathematics statistics confirmed the hypothesis that the readiness of future educators for their professional activities in the inclusive education’s conditions in the high educational system has positive dynamics, if the implementation of the pedagogical conditions determined in the study is provided.

The scientific novelty and the research theoretical significance is that:

- *for the first time*, the pedagogical conditions (formation of inclusive competence of future educators; consistent application of innovative technologies by higher education teachers in the process of teaching professional practical disciplines; development and implementation of the training program “Formation of Readiness to Organize the Education of Children with Special Educational Needs”) have been identified and theoretically substantiated; a model of preparing future educators for professional activity in the conditions of inclusive education using innovative technologies has been motivated and presented;
- *have been determined* the structure of readiness, components (motivational, operational, project, moral-ethical) indicators and levels (high, average, sufficient, low) of readiness future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in preschool educational establishments;
- *has been clarifies* the content of the concepts of “readiness”, “readiness for activity”, “inclusive competence”, and the terminological apparatus of the research has been disclosed: “readiness of future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in preschool educational establishments”, “inclusive competence of future educators”;
- *have been further developed* forms and methods of preparing future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in preschool educational establishments.

The practical significance of the research is in the fact that a methodology for developing students’ readiness for implementing inclusive education using innovative technologies (modeling of pedagogical situations and professional activities; technologies of group and focus group work; integrated and contextual learning; critical thinking development; individual correction educational route design, supporting research training (SRT); making of a portfolio (personal website) of a preschool teacher using digital technologies; SMART-technologies; case coaching; electronic coaching; online-experience sharing) has been developed and implemented in the educational process. A training program “Formation of

Readiness to Organize the Education of Children with Special Educational Needs” teaching and didactic materials for leaders, teachers and students of high educational establishments, and employees of PEEs regarding the preparation of future educators for professional activity in the conditions of inclusive education in PEEs have been developed and implemented.

The methodology of preparing future educators for professional activity in the conditions of inclusive education, educational and didactic materials can be used in the educational process of high education pedagogical establishments in Ukraine to prepare educators with a specialty 012 in “preschool education” and teachers of various specialties for professional activity in the conditions of inclusive educations in educational establishments, postgraduate education, professional development etc. for the formation and development of the readiness of teaching staff to work in an inclusive educational environment.

The results and dissertation materials can be used for the purpose on further research of the problem of training future teachers for the implementation of inclusive education in the educational process of educational establishments of different levels of accreditations; for the development of education and educational programs, educational and methodological guides, methodological recommendations for educators, specialists of the team of psychological and pedagogical support and parents of students PEEs.

Key words: *readiness, future educators, inclusive competence, inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational necessities, innovative technologies, preschool educational establishments.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Основні результати дослідження відображено в публікаціях:

1. Шевченко Л. С., **Сорочан М. П.** Методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Педагогічні науки: теорія та практика. Розділ 3. Теорія і методика професійної освіти : зб. наук. пр. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 4 (40) С. 440-450. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-30> (Index Copernicus).

2. Шевченко Л. С., **Сорочан М. П.** Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2021. Вип. 60. С. 440-450. DOI: [10.31652/2412-1142-2021-60-440-450](https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450) (Index Copernicus).

3. **Сорочан М. П.** Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. К.: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 84 том 2. С. 83-88. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.2.17> (Index Copernicus).

4. Shevchenko L., **Sorochan M.** Model, organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for inclusive learning. Modern Science – Moderni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2022. № 2. P. 90-101.

5. Oseredchuk O., **Sorochan M.** ats. Application of Information Technologies is a Necessary Condition for Qualitative Monitoring of Higher Education and Modernization of Educational Process // IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 2022. VOL.22 N .3. P. 501-510. (Web of Science) DOI : <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.64>

6. **Сорочан М. П.** Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами: методичні та практичні аспекти

формування засобами тренінгової програми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 9-10 (123-124). С. 271-283. DOI : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283>.

7. **Сорочан М. П.** Структура готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Молодий вчений : наук. журнал. Одеса, 2022. Вип. 10 (110). С. 111-115. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-22>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. **Сорочан М. П.** Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. **Міжнародний електронний науково-практичний журнал «WayScience»**. Дніпро, 2021. С. 428-431. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2021/06/Materials-of-conference-3-4.06.2021-6.pdf>

9. **Сорочан М. П.** Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі». Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 66-69.

10. **Сорочан М. П.** Побудова моделі підготовки педагогів закладів дошкільної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії». Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 104-107.

11. **Сорочан М. П.** Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки // Збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Study of world opinion regarding the development of science». Прага, 2022. С. 456-460.

12. **Сорочан М. П.** Компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах

дошкільної освіти // Збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції «Особистісне – професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір». Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2022. С. 89-93.

13. **Сорочан М. П.** Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами : тренінговий курс. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. 186 с.

14. **Сорочан М. П.** Використання кейс-технології у контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Наука, освіта, технології і суспільство: світові тенденції та регіональний аспект». Рівне : ЦФЕНД, 2023. Ч. 1. С. 49-50. URL: <http://www.economics.in.ua/2023/01/11-1.html>

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. **Сорочан М. П.** Скарбничка досвіду соціального педагога. Соціально-педагогічні умови збереження репродуктивного здоров'я молоді як основи формування здорової нації // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2016. № 2(18). С. 37-50.

16. **Сорочан М. П.** Моральний реалізм дитини: метод. рекомендації. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2017. 60 с.

17. **Сорочан М. П.** Наркоманія – чума XXI століття: метод. рекомендації. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2017. 60 с.

18. **Сорочан М. П.** Технології соціально-педагогічної діяльності // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи». Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. С. 117-119.

19. **Сорочан М. П.** Впровадження правового виховання як чинника

всебічного розвитку молоді. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2018. 86 с.

20. **Сорочан М. П.** Організація позааудиторної роботи як умова підвищення ефективності освітнього процесу // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2018. № 1(25). С. 103-105.

21. **Сорочан М. П.** Формування здоров'язберезувальної компетентності як сучасна науково-педагогічна проблема // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні засади формування особистості в умовах глобальних освітніх трансформацій» : зб. наук. пр. «Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця : ТОВ «Віндрук», 2018. № 3(18). С. 123-127.

22. **Сорочан М. П.** Підготовка майбутніх вихователів до реалізації освітніх завдань для сталого розвитку // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей перед дошкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку». Хмельницький : ХГПА, 2019. С. 200-203.

23. **Сорочан М. П.** Сучасні підходи до забезпечення якості освіти для дітей з особливими освітніми потребами // Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захист в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму». Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2019. С. 381-383.

24. **Сорочан М. П.,** Бойко В.В. Готуємось до ЗНО. Психологічна допомога : метод. рекомендації. Вінниця : ТОВ «Планер», 2019. 20 с.

25. **Сорочан М. П.** Формування толерантності як складової комунікативної компетентності викладача // Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у закладах фахової

передвищої освіти : досвід, проблеми, перспективи. Вінниця : ФОП Рогальська І. О, 2021, Вип. №3 (8). С. 497-499.

26. **Сорочан М. П.** Умови організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Спецвипуск до Всеукраїнського актуального мережевого семінару «Сучасна дошкільна освіта: стратегія, тактика, виміри змін». Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2021. № 1(36). С. 99-103.

27. **Сорочан М. П.** Освітній напрям «Дитина в соціумі» як важлива новація в державному стандарті дошкільної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» : зб. наук. пр. Хмельницький : Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2021. С. 269-272.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....	29
1.1 Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....	29
1.2 Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки.....	42
1.3 Модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти...	56
Висновки до першого розділу	83
Список використаних джерел	86
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	106
2.1 Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів	106
2.2 Наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки	129
2.3 Розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»	154
Висновки до другого розділу.....	177
Список використаних джерел	180
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	188

3.1 Методика діагностування та стан сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти	188
3.2 Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	201
Висновки до третього розділу	223
Список використаних джерел	226
ВИСНОВКИ	229
ДОДАТКИ	234

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Реформування системи освіти України спричинене входженням у світове співтовариство, викликало зміну відношення до проблем навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В основу цих змін покладено «Конвенцію про права дитини» (1989), «Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю» (2006); Інчхонську декларацію «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015); Закони України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про освіту» (2017), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991); «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014); постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (зі змінами) (2021), «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (зі змінами) (2019); наказ МОН «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010) та інші державно-правові акти, що спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку.

Аналіз наукових розвідок засвідчив, що в останні роки зросло число педагогічних та психологічних досліджень, у яких підготовка в закладах дошкільної освіти (ЗДО) розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти. У роботах Л. Артемової, О. Богініч, А. Богущ, Г. Беленької, Н. Гавриш, С. Гаврилюк, Л. Зданевич, Л. Іщенко, К. Крутій, Т. Поніманської, Т. Степанової, Т. Танько, Н. Трофаїли, В. Чайки та ін. проаналізовано шляхи вдосконалення системи підготовки педагогів дошкільної освіти, розкрито особливості професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, акцентується увага на ролі закладів

вищої освіти (ЗВО) в розробленні та імplementації сучасної системи професійної підготовки в умовах євроінтеграції.

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в ЗДО висвітлено у наукових працях Н. Агаркової, О. Волошиної, Н. Мельник, Т. Жаровцевої, І. Кузави, Л. Левченко, О. Таранченко, М. Ярмолук та ін.

У дослідженнях розкрито зміст, етапи підготовки та розглянуто різні моделі реалізації інклюзивної освіти в ЗДО. Вивчення наукових праць підтверджує, що зараз набувають особливого значення зміна підходів до організації освітнього процесу, спрямовані на навчальні, виховні та корекційні завдання, розроблення індивідуальних планів корекційно-компенсаторного розвитку для кожної дитини з урахуванням нозології; перегляд навчальних програм, навчальних матеріалів, форм та методів навчання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дітей; увага до пізнавальних можливостей кожної дитини; створення умов для адаптації та набуття важливих соціальних навичок дітей з ООП.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи вчених, в яких розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (А. Аніщук, М. Бадіци, Г. Бєленької, М. Берегової, І. Демченко, А. Колупаєвої, Г. Косаревої, О. Кошіль, І. Луценко, Л. Перхун, Т. Садової, Н. Суховієнко, З. Шевців та ін.).

Педагогічні умови вдосконалення процесу професійної підготовки педагогів до здійснення інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій в освіті розглядали (С. Барвуд (С. Barwood), М. Берегова, К. Гірш-Пасек (К. Hirsh-Pasek), Р. Гуруккал (R. Gurukkal), І. Дичківська, Л. Козак, П. Мітчелл (P. Mitchell), Т. Сакамото (T. Sakamoto), Л. Черніченко, Л. Шевченко, та ін.). Вчені зазначають, що одним із найважливіших напрямів модернізації системи освіти є розвиток кадрового потенціалу та наголошують на необхідності внесення змін у процес підготовки майбутніх вихователів. У дослідженнях акцентується увага на

аспектах формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища (ІОС) (Т. Атрощенко, М. Буйняк, С. Слюсарук-Літвін, І. Зязюн, О. Кас'яненко, О. Куліш, А. Ліненко, А. Фокшек та ін.). На думку Т. Бондар, Л. Гаврілової, Л. Кідіної, О. Новак, Т. Солов'я, М. Чайковського та ін. нині особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як складової їх професійної компетентності.

Водночас зазначимо, що питання підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО недостатньо досліджені в теоретико-методичному та практичному аспектах. Діяльність науково-педагогічних колективів закладів вищої освіти (ЗВО) доцільно спрямовувати на подолання суперечностей між:

- соціальним запитом держави на підготовку вихователів нової формації та недостатньою кількістю кваліфікованих фахівців, спроможних забезпечити інноваційну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП);

- освітнім потенціалом ЗВО з формування готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС і недостатньо ефективною реалізацією наявних можливостей у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання;

- необхідністю швидко та компетентно розробляти та застосовувати інноваційні технології в процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання та недостатнім урахуванням цих вимог у плануванні освітнього процесу;

- необхідністю реалізації інклюзивної практики і підготовки педагогічних кадрів та відсутністю програмно-методичних матеріалів для забезпечення розвитку професійних компетентностей відповідних фахівців.

Зазначені положення й теоретичні аспекти, виявлені недоліки та суперечності актуалізують необхідність наукового розроблення й обґрунтування перспективних напрямів удосконалення теорії і практики

професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (ІОС). Ураховуючи аргументовану актуальність проблеми, нами обрано тему дисертаційного дослідження: *«Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами.

Дослідження виконувалося в межах науково-дослідної теми кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Інноваційні педагогічні технології навчання в умовах інформатизації освіти в Україні та за кордоном» (протокол № 8 від 23 грудня 2020 року) та науково-методичної теми Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» «Педагогічна компетентність педагогічних працівників – складова формування інноваційного освітнього середовища» (протокол №1 від 29 серпня 2020 року).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (витяг з протоколу №3 від 22 жовтня 2020 року) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (витяг із рішення №5 від 30 листопада 2020 року).

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Для досягнення мети нами сформульовані такі **завдання**:

1. Проаналізувати сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та розкрити понятійно-термінологічний апарат дослідження.

2. Розкрити сутність та зміст готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результату професійної підготовки; визначити показники, компоненти та рівні її сформованості.

3. Розробити модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, визначити та обґрунтувати педагогічні умови її реалізації та здійснити експериментальну перевірку.

4. За результатами досліджень розробити та впровадити методику та відповідне навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів підвищиться, якщо забезпечити реалізацію таких педагогічних умов:

- формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів;
- наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки;
- розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами».

На різних етапах роботи буде використано комплекс методів дослідження: *теоретичних* – аналіз наукової літератури та нормативної документації із проблеми дослідження, логіко дидактичний аналіз змісту дисциплін професійної та практичної підготовки та навчально-методичних матеріалів із метою вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів, аналіз практичної роботи закладів дошкільної освіти для визначення рівня

професійно-теоретичної підготовки випускників; синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, прогнозування, моделювання для визначення і теоретичного обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій та розроблення моделі; *емпіричних* – спостереження за діяльністю здобувачів вищої освіти, бесіди, анкетування, самооцінювання для визначення ступеня якості професійної підготовки майбутніх вихователів; тестування, експертне оцінювання для визначення сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО; педагогічний експеримент з метою виявлення ефективності обґрунтованих педагогічних умов і моделі; методи математичної статистики для опрацювання результатів дослідження і доведення їх достовірності.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження буде полягати в тому, що:

– *уперше* визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови (формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»); вмотивовано і представлено модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій;

– *визначено* структуру готовності, компоненти (мотиваційний, операційний, проєктний, морально-етичний), схарактеризовано показники та рівні (високий, середній, достатній та низький) готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО;

– *уточнено* зміст понять «готовність», «готовність до діяльності», «інклюзивна компетентність» та розкрито термінологічний апарат

дослідження: «готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО», «інклюзивна компетентність майбутніх вихователів»;

– *подальшого розвитку* набули форми та методи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що в процесі роботи розроблено та впроваджено в освітній процес методику формування готовності студентів до реалізації інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій (моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проектування індивідуального корекційно освітнього маршруту, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; технoстратегія; онлайн-обмін досвідом); укладено навчально-методичний посібник, розроблено та впроваджено тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»; навчально-методичне забезпечення для керівників, викладачів і здобувачів закладів вищої освіти, працівників закладів дошкільної освіти щодо підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Методика підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, навчальні та дидактичні матеріали можуть використовуватися в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України з метою підготовки фахівців зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» та вчителів різних спеціальностей до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах освіти, післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації та перепідготовки кадрів задля формування та розвитку

готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати і матеріали дисертаційної роботи можуть використовуватися з метою подальшого дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до впровадження інклюзивного навчання в освітній процес закладів освіти різних рівнів акредитації; для розроблення освітньо-виховних програм, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій для вихователів, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та батьків вихованців ЗДО.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/25-1 від 07.12.2022), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1884/01 від 13.10.2022), Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (довідка № 120/22-03-28-03 від 18.11.2022), Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» (довідка №01-09/282 від 28.09.2017), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка №401 від 18.10.2022).

Особистий внесок здобувача. Дисертаційна робота Сорочан М. П. є самостійно виконаною та завершеною науковою працею, в якій викладено авторський підхід щодо формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО. Особистий внесок дисертантки в статті «Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти», написаної в співавторстві з Л. Шевченко, полягає у виявленні особливостей підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС ЗДО; в статтях «Методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» та «Model, organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for inclusive learning», написаних у

співавторстві з Л. Шевченко, дисертантці належить розробка концептуальних положень щодо методології та методичного забезпечення організації процесу підготовки майбутніх вихователів в ЗДО; в статті «Application of Information Technologies is a Necessary Condition for Qualitative Monitoring of Higher Education and Modernization of Educational Process», написаної в співавторстві з О. Осередчук та ін. полягає у визначенні напрямів впровадження інформаційних технологій в освітній процес ЗВО; в методичних рекомендаціях, написаних у співавторстві з В. Бойко – в аналізі психологічної готовності майбутніх вихователів до навчання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційної роботи обговорювались на:

– *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2019), «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Хмельницький, 2021), «Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах» (Дніпро, 2021), «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (Київ, 2021), «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2021), «Study of world opinion regarding the development of science (Прага, 2022), «Наука, освіта, технології і суспільство: світові тенденції та регіональний аспект» (Рівне, 2023);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Умань, 2017), «Психолого-педагогічні засади формування особистості в умовах глобальних освітніх трансформацій» (Вінниця, 2018), «Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку» (Хмельницький, 2019), «Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у закладах фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи» (Вінниця, 2021),

«Особистісне – професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір» (Вінниця, 2022);

– доповідались на *методичних online-семінарах* в рамках роботи обласного методичного об'єднання практичних психологів та соціальних педагогів закладів вищої та фахової передвищої освіти (Вінниця, 2021, 2022)

– *семінарах* кафедр теорії, фахових методик та технологій дошкільної освіти, шкільної педагогіки, психології та окремих методик Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», кафедр інноваційних та інформаційних технологій в освіті та педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 27 наукових працях, з яких 4 статті у провідних наукових фахових виданнях, затверджених АК МОН України (з них 4 – в збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз); 2 статті – у наукових закордонних виданнях (з них 1 – в збірнику, включеному до міжнародної наукометричної бази Web of Science); 11 статей та тез – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел (239 найменувань, із них 27 – іноземними мовами) до кожного з них, висновків до дисертації, додатків на 65 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 192 сторінки, основний зміст викладено на 182 сторінках. У роботі містяться 9 таблиць на 7 сторінках і 2 рисунки на 2 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

1.1 Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Упровадження інклюзивного навчання на державному рівні є відповіддю на євроінтеграційні процеси та пов'язане з необхідністю формування інклюзивного суспільства, здатного розуміти і приймати інтереси і потреби всіх громадян, організації доступного та адаптивного середовища освітньої, професійної та інших видів діяльності. Зауважимо, що становлення інклюзивної освіти в Україні розпочалося значно пізніше, ніж закордоном, упродовж довгого часу навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) здійснювалося за сегрегаційним шляхом, тому і нині триває процес формування підходів та принципів інклюзивного навчання.

Інклюзія, як визначальна інновація початку XXI століття і стратегія соціального розвитку, актуалізує важливість аналізу інклюзивності всіх сторін суспільного життя, в тому числі, і освітнього простору. Концептуальними основами Інчхонської декларації «Інчхонська декларація: Освіта 2030: до інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання протягом усього життя для всіх» (Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All) [1]; Законів України «Про дошкільну освіту» [2], «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4], «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» [5]; Концепції розвитку інклюзивного навчання [6]; Постанов Кабінету Міністрів України (КМУ) «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [7] і «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» [8]; Розпорядження КМУ «Про схвалення Національної

стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» [9]; Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [10]; Проєкті «Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки» [11] передбачається підготовка у закладах вищої освіти (ЗВО) фахівців усіх рівнів та ланок управління з творчим мисленням, здатних до гармонійного розвитку особистості вихованців, їхнього фізичного і психічного здоров'я, формування ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самих себе та механізмів соціальної адаптації й творчого втілення в умовах інклюзивного середовища, в якому всі мають можливість висловити свою думку, бути почутим та брати участь у його життєдіяльності.

Першим суспільним середовищем для дітей є заклад дошкільної освіти, який, на думку С. Шкарлета, «є невід'ємним складником та першим рівнем у системі освіти – стартовою платформою особистісного розвитку дитини» [12], робота якого має базуватися на ідеях «гуманістичної педагогіки, патріотичного та громадянського виховання та солідарної відповідальності держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей дошкільного віку» [12] відповідно до міжнародних стандартів.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти зазначається про таке: «Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [13].

В Україні поступово збільшується кількість дітей з ООП, які здобувають дошкільну освіту в ЗДО різних форм власності. За даними звіту про хід і результати виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України впродовж 2019 року «кількість дітей з особливими освітніми потребами, що навчаються інклюзивно, збільшилась на 95 % (з 2190 до 4278)» [14], у 2020 році порівняно з попереднім навчальним роком кількість

дітей зросла на 8,8 %, у 2125 ЗДО організовано роботу 2957 інклюзивних груп, в яких здобували освіту 5064 дитини з ООП [15]. За офіційними даними МОН у 2020/2021 н. р. для дітей з ООП «дошкільного віку створено: 4 369 спеціальних групи у 1630 закладах дошкільної освіти, де 61 668 дітей здобувають дошкільну освіту; 3796 інклюзивних груп у 2 242 закладах, де виховуються 6 849 дітей» [16]. У зв'язку з воєнним станом в Україні кількість дітей, що потребують інклюзивного супроводження в наступні роки тільки збільшуватиметься. Тому нині є надзвичайно актуальним питання підготовки майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах ІОС із врахуванням вимог універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій закладів освіти.

Відповідно до Закону України «Про освіту» ІОС – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [3].

У Національній економічній стратегії на період до 2030 року в частині «Дошкільна освіта» за стратегічною ціллю 1 «Створення інклюзивного, інноваційного та освіченого суспільства, в якому громадяни мають рівні права та можливості для розвитку свого таланту впродовж життя» визначається низка проблем розвитку та функціонування ЗДО в Україні, а саме: «мережа закладів дошкільної освіти неспроможна охопити всіх дітей дошкільного віку якісними та інклюзивними послугами, спостерігається перевищення планової наповнюваності груп у закладах дошкільної освіти, що функціонують; зміст дошкільної освіти є застарілим та потребує оновлення відповідно до потреб формування первинного соціального досвіду та позитивних якостей особистостей дітей» [17] та ін.

Серед основних шляхів досягнення стратегічної цілі зазначається про покращення якості та доступності дошкільної освіти через:

- створення антидискримінаційного навчального контенту;
- сприяння прийняттю нової редакції Закону України «Про дошкільну освіту» [2];

– затвердження «Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах дошкільної освіти»;

– затвердження типової програми підвищення кваліфікації для педагогічних працівників ЗДО;

– запровадження інституційного аудиту в ЗДО задля внутрішнього оцінювання освітніх і управлінських процесів на основі критеріїв якості дошкільної освіти; створення системи забезпечення якості дошкільної освіти та проведення об'єктивної оцінки якості дошкільної освіти України з використанням методики ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) (результати дослідження ECERS-3 є підставою для розроблення освітньої політики МОН на період дії правового режиму воєнного стану та для розбудови системи ЗДО в повоєнний час і прогнозування подальшої стратегії розвитку освіти в Україні з урахуванням культурологічних особливостей, національних традицій та світових тенденцій) [18, с. 382];

– розбудову сучасного, безпечного, інклюзивного та комфортного освітнього середовища в ЗДО відповідно до програм двосторонньої міжнародної співпраці з країнами-членами ЄС, наприклад такими як: «Афлатун Інтернейшнл» (Нідерланди) – упровадження в освітній процес ЗДО основ соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку; фонд The LEGO Foundation – проєкт «Сприяння освіті», що передбачає зміну підходів до навчання та переорієнтацію освітнього процесу на ігрові й діяльнісні методи взаємодії з дитиною; Міністерство закордонних справ Фінляндії за фінансової підтримки Європейського Союзу – проєкт «Навчаємось Разом»; «Хуавей Україна» в рамках корпоративної програми TECH4ALL – українськомовний додаток «Digital Inclusion» (URL: <https://dimobi.org.ua/ua>) з піктограмами для комунікації; National Erasmus+ Office in Ukraine & HERE team – eTwinning Plus, програми Європейської комісії, що розширює освітні можливості для вчителів та учнів, а також інших освітніх програм для студентів та педагогів таких, як Erasmus, Lingua, Socrates, eLearning, програм

професійного навчання – Comett, Petra, Force, Eurotecnet, Leonardo Da Vinci та ін.).

У плані заходів на 2021 і 2022 роки в документі «Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» зазначається про необхідність забезпечення ЗДО методичними, діагностичними та матеріально-технічним засобами для створення та функціонування ІОС:

«1) розроблення програми підвищення кваліфікації або включення до діючих програм підвищення кваліфікації керівників/методистів закладів дошкільної освіти питання: роботи з діагностичним методиками та технічним обладнанням (базовий рівень), створення інклюзивного середовища, співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами;

2) здійснення підготовки фахівців центрів професійного розвитку разом з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів з питань роботи з діагностичним методиками та технічним обладнанням у закладах дошкільної освіти, створення інклюзивного середовища, співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами;

3) забезпечення інклюзивно-ресурсних центрів діагностичними засобами для роботи з дітьми дошкільного віку;

4) здійснення підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів щодо роботи з діагностичними засобами для дітей дошкільного віку;

5) розроблення методичних рекомендацій щодо створення та функціонування інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти;

6) забезпечення закладів дошкільної освіти матеріально-технічним засобами для створення та функціонування інклюзивного середовища» [19].

Аналіз нормативних документів дозволив нам дійти висновку про те, що система вищої освіти України нині динамічно розвивається на принципах академічної свободи, університетської автономії, доброчесності та інклюзивності. Принципами реалізації Національної стратегії розвитку

інклюзивної освіти є: «пріоритет захисту прав та свобод людини; недискримінація; індивідуальний підхід; різнобічність та комплексність заходів; системність та послідовність; забезпечення професійного підходу осіб, уповноважених на роботу із здобувачами освіти; підтримка сімей у вихованні та забезпеченні повноцінного розвитку дітей; співпраця між державними органами і громадськими організаціями; впровадження найкращих практик та методів освіти» [20]. У проєкті стратегії акцентується на необхідності реалізації права на освіту в ІОС, створенні у навчальних закладах комфортного і безпечного середовища для всіх здобувачів освіти, розроблення та використання для забезпечення освітніх потреб кожної особи матеріальних, дидактичних навчально-методичних ресурсів, підготовки кваліфікованих і вмотивованих фахівців та інших працівників, здатних забезпечувати освітні потреби кожної особи.

На необхідності створення в закладах освіти різних рівнів сучасного освітнього простору з урахуванням вимог інклюзивності, що включає не лише інфраструктуру, модернізоване освітнє середовище та навчальне обладнання, а й створення ІОС, універсального дизайну та забезпечення розумного пристосування задля інтелектуального, культурного і професійного розвитку особистості, «формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудови ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя», акцентується у розпорядженні КМУ «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» [21] та «Стратегічній піраміді розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» [22].

Аналіз літератури та власний педагогічний досвід дозволили нам дійти висновку, що у практиці роботи система дошкільної освіти України стикається з низкою труднощів, серед яких виокремимо наступні:

1) під час розширення меж інклюзивних освітніх програм, основною проблемою є забезпечення кожній дитині з ООП з раннього віку доступної та сприятливої для її нозології форми інтеграції;

2) недостатня готовність матеріально-технічного, програмно-методичного та кадрового забезпечення ЗДО для створення інклюзивного освітнього середовища;

3) проблеми максимального наближення різноманітних видів допомоги (медико-соціальної, психолого-педагогічної, корекційно-розвивальної) до місця проживання дитини, а також забезпечення батьків необхідною консультативною підтримкою;

4) не засвоєння загального освітнього стандарту дітьми з ООП у визначені терміни;

5) недостатня готовність майбутніх вихователів (професійна, психологічна, методична) до здійснення інклюзивного навчання, дефіцит професійних компетенцій для роботи в інклюзивному середовищі;

6) організація освітнього процесу в ЗДО на період дії правового режиму воєнного стану, в тому числі і робота з кадрами, зокрема підвищення кваліфікації, інформаційна й методична підтримка педагогів.

Оскільки вихователь – це ключова постать, яка зреалізовує реформи в ЗДО, тому вважаємо, що особливо важливим є забезпечення їхньої якісної педагогічної освіти і постійного професійного розвитку. Обов'язковою умовою для цього є імплементація професійних стандартів за професіями «Вихователь» та «Керівник закладу дошкільної освіти». Адже в них мають бути визначені ті компетентності, знання, вміння та ставлення, які повинен мати сучасний вихователь. У контексті нашого дослідження особливо важливим є затвердження плану пріоритетних дій Уряду, в якому зазначалося про необхідність «визначення мінімально необхідних вимог до змісту, кваліфікації та компетентностей вихователя та керівника закладу дошкільної освіти, оновлення посадових інструкцій, програм підготовки

молодих фахівців відповідних спеціальностей, визначення траєкторії підвищення кваліфікації та професійного розвитку» [23].

Нова генерація вихователів має бути готовою до побудови освітнього простору в ЗДО на основі особистісно-діяльнісного, діалогічного, синектичного, синергетичного, інтегративного, акмеологічного, культурологічного та антропософійного підходів, про що зазначають у своїх дослідженнях Л. Артемова [24], О. Богініч [25], А. Богуш [26], Г. Беленька [27], Н. Гавриш [28], Л. Соловійова-Нікітіна [29], Т. Степанова [30]. На думку вчених, це завбачує сформованість:

- гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів ЗДО (любов та повага до дітей; вміння визнавати їхню людську гідність; будувати взаємини на засадах партнерства, потреба і здатність надавати кваліфіковану допомогу в їхньому особистісному розвитку, пропагувати культуру демократії; готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень та ін.);

- особистісної зрілості;

- дитиноцентрованості;

- готовності до формування обов'язкових результатів навчання та необхідних компетентностей у вихованців ЗДО «за такими освітніми напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина в природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва» [13; 31];

- забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою;

- практичних умінь створювати відповідне означеним цінностям універсальне освітнє середовище, в тому числі інклюзивно спрямоване.

Формування і розвиток означених цінностей має бути сформованим у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних ЗВО. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти розглядається науковцями (Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін. [32, с. 101]; Т. Поніманська [33, с. 101]; С. Слюсарук-Літвін [34, с. 166] та ін.) як багатофакторна структура, основне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного

смислу професійної діяльності, формуванні фахової майстерності, систематично зростаючому інтересові до роботи з батьками та вихованцями ЗДО, а також розвитку успішності в діяльності. Як зазначає Л. Зданевич, «професійна підготовка майбутнього вихователя – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти» [35, с. 13].

Загалом у педагогічній науці та практиці, приділено значну увагу питаннями професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до різних видів діяльності.

Для прикладу, С. Гаврилюк характеризує професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, як «багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісного професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного ЗДО» [36].

Л. Іщенко підготовку майбутніх педагогів ЗДО до формування творчої індивідуальності старших дошкільників визначає «як цілісний методологічно обґрунтований, цілеспрямований процес, який відбувається у межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта»; включає сформовані особистісні якості, професійну спрямованість, теоретичні і методичні знання, навички і вміння для виконання майбутньої професійної діяльності; характеризується сукупністю взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, практично-діяльнісного, рефлексивного» [37, с. 453].

В. Ляпунова професійну підготовку вихователів до формування толерантності розглядає як «цілеспрямований процес формування системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних і культурологічних знань, умінь, навичок, здібностей, які мають поєднуватися з високорозвиненими особистісними і професійними якостями, що забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом» [38, с. 100].

І. Прокопенко, О. Мкртічян, аналізуючи сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці, доходять висновку, що «поняття «підготовка майбутніх вихователів» доцільно розглядати як цілісний освітній процес, спрямований на формування здатності майбутніх вихователів до набуття знань, фахових умінь, професійного мислення, розвиток особистісних якостей, що стимулюватимуть їхній саморозвиток та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності» [39, с. 155].

Підготовку майбутніх вихователів до розвитку емоційної сфери дітей Н. Трофаїла визначає «як цілеспрямований процес у межах загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, спрямований на формування теоретичних та методичних знань і вмінь, необхідних задля ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя» [40, с. 4].

В. Чайка, досліджуючи психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у ЗВО, доходить висновку про те, що «професійна підготовка майбутніх вихователів постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що спрямоване й особистісно орієнтоване на досягнення сутності і способів реалізації функцій подальшої педагогічної діяльності, а і як засіб її самоорганізації, саморегуляції і самовдосконалення» [41, с. 150].

Р. Куліш на основі аналізу авторських трактувань означеного поняття виділяє «основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета і кінцевий результат професійно-

педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності» [42, с. 74].

Схожої думки дотримується Ю. Котелянець, яка, досліджуючи підготовку майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення, визначає професійну підготовку як «сформованість особистісних якостей у майбутніх вихователів, професійно-спрямованих і креативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок, що дозволяють їм проектувати та організовувати ефективну креативно-мовленнєву діяльність з дітьми дошкільного віку» [43].

На актуальності професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в ІОС через формування у них «професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій» [44] наголошує І. Садова, визначаючи професійно-ціннісні орієнтації як «спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей» [44].

В останні роки зросло число педагогічних та психологічних досліджень, у яких підготовка в ЗДО розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти, в дослідженнях Т. Жаровцевої [45]; А. Колупаєвої, О. Таранченко [46]; Н. Мельник [47]; Т. Танько [48] та ін. розкрито зміст, етапи підготовки та розглянуто різні моделі реалізації інклюзивної освіти в ЗДО. Основні засади підготовки висококваліфікованих фахівців для інклюзивного навчання закладено в постанові КМУ «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» [49]. Проте і нині рішення цього питання виявляється недостатньо забезпеченим як організаційно, так і методично. На цьому акцентує увагу Г. Косарева [50], зазначаючи, що проблема підготовки фахівців ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі нині є досить актуальною, оскільки вихователі не повністю усвідомлюють її сутність, проте недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями. Оскільки ще на перших етапах упровадження інклюзивного навчання у вихователів

виник страх перед невідомістю, професійна невпевненість, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з дітьми з ООП.

Інклюзія, як ідея і діяльність, звертає інтерес багатьох учених до проблем інклюзивного навчання, яке є одним з перспективних напрямів науково-педагогічного пошуку та інноваційної педагогічної практики. Так, Н. Агаркова, аналізуючи зміст та особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з ООП, визначає її «як багатогранну, особистісно-орієнтовану професійну характеристику, що відбиває знання та навички, а також ціннісні орієнтації, що дозволяють успішно здійснювати педагогічну діяльність у взаємодії із дітьми з типовим розвитком і дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у просторі освітньої організації» [51].

У контексті нашого дослідження важливою є думка І. Кузави, М. Ярмолюк про те, що вихователі, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, «повинні володіти відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку» [52, с. 76].

Такої ж думки дотримуються Г. Беленька та інші, зазначаючи, що найважливіше, чого повинні навчитися вихователі ЗДО, – «це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття у своєму педагогічному підході до кожного» [32]. Л. Левченко, аналізуючи інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в ЗДО, акцентує на тому, що у процесі підготовки «педагогів до професійної діяльності особлива увага повинна приділятися безпосередньо інформаційній обізнаності та психологічній готовності до включення дитини з освітніми потребами в загальноосвітні заклади» [53, с. 78].

Здійснений аналіз літератури дозволив нам дійти висновку, що впровадження інклюзивного навчання, забезпечення адаптивності освітнього середовища і якості освітнього процесу в ЗДО безпосередньо детермінуються

підготовкою (формуванням готовності) вихователів до формування «задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей у найбільш оптимальній для кожної дитини формі» [13].

Уважаємо, що професійна діяльність майбутніх вихователів в умовах інклюзивного навчання не означає механічного підсумовування професійних завдань, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей зі спеціальності, визначених стандартом вищої освіти, набутих під час навчання у педагогічних ЗВО. Інклюзивний освітній простір і сучасне освітнє середовище передбачають пошук шляхів вирішення важливого і складного завдання підготовки майбутніх вихователів до нового синтетичного виду професійної діяльності, формування принципово нової інклюзивної педагогічної готовності та компетентності, що дозволить вирішувати не тільки освітні (академічні) завдання формування знань, умінь і навичок у здобувачів освіти, а й забезпечувати їхній соціальний розвиток, соціалізацію, соціальну адаптацію та інтеграцію.

Така інклюзивна готовність вихователя може стати основою формування нового професійно-педагогічного мислення й інклюзивної компетентності. Це передбачає визначення напрямів, змісту, а також умов формування нових додаткових компетентностей, не передбачених (або сформульованих в загальному вигляді) в Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Основним періодом вирішення поставленого завдання є період навчання у педагогічному ЗВО, під час якого закладається фундамент професійного мислення, професійної готовності, компетентності, професійної педагогічної культури.

Виходячи з вищезазначеного, наразі актуальною і своєчасною є проблема формування та діагностики рівня готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, результати якої дадуть змогу розкрити перспективи для розроблення відповідних ефективних заходів щодо підвищення якості їх професійної підготовки до роботи в умовах ІОС.

1.2 Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки

Провідним завданням педагогічних ЗВО є підготовка майбутніх педагогів до модернізації системи освіти України шляхом упровадження інноваційних моделей і технологій реалізації інклюзивного навчання майбутніми вихователями ЗДО у процесі професійної діяльності. Вагомість освітньої тенденції обґрунтована тим, що нині в умовах воєнних дій зростає потреба в підготовці непересічних фахівців підготовлених до психологічної, педагогічної, методичної й інформаційної підтримки, які здатні самостійно визначати та зреалізовувати пріоритети та можливі напрями розвитку всіх учасників освітнього процесу системи дошкільної освіти в безпечному освітньому середовищі [54, с. 103]. А також до розбудови дошкільної освіти в повоєнний час і прогнозування подальшої стратегії розвитку освіти в Україні з урахуванням культурологічних особливостей, національних традицій та тенденцій підтримки учасників освітнього процесу відповідно до методичних рекомендацій МОН і провідних міжнародних організацій.

Українськими та закордонними вченими накопичено значний досвід аналізу проблем, що стосуються формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Сукупний аналіз публікацій дозволив нам дійти висновку про те, що готовність до педагогічної діяльності окреслюється як єдність видів професійної діяльності, що забезпечує: готовність і якість навчання (В. Беспалько, Г. Беленька, Дж. Бухольц (J. Bucholz), Б. Кагран (B. Cagran), С. Керрінгтон (S. Carrington), Н. Трофаїла); результат професійно педагогічної підготовки у ЗВО (Н. Грама, Дж. Гудман (J. Goodman), М. Л. Даффі (M. L. Duffy), О. Лісовець, І. Луценко); цілісну систему якостей студента, що формується в результаті набутого досвіду і відзначається прогнозованою активністю особистості в процесі навчання та професійної діяльності (А. Вербицький, М. Бадіца, Ю. Кітта (Y. Kitta), А. Кучерявий, А. Ліненко, О. Пехота, І. Якиманська); цілісну сформовану професійну якість

(Т. Бережинська, І. Гавриш); цілісне інтегративне утворення в структурі педагогічної професійної діяльності (Л. Мороз, М. Чошанов, Х. Уормінг (H. Warming), М. Хазелкорн (M. Hazelkorn)). Аналізуючи різні підходи до визначення поняття «готовність до професійної діяльності» Л. Шевченко зазначає, що одні вчені розглядають його «як установку, якість особистості, психічний стан; інші – як синтез особливостей, складну особистісну освіту. Одні автори розглядають готовність до діяльності на особистісному рівні, інші – на функціональному, тобто беруть за основу стан психічних функцій особистості» [55, с. 61].

Зазначимо, що українськими науковцями досліджувалася готовність майбутніх вихователів до різних видів професійної діяльності у ЗДО, наприклад до економічного виховання дітей (Н. Грама [56]); роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева [46]); роботи з дезадаптованими дошкільниками (Л. Зданевич [57]); соціально-емоційного розвитку особистості (в дошкільному дитинстві) (О. Кононко [58]); екологічної освіти та сталого розвитку дошкільників (Н. Лисенко [59]; М. Сорочан [60]); здійснення комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів старшого дошкільного віку (І. Луценко [61]); виховання навичок здорового способу життя (В. Нестеренко [62]; М. Сорочан [63; 64]); музично-педагогічної підготовки (Т. Танько [49]), формування творчих умінь образотворчого характеру (М. Бадіца [65]), музичного виховання дітей засобами українського народного фольклору (О. Поліщук та ін. [66]), інженерного мислення (К. Крутій [67]) та ін. Проаналізуємо найбільш вагомі з них в контексті нашого дослідження.

Готовність вихователя закладу дошкільної освіти до професійної діяльності І. Луценко вважає «цілісним особистісним утворенням, що виступає єдністю особистісного і процесуального аспектів діяльності та в оптимальному співвідношенні поєднує в собі теоретичний і практичний компоненти» [61, с. 40].

Н. Грама готовність вихователя до економічного виховання дітей визначає, як «професійне новоутворення особистості педагога-вихователя на рівні професійного знання економічних законів, категорій, дидактичних концепцій, методичних умов, що виявляє свою сутність через особливим чином організовану систему способів і технологій, які втілюють концептуальні ідеї, навчально-виховні методики, забезпечують перетворення їх і реалізуються в навчально-виховному процесі та визначають рівень одержаної ним сукупності знань із досліджуваного феномену» [56, с. 45].

М. Бадіца готовність до художньо-творчого розвитку дошкільників у майбутніх вихователів ЗДО розглядає як «динамічний перехід творчих умінь образотворчого характеру від усвідомлення студентами необхідності оволодіння досліджуваними вміннями до сформованості досліджуваних умінь на такому рівні, який здатний забезпечити їхню» [65].

Готовність до педагогічної діяльності А. Ліненко визначається «як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність під час включення в діяльність визначеної спрямованості» [68, с. 36]. Ми погоджуємося з думкою А. Ліненко про те, що «готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній» [68, с. 36].

Підсумовуючи аналіз літератури доходимо висновку, що в якості основних характеристик готовності майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності науковці виділяють психологічну, теоретичну і практичну готовність до професійної діяльності [69, с. 458].

Упровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти потребує внесення змін в освітній процес підготовки майбутніх вихователів у педагогічних ЗВО. Оскільки у всіх ЗДО мають створюватися сприятливі умови для педагогічної та виховної роботи, тому незалежно від форми власності, в них мають забезпечуватися: «рівність доступу до дошкільної

освіти для всіх дітей раннього та дошкільного віку, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами; солідарну відповідальність держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти та інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей раннього й дошкільного віку; можливість для батьків брати активну участь у розвитку компетентностей дитини; повагу до дитини та її думки; розвиток її творчих здібностей і талантів; формування досвіду дитини в спілкуванні з дорослими та однолітками; пріоритет – набуття особистого досвіду дитини через діяльність; визначення базових якостей особистості, розвиток її активності, самостійності, ініціативності та креативності; увагу до методик, що сприяють становленню в дитини емоційно-ціннісного ставлення до оточення та здатності активно відтворювати його у творчій діяльності; інтегрований підхід до організації змісту та навчального процесу задля формування цілісної картини світу дитини та основ її світогляду; створення сучасного універсального освітнього середовища (доступного, безпечного, розвивального тощо)» [70].

Необхідність вивчення цього питання підсилюється також тим, що у 2017 році введено новий Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти (бакалавра) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта», який розроблено згідно з вимогами Законів України «Про дошкільну освіту» [2], «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4]. У відповідності до якого майбутні педагоги ЗДО мають володіти «технологіями дошкільної інклюзивної освіти; вміти організовувати групове й індивідуальне навчання і виховання дітей з особливими потребами» [71, с. 11]. У стандарті виділено спеціальні (фахові компетентності), зокрема КС-18. «Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта)» [71, с. 8].

Вивчення нормативних документів, вивчення соціального замовлення ЗВО України на підготовку майбутніх вихователів ЗДО, здатних творчо

мислити, самостійно орієнтуватися в сучасному освітньому просторі, дозволило нам зробити висновок, про необхідність дослідження інтегративних характеристик педагогів, включаючи їхню готовність до організації та здійснення дошкільної освіти, адекватної освітнім потребам всіх категорій дітей, особливо з ООП [72, с. 85].

Тому, особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи вчених, в яких розглядаються особливості підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (А. Аніщук [73]; І. Кузава, М. Ярмолук [53]; Н. Суховієнко [74]; В. Шевченко [75] та ін.); підготовки спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з ООП (Л. Зданевич та ін. [76]; Л. Козак [77]; Н. Кирста [78]; М. Машовець [79]; О. Смотров [80] та ін.). Зазначимо, що готовність до інклюзивного навчання, як соціальний атитюд, є основою формування як професійного мислення та поведінки майбутніх педагогів ЗДО, так і основою їхньої інклюзивної компетентності, про що зазначають у своїх дослідженнях Г. Косарева [81]; О. Новак [82] та ін.

І. Кузава, М. Ярмолук професійну готовність майбутнього вихователя ЗДО до впровадження інклюзивної освіти розглядають «як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), які забезпечують її ефективність» [52, с. 76]. Ми погоджуємося з думкою вчених, про те, що вихователі, які працюватимуть в умовах інклюзивного освітнього простору, повинні володіти «відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку» [52**Помилка! Закладку не визначено.**, с. 76], проте вважаємо, що важливими є також креативність і рефлексія.

На цьому ж акцентує увагу у своїх дослідженнях О. Мартинчук, яка вважає що головними умовами формування «професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з ООП є: цілеспрямований розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості педагога; актуалізація й розвиток якостей, які створюють професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та індивідуально-творчого підходу; посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, концентрація їх на морально значущих подіях, долучення до активних видів навчальної діяльності, що спонукають до моральної рефлексії» [83].

Вагомою в контексті нашого дослідження є думка Н. Кирсти, яка вважає, що готовність педагога ЗДО до роботи з дітьми з ООП потрібно розглядати через професійну і психологічну готовність. На думку вченої, структура професійної готовності має такі складові частини: «інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та спеціальної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність фахівців використовувати варіативність у процесі виховання; знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями; готовність до професійної взаємодії і навчання». У структурі психологічної готовності Н. Кирста виокремлює «емоційне прийняття дітей із різними типами порушень розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності; задоволеність власною діяльністю» [78, с. 56].

На психологічній готовності також акцентують увагу О. Кас'яненко зазначаючи, що готовність «має складну динамічну структуру та інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики цього феномена в процесі професійної діяльності, їх

можна співвіднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста» (О. Кас'яненко [84, с. 51]). Та Л. Зданевич, Т. Цегельник, які готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії розуміють «як стійку характеристику особистості, синтез її властивостей і психічний стан, що перетворюється у стійку якість особистості у процесі діяльності. Як процес така готовність має свої закономірності, особливості, структурні елементи, критерії та рівні сформованості» [85, с. 162].

Зауважимо, що не зважаючи на різні підходи до вивчення психологічних аспектів готовності, вчені доходять висновку, що готовність до професійної діяльності як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини [86, с. 3]. Вважаємо, що психологічна готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в ІОС визначається як сукупність психічних характеристик (способів мислення та умінь, спонукань, якостей особистості, що забезпечують мотиваційно-сміслову готовність та здатність до роботи з дітьми з ООП), особистісно педагогічну спрямованість, готовність до саморозвитку, реалізації творчого потенціалу особистості, соціально значущої діяльності.

Здійснений аналіз наукової літератури та дисертаційних робіт, у яких досліджуються проблеми формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти показав, що не зважаючи на різні підходи до визначення поняття готовності, більшість науковців вважають, що готовність до професійної діяльності зумовлена мотивацією до професійної діяльності (в нашому дослідженні до здійснення інклюзивного навчання в ЗДО), компонентами готовності до професійної діяльності, програмними результатами навчання, вимогами до професійно важливих якостей майбутніх вихователів та особливостями організації освітнього процесу в конкретному закладі освіти [87] *та дозволив нам подати тлумачення поняття готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС, як динамічної, інтегративної психолого-педагогічної характеристики, що проявляється в здатності до індивідуального і диференційованого навчання та розвитку*

дітей з ООП, володінні технологіями дошкільної інклюзивної освіти, активній професійній позиції та сформованій потребі здійснювати професійну діяльність щодо повноцінного групового та індивідуального навчання і виховання дітей відповідно до їхніх можливостей.

У сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях є різні підходи до визначення структури готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах ІОС.

До першої групи відносимо роботи, в яких структура готовності майбутніх педагогів розглядається через професійно-практичну та професійно-теоретичну підготовку.

Прикладами таких досліджень, можуть бути праці Н. Агаркової, яка серед основних компонентів професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП виділяє: «теоретичний (система знань та уявлень про особливості психофізичного розвитку та побудови на цій основі освітнього процесу), практичний (методи, форми та засоби реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а також формування у майбутніх вихователів та вчителів відповідних професійних компетенцій) та особистісний (сукупність стійких мотивів, визнання кожної дитини вищою цінністю, суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття «особливих дітей» [51**Помилка! Закладку не визначено.**, с. 75].

Ми погоджуємося з думкою вченої про те, що «особлива увага повинна бути приділена теоретичному та практичному компонентам, так як освітня практика в українських дитячих садках та школах переконує, що велика частина учительства не готова до ефективної роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти» [51**Помилка! Закладку не визначено.**, с. 76].

На важливості практичного навчання та обміну досвідом у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, спеціальних педагогів (учителів-дефектологів), педагогів-

психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти також наголошували зарубіжні науковці (А. Де Бур (A. De Boer), Ж.-Р. Кім (J.-R. Kim), Е.-Н. Маттсон (E.-N. Mattson), А. Міннерт (A. Minnaert), С. Дж. Пейл (S. J. Pijl), Д. Родрігуес (D. Rodrigues), К. Скоргі (K. Scorgie), Е.-Е. Куркутас (E.-E. Kourkoutas), М.-Р. Ксав'є (M.-R. Xavier), А. Моран (A. Moran), П. Йонес (Ph. Jones) та ін.

Схожої думки дотримуються Л. Зданевич, Т. Цегельник, акцентуючи у своєму дослідженні увагу на тому, що основними компонентами готовності до професійної діяльності є «теоретичні та методичні знання, професійно практичні уміння, позитивне ставлення до даного виду діяльності, яке, опираючись на принцип про провідну роль мотивів в активізації діяльності особистості, виділяється як основне» [85, с. 163].

І. Садова зазначає, що до складових професійно-особистісних якостей вчителя належить: «емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю»; професійно-особистісних умінь – «креативність, творчий підхід до вирішення проблем; уміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця»; до професійної діяльності і професійних компетенцій – дидактична (здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців); виховна (готовність використовувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання); комунікативна (запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками); методична (готовність до планування, реалізації і діагностики навчального процесу і фахового коректування результатів навчання)» [44].

Вважаємо, що одним із основних завдань підготовки фахівців дошкільної освіти є формування, одночасно з традиційними компетентностями, необхідними майбутнім вихователям, особливих психолого-педагогічних умінь та навичок в аспекті толерантної і емпатійної

взаємодії з дітьми з ООП, супроводу дітей з ООП у загальноосвітньому просторі, сприяння їх входженню у дитячий колектив [88, с. 497].

Нам імпонує думка А. Бобро та ін., які, вивчаючи готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах ІОС, роблять висновок, що це «двосторонній процес, де одна складова характеризує володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей звичайних та з особливими освітніми потребами, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно освітньому процесі, а друга – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю, індивідуальний підхід до кожної особистості, використання варіативності у процесі навчання; уміння приєднати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди та задовольнити власну педагогічну діяльність» [89, с. 109].

На нашу думку, застосування таких компонентів до оцінювання готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС є досить складним, оскільки не забезпечує системний замкнений цикл оцінювання рівня професійної підготовки.

Інша група дослідників до компонентів готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти в основному відносить мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний (знанієвий), операційний чи технологічний та рефлексивний (рефлексивно-емоційний) та інші специфічні компоненти.

Зокрема, І. Демченко дефініцію готовності до професійної діяльності «репрезентовано у триєдиній формі: наявність у майбутнього педагога покликання до обраного фаху (місіонерський компонент), високий рівень його здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент), володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі

професійної підготовки та в реальній інклюзивно-освітній діяльності (саморегулятивний компонент)» [90, с. 22].

І. Кузавою, М. Ярмолюк визначено такі структурні компоненти готовності майбутніх вихователів ЗДО до інклюзивної освіти вихованців:

«1) емпіричний, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) свідомоформуючий, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) емпатійний, розуміння вихованців – прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, вміння стати на їхні позиції;

4) почуттєво-комунікативний, спрямований на розвиток можливостей вихователя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею;

5) контрольно-регулювальний компонент передбачає одночасний контроль вихователя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

6) оцінювально-результативний компонент передбачає оцінку педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин» [52, с. 77].

У контексті нашого дослідження вагомими є висновки І. Садової, яка визначає як компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти:

«1. особистісний – рефлексивна установка, мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів педагога на інклюзивну освіту дітей;

2. мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності;

3. креативний – творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості;

4. діяльнісний – система професійно-педагогічних знань про проблему» [44, с. 316].

Розглянувши основні групи підходів до визначення компонентного складу готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання, доходимо висновку, що комплексна цілеспрямована діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС може бути забезпеченою застосуванням мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів [91, с. 91] та відповідних показників із урахуванням трудових функцій (професійних компетентностей за груповою дією або групою трудових дій, що входять до них) визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [92]. Охарактеризуємо компоненти та показники готовності більш детально.

Мотиваційний компонент – сформованість стійкої мотивації до роботи з дітьми з ООП, організації та підтримки спільної діяльності здобувачів освіти на засадах недискримінації та поваги для їхньої успішної соціалізації; виявлення почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина; дружнє та неупереджене ставлення до дітей з ООП.

Операційний компонент – сукупність знань, умінь та навичок про створення, підтримку та розвиток здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС за принципами універсального дизайну та розумного пристосування (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Опис знань, умінь та навичок за операційним компонентом

Знання	Уміння та навички
<i>A2 Організаційна компетентність</i>	
A2.4 Здатність забезпечувати здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП	
A2.4.31 Нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання в ЗДО	A2.4.У1 Дотримуватись нормативно-правових вимог щодо організації інклюзивного навчання під час професійної діяльності
A2.4.32 Основи психофізичного розвитку дітей з ООП та способи дотримання їхніх індивідуальних потреб	A2.4.У2 Виявляти наявність особливих освітніх потреб та забезпечувати рівний доступ до дошкільної освіти всіх дітей раннього та дошкільного віку
A2.4.33 Технології індивідуального і диференційованого навчання та розвитку	A2.4.У3 Обирати та застосовувати ефективні форми, методи, засоби та способи організації навчання та розвитку дітей з ООП
A2.4.34 Соціалізація здобувачів освіти з ООП в ЗДО	A2.4.У4 Організовувати соціальні відносини в дитячому колективі на засадах недискримінації та залучати дітей до спільних видів діяльності
A2.4.35 Види адаптацій і модифікацій освітнього процесу, зумовлених ООП дітей	A.2.4.У5 Здійснювати адаптацію і модифікацію освітнього процесу відповідно до потреб та можливостей дітей з ООП
<i>A3 Оцінювально-аналітична компетентність</i>	
A3.1 Здатність здійснювати та інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу	
A3.1.32 Технології проведення моніторингу якості освітньої діяльності відповідно до можливостей та потреб здобувачів освіти	A3.1.У2 Обирати відповідні цілям моніторингу критерії, індикатори, методи моніторингу якості освітньої діяльності із урахуванням ООП дітей раннього та дошкільного віку
<i>A4 Предметно-методична компетентність</i>	
A4.1 Здатність формувати у здобувачів освіти ключові компетентності та спільні уміння відповідно до державного стандарту	
A4.1.32 Теорії та технології когнітивного, фізичного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку дітей раннього та дошкільного віку	A4.1.У2 Визначати індивідуальні потреби дитини раннього та дошкільного віку у навчанні та розвитку та використовувати відповідні технології

А4.2.33 Основи загальної, вікової, дитячої, педагогічної психології, нейропсихології	А4.1.У3 Моделювати зміст освіти відповідно до вікових та особливостей психологічного розвитку дітей раннього та дошкільного віку
--	--

Модифіковано автором за Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти» [92] відповідно до Наказу МОН «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» [49] та Базового компоненту дошкільної освіти в Україні [13].

Проектувальний компонент – включає не тільки уміння аналізувати свою професійну діяльність, участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного середовища [93, с. 125], а й здатність розробляти та впроваджувати нові зразки інклюзивної практики: проектувати індивідуальну траєкторію розвитку й навчання кожної дитини; створювати емоційно-комфортну атмосферу та застосовувати нові способи навчальних комунікацій і форми навчальної взаємодії; освітні результати освоєння освітньої програми, важливим з яких є особистісне самовизначення, індивідуальний прогрес кожного здобувача освіти відповідно до розвивального потенціалу; проектувати мобільні і динамічні, розвивальні освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування із урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та конкретних освітніх завдань.

Морально-етичний компонент – сформованість емоційного інтелекту, комунікативної толерантності та позитивного відношення до роботи в ІОС; здатність до самоконтролю, самоорганізації та партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу; професійного співробітництва з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями; реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини спільно із командою психолого-педагогічного супроводу; «здатність враховувати

культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень» [92].

Здійснений аналіз нормативних документів та публікацій показав, що реалії сьогодення пов'язані із зміною законодавчої бази, освітньої парадигми та зростання інтегративності освітнього простору, відкритість і швидкозмінність якого спонукає ЗВО до пошуку та реалізації нових моделей і технологій організації підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. Зауважимо, що професійна підготовка майбутніх педагогів ЗДО, в першу чергу, має відповідати сьогочасним вимогам, адже це найперша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості дітей.

1.3 Модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти

Моделювання в педагогічних дослідженнях розглядається як один із теоретичних методів наукового пізнання, який дозволяє відтворити характеристики певного об'єкта (процесу підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання) на іншому спеціально створеному для його вивчення об'єкті (моделі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти) відображаючи і відтворюючи в простішому і більш загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами цього об'єкту.

Будь-яке моделювання починається з аналізу вже представлених у науковій літературі моделей. Проведене вивчення джерел із проблеми дослідження свідчить про дві тенденції: незначну кількість моделей підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі та практичну відсутність моделей підготовки педагогів ЗДО до організації інклюзивного навчання.

За характером моделей їх підрозділяють на предметні або матеріально-математичні (відтворюють поведінку оригіналу), фізичні (динамічні або функціональні характеристики оригіналу) і знакові або логіко-семіотичні (представлені у вигляді структурних схем, креслень, формул, знаків або символів). Різні типи моделей взаємопов'язані і взаємодоповнюючі, про що зазначають у своїх дослідженнях С. Гончаренко, І. Захарова, Л. Зданевич, Т. Кристопчук, Н. Поліщук, С. Сисоєва, Г. Суходольський, та ін.

Крім того, моделі розрізняють на структурні і функціональні, які бувають двох типів: змістові та діяльнісні. У першому випадку мова йде про компетентності та програмні результати навчання, які мають бути засвоєні студентами. У другому – із застосуванням яких методів і технологій вони повинні досягнути поставленої мети.

Метод моделювання є інтеграційним, оскільки дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в процесі вивчення педагогічного об'єкту експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. На нашу думку, якнайповнішим є визначення моделювання, наведене С. Сисоєвою, Т. Кристопчук, які зазначають, що «Модель – об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього або його частини інформацію. Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів» та акцентують увагу на тому, що «модель визначають як систему елементів, що відтворює певні частини, зв'язки, функції досліджуваного предмета» [94, с. 100].

Підсумовуючи різні підходи до визначення поняття «модель» можемо зробити висновок, що в найзагальнішому сенсі «модель» – такий матеріально чи подумки представлений об'єкт, який у процесі пізнання (вивчення) заміщає об'єкт-оригінал, зберігаючи деякі важливі для даного дослідження типові риси.

У контексті першої тенденції цікавим є підхід Л. Зданевич, яка, досліджуючи питання підготовки майбутніх вихователів до роботи з

дезадаптованими дошкільниками, пропонує зреалізувати модель через систему підготовки майбутніх фахівців. На думку вченої «Прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації і педагогізації професійного середовища, пом'якшення кризових чинників, ефективного залучення студентів до цінностей освіти – усе це закономірно спричинило необхідність системних досліджень у галузі педагогіки вищої школи» [57, с. 153]. Ми поділяємо думку С. Гончаренка, який характеризує педагогічну систему як велику, складну, відображену нескінченною різноманітністю станів, позицій, взаємовідносин і зв'язків. Та зазначає, що вона «являє собою систему знань, яка має логічну структуру і характеризується внутрішнім зв'язком її компонентів, в якій у поняттях, закономірностях руху і переходу від одного стану до іншого відображається певна галузь об'єктивної дійсності. Теорія розвивається складним шляхом, причому важлива роль належить виявленню нових фактів і ідей, їх розкриттю і побудові на їх основі нових концепцій. Теорія, як і наука в цілому, поповнюється, поглиблюється і перетворюється під впливом наукових відкриттів, узагальнення практики» [95].

Ми погоджуємося з висновками Л. Зданевич, яка зазначає, що під системою професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО «розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками» [57, с. 154] про те, що в результаті системної роботи із розроблення, апробації та впровадження моделі має бути сформована готовність до професійної діяльності.

Важливим у контексті першої тенденції є дослідження підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, здійснене Н. Трофайлою. Вчена доходить висновку про те, що модель підготовки включає «мету, завдання, етапи з відповідним педагогічним

забезпеченням освітньо-виховного процесу(зміст, форми, методи, прийоми); педагогічні умови, компоненти (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний), критерії (організаційно-інформаційний, ціннісно-спрямований, операційно-результативний), показники і рівні (достатній, задовільний, низький) готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку та діагностичний інструментарій» [40, с. 143].

Запропоноване Н. Мойсеюк положення про адекватність педагогічної системи в цілому і закономірності освітнього процесу як її частини має суттєве значення для визначення компонентів педагогічної системи. Вчена зазначає, що аргументом на користь ідентичності компонентів педагогічної системи і освітнього процесу як системи служать закономірності «зумовленості педагогічного процесу потребами суспільства й особистості; розвитку особистості; управління педагогічними процесом; стимулювання; єдності чуттєвого, логічного і практики; єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; динаміки; педагогічного процесу; інтегрального (нерозривно зв'язаного, суцільного, єдиного) результату педагогічного процесу» [96].

Цієї ж думки дотримується у своїх дослідженнях З. Удич, вважаючи, що «модель педагогічної системи дозволяє оцінити зв'язки та відношення між різними факторами впливу на неї та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності» [97, с. 416]. Розглядаючи проектування моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу, вчена зазначає, що прагнула «зробити її інформативною, зручною у користуванні, несуперечною іншим педагогічним об'єктам системи, виявити механізми управління даним процесом через вплив на окремі її компоненти» [97, с. 416].

У низці досліджень (Л. Зданевич [57]; Н. Дмитренко, О. Волошиної [98]; Н. Мельник [99]; З. Удич [97] та ін.) зустрічаються також моделі, в яких підготовку майбутніх вихователів до роботи в освітньому середовищі ЗДО представлено як складну динамічну систему, що складається з цілей і

завдань, змісту, прийнятних методів і форм освітньої діяльності, етапів (стадій) розвитку цього процесу і оцінки його результатів.

Аналізуючи дослідження В. Беха, Є. Шалімової [100]; С. Вітвіцької [101]; Є. Лодатко [102] та ін. ми дійшли висновку, що ретельно спланована, спроектована і функціонуюча модель не розкриває суті всього процесу, вона пов'язана з обмеженнями, спрощенням системи, з відбором лише певних аспектів об'єкту дослідження, тому для побудови моделі необхідно: виокремлювати суттєві чинники (підсистеми, блоки, компоненти, елементи); відбирати ті компоненти, що можуть бути охарактеризовані кількісно; об'єднувати компоненти за загальними ознаками скорочуючи їх перелік; визначати кількісні співвідношення між вхідними компонентами освітнього процесу і вихідними критеріями (результатом підготовки).

Під час проектування моделі підготовки вважаємо за важливе враховувати різноплановість педагогічних цілей і завдань освітнього процесу, який потребує побудови специфічного освітнього середовища і використання різноманітних засобів. До них відносяться: зміст навчального матеріалу; методи його вивчення, управління і контролю; форми організації навчальної діяльності; технічні засоби; майстерність викладача в організації пізнавальної діяльності студентів. Для вдосконалення освітнього процесу велике значення мають гармонійне розставлення і вміле поєднання цих засобів у структурі освітнього середовища ЗВО [103, с. 92].

Нам ближче за структурою модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу здійснене З. Шевців, в якій організаційно-процесуальні засади моделі охоплюють два концепти, «процесуально-технологічний, що уможливив запровадження у педагогічну систему інноваційних технологій (проблемна, модульна, інформаційна та контекстна технології навчання), методів (пояснювально-ілюстративні, словесні, наочні, практичні, дослідницькі, інтерактивні, метод проєктів, тестування, математичне моделювання) і форм (лекції, практичні та лабораторні заняття) навчання;

діагностико-результативний, що передбачав виявлення тих елементів освіти, які забезпечать процес формування у майбутніх учителів початкової школи структурних компонентів соціально-педагогічної компетентності щодо роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ» [104, с. 24].

Спираючись на вище наведені моделі та враховуючи узагальнений досвід підготовки майбутніх вихователів та впровадження інклюзивного навчання в ЗДО, нами розроблено модель досліджуваного процесу [105, с. 104].

Модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО складається з трьох блоків: цільового, процесуально-технологічного, діагностично-результативного (рис. 1.1). Під блоком нами розуміється підсистема, яка відрізняється специфічністю, релятивною автономністю, функціональною інтегративністю.

Цільовий блок моделі розроблявся із урахуванням соціального замовлення, вимог Стандарту вищої освіти України та освітньо-професійної програми галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», особливостей контингенту студентів, навчальних планів, програм і силабусів. Під час проєктування цього блоку особливу увагу ми звертали на особливості підготовки майбутніх вихователів до організації інклюзивного навчання в ЗДО, формування особистості здатної до індивідуалізації освітнього процесу для дошкільників із ООП та надання підтримки кожній дитині відповідно до її потреб [106, с. 100].

Формулювання мети базувалося на ст. 23 Конвенції ООН про права дитини, в якій зазначається, що «дитина має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства» [107]; на основних законодавчих актах України, перш за все ст. 53 Конституції України в якій гарантується, що «Кожен має право на освіту» [108]; п. 6 ст. 3 Закону України «Про освіту», в якому підкреслюється, що «Держава створює умови

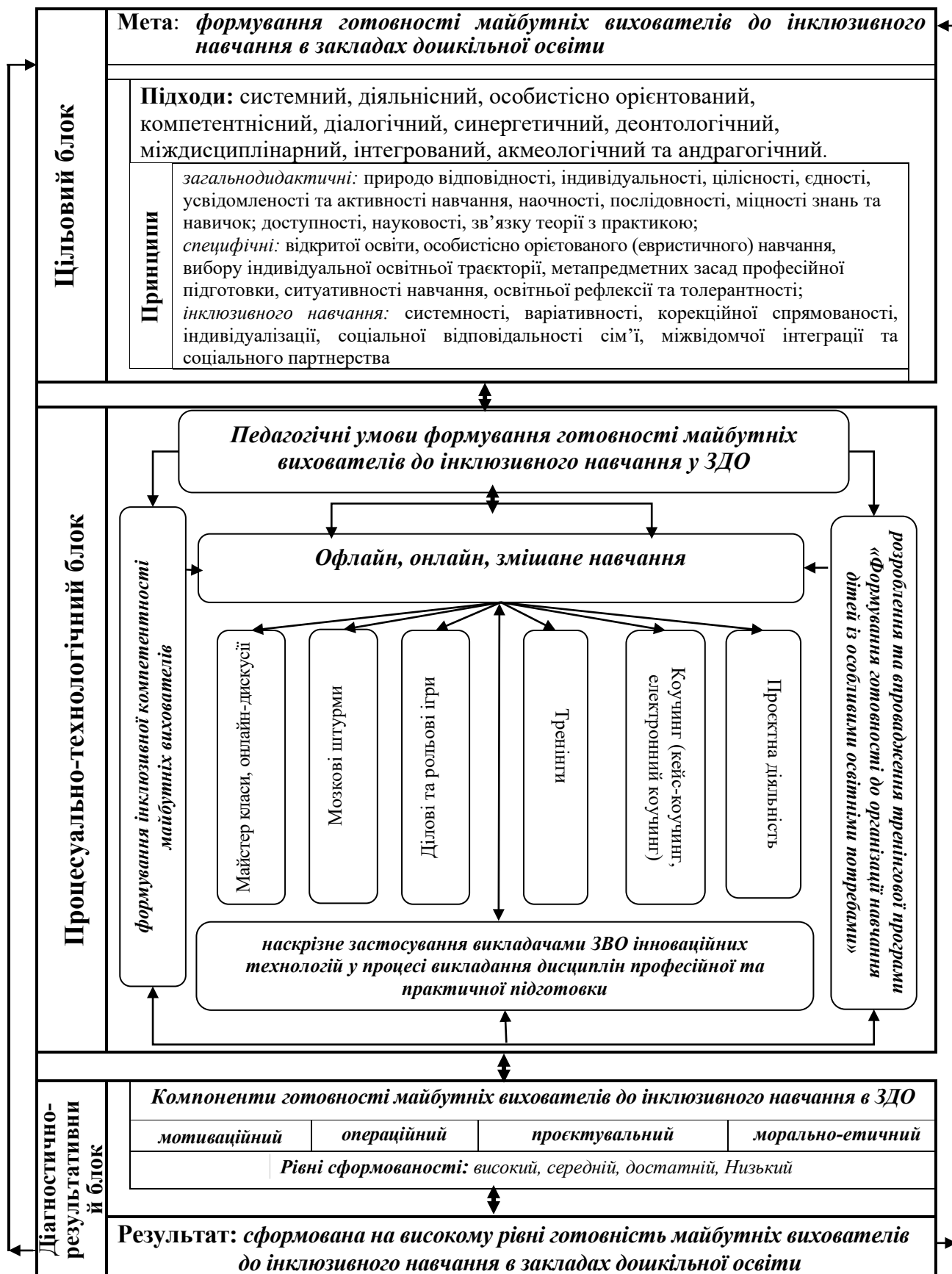


Рис. 1.1. Модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО

Джерело: Розроблено авторкою

для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [3].

Аналіз законодавчих документів дозволив нам дійти висновку, що в них акцентується на необхідності надання підтримки кожній дитині відповідно до її потреб, в тому числі і у ЗДО. На це звертається увага і в Постанові КМУ «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» [109], в якій визначено організаційні засади діяльності інклюзивних груп у ЗДО незалежно від підпорядкування та форми власності з метою реалізації права дітей з ООП дошкільного віку на освіту за місцем проживання, соціальну адаптацію та підготовку до отримання наступного рівня освіти.

Відповідно метою розроблення моделі визначено питання формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО.

У процесі проєктування цільового блоку моделі визначалися завдання професійної підготовки: розвиток усвідомленого розуміння основних засад організації інклюзивної освіти в Україні; формування мотивації до здійснення інклюзивного навчання у ЗДО; формування навичок застосування інноваційних технологій в освітньому процесі; вироблення здатності до організації навчання дітей із ООП.

Під час визначення завдань побудови моделі ми орієнтувалися на вимоги до знань і умінь та компетентностей, які визначені в освітньо-професійній програмі, оцінюючи їх з позиції кваліфікаційних вимог, сформульованих у Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», посадовій інструкції вихователя ЗДО та Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Реалізація виділених завдань передбачає створення робочої групи на чолі гаранта освітньої програми, членів робочої групи із залученням

стейкхолдерів та здобувачів вищої освіти.

Під час проєктування цільового блоку моделі особливу увагу ми звертали на визначення методологічних засад формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО, враховуючи те, що нині інклюзивна освіта є актуальною інноваційною тенденцією.

Зважаючи на те, що розробка «методологічних засад, методичних принципів та технологій наразі є предметом широкого обговорення науковців, педагогічної спільноти та громадських об'єднань» [110, с. 23] для розкриття методології наукових пошуків, змістовне значення надаємо підходам до вивчення професійної підготовки майбутніх вихователів в ЗВО, методологічним підходам та принципам професійної освіти та організації ІОС (Г. Беленька [111]; С. Гаврилюк [36]; Н. Гончар [112]; І. Дичківська [113]; О. Кошіль [114]; З. Курлянд [115]; А. Нісімчук [116]; В. Ортинський [117]; Л. Черніченко [118]; М. Фіцула [119] та ін.).

Проведений аналіз наукових праць та дисертаційних робіт дозволив нам здійснити об'єктивне і комплексне вивчення теорії і практики підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання та визначити базові методологічні підходи до формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діалогічний, синергетичний, деонтологічний, міждисциплінарний, інтегрований, акмеологічний та андрагогічний [120].

Застосуванням *системного підходу* забезпечує вивчення педагогічного процесу «з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупності методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні уміння вчителя в практичну діяльність» (А. Фошек [121, с. 216]). У нашому дослідженні системний підхід зреалізовується через цілісний, результативний та цілеспрямований взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в результаті системної роботи

закладу освіти. Під час функціонування система модифікується, розробляються і впроваджуються інновації та нововведення.

Діяльнісний підхід ґрунтується на діяльнісній основі, що є засобом і вирішальною умовою підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання через моделювання власної траєкторії підготовки, завдяки чому відбувається поетапний перехід від теоретичного вивчення особливостей здійснення інклюзивного навчання до професійної діяльності та практичного вибору форм методів і технологій його впровадження в ІОС ЗДО.

Узагальнюючи огляд тлумачень поняття «діяльність», ми схилиємося до думки, що це динамічний процес, у процесі якого людина одержує необхідний результат. Ми погоджуємося з більшістю дослідників стосовно того, що діяльність включає такі складники як потреби, мотив, мета, дії, засоби, результат і рефлексія. Такий погляд визначає активне ставлення особистості до оточуючого світу з метою його перетворення. Польський філософ і соціолог Т. Котарбинський [122] розробив основи спеціальної науки про діяльність – праксеології, яку він трактував як «граматику дії», що вивчає загальні шляхи й засоби підвищення ефективності будь-якої діяльності в кількісному та якісному виявах. Зазначений підхід дав нам змогу звернути увагу, по-перше, на результативність діяльності, яку можна оцінити лише після її виконання, по-друге, на потенційну готовність до її виконання.

Тому процес підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО ми будемо розглядати як складну діяльність, яка включає потреби, мотиви, мету, дії, засоби, результат і рефлексію задля їхньої підготовки до виконання професійних обов'язків, формування моральних та особистісних якостей, що забезпечують успішне функціонування вихователів в ІОС. Вагоме значення при цьому має активне залучення майбутніх вихователів до спільної роботи з психологами, логопедами, корекційними педагогами та врахування особливостей здійснення інклюзивного навчання під час розроблення програм навчальних дисциплін.

У багатьох педагогічних дослідженнях (О. Біда та ін. [123]; Л. Гаврілова [124]; І. Зязюн [125]; А. Колупаєва, О. Таранченко [126] та ін.) діяльнісний підхід пов'язаний з *особистісно-орієнтованим*, реалізація якого є надзвичайно важливою у контексті становлення і розвитку особистісних якостей майбутніх вихователів, мотивів, цілей, готовності до інклюзивного навчання, комплексу індивідуально-психологічних якостей.

Погоджуємося з думкою Л. Шевченко [55, с. 41] про те, що поєднання особистісного та діяльнісного аспектів є дуже важливим, оскільки в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу педагога готового до здійснення певного виду діяльності на найвищому рівні.

Втім варто враховувати, що діяльність має зворотний вплив на особистість вихователів, збагачуючи та модифікуючи її. Наприклад, використання особистісно орієнтованого підходу зумовлене необхідністю формування готовності майбутніх вихователів до визнання унікальності кожної особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, до створення і реалізації в освітньому процесі відповідних умов для природного процесу саморозвитку і творчого потенціалу як дітей без особливостей, так і дітей, які мають особливі освітні потреби, в орієнтації не на обмеження та актуальний розвиток дітей з ООП, а на «зону їхнього найближчого розвитку» [127]. Тому підготовка майбутніх вихователів потребує їхнього навчання цілепокладанню і плануванню, організації і регулюванню професійної діяльності, контролю, самоконтролю, самоаналізу та оцінювання результатів діяльності (в нашому дослідженні – здійснення інклюзивного навчання).

Зазначимо, що застосування особистісно-орієнтованого підходу має вагоме значення в професійному розвитку здобувачів вищої освіти, оскільки він спрямований на розвиток професійно важливих якостей та практичних навичок, які сприяють формуванню готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, утвердження їх у ролі активних, свідомих, рівноправних учасників освітнього процесу, в якому вони розвиваються з

урахуванням індивідуальних здібностей і відповідно до власної освітньої траєкторії.

Аналізуючи особливості впровадження системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів доходимо висновку про те, що *компетентнісний підхід* акумулює найкращі традиції світової та вітчизняної освіти, служить способом реалізації перелічених підходів, проте є більш комплексним, цілісним, мобільним і одночасно практико-орієнтованим.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства зумовлює необхідність удосконалення системи вищої освіти, здатної формувати фахівців із відповідним рівнем готовності до професійної діяльності. Проте, не в кожній професії зразок задається за допомогою посадових інструкцій, державних стандартів або відповідної документації. У багатьох випадках таким «зразком» виступає компетентний спеціаліст, визнаний авторитет у своїй галузі. Водночас компетентнісний підхід виступає методом моделювання результатів освіти як норм його якості, а компетентність розглядають як характеристику готовності виконувати певну діяльність (Т. Атрощенко [128]; Г. Беленька [110]; Л. Кравець [129]). Сутність компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності науковцями (І. Бікі, Т. Якимович [130]; О. Коврей, Д. Бобирева [131]; І. Коновальчук [132]; О. Куліш [43]; Л. Кідіна [133]; Х. Шапаренко [134] та ін.) розкривається через перехід від ЗУН-концепції (знання, вміння, навички) до людино-орієнтованої концепції, де компетентність – якість особистості, а знання і якість знань – тільки одна зі складових компетентності – мотиваційна, когнітивна і рефлексивна готовність до професійної діяльності.

Нині в ЗВО розробляються нові напрями стратегічної інтеграції, рівні поетапного переходу до нової моделі освіти, підвищення якості та надійності управлінських рішень, з одного боку, і рівня компетентності викладачів та вихователів – з іншого. З цією метою визначаються як наскрізні, так і базові, ключові, а також надпредметні компетенції і компетентності, у нашому

дослідженні одним із основних досліджуваних понять є інклюзивна компетентність майбутніх вихователів ЗДО [135, с. 429].

Зазначимо, що практична реалізація компетентнісного підходу в межах нашого дослідження пов'язана з розв'язанням багатьох аспектів дотичних до реалізації інклюзивного навчання в ЗДО та потребує ґрунтовної і поетапної перебудови освітнього процесу, передбачає створення умов, дотримання яких дозволяє досягнути належного результату підготовки: знань, умінь, навичок і досвіду здійснення інклюзивного навчання через системне включення майбутніх вихователів у навчально пізнавальну діяльність, формування атмосфери відкритості та варіативності вибору індивідуальної траєкторії навчання; розвиток рефлексивної позиції до себе як до суб'єкту майбутньої професійної діяльності; активне включення студентів до активної та інтерактивної діяльності, розроблення та впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання; формування змісту освіти через завдання пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного та морального характеру.

Л. Перхун аналізуючи дослідження Л. Виготського зазначає, що вчений «дійшов висновку, що, відриваючи дітей з вадами розвитку від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне середовище, суспільство штовхає їх на «вторинну інвалідність». Такі дії дуже негативно впливають на дітей з особливими потребами, оскільки при цьому не враховуються їхні соціальні потреби. Тому потрібно спрямувати зусилля не на ізоляцію дитини, а на психологічну допомогу, основою якої є забезпечення емоційної, смислової і екзистенціальної підтримки людини в складних ситуаціях особистісного чи соціального буття» [136, с. 27].

Диалогічний підхід передбачає зміну ролей і функцій учасників освітнього процесу на особистісно-рівноправні. Його застосування в контексті дослідження є надзвичайно важливим, оскільки майбутні вихователі навчаються активізувати і стимулювати, вивчати активність дітей і створювати умови для їхнього саморозвитку і створення партнерських

взаємовідносин в дитячому колективі, відповідно формується толерантність, взаємоповага і готовність сприйняття кожної дитини як особистості, до організації спеціального навчання, яке полягає в орієнтації не на обмеження та актуальний розвиток дитини з особливими потребами, а на «зону її найближчого розвитку» через усвідомлення її необхідності та важливості, а також своєї ролі в ній на основі діалогічного емоційного контакту з іншими учасниками освітнього процесу.

Синергетичний підхід передбачає залучення майбутніх вихователів до інноваційного, автентичного та значущого процесу як для конкретного учасника освітнього процесу, так і для суспільства в цілому; цілеспрямованих і свідомих змін себе та навколишньої дійсності; забезпечення найвищої форми активності, самостійної діяльності саморозвитку та самоактуалізації. Синергетичний підхід зреалізовується у нашому дослідженні через багатоваріантність, альтернативність напрямів розвитку як кожного учасника освітнього процесу окремо, так і колективу в цілому, можливість розвитку особливих подій, інноваційних рішень за рахунок внутрішніх чинників, без скерованого впливу ззовні [137, с. 45].

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що щоденне життя людей з особливими потребами має наближатися до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація прав дитини [138], Конвенція про права дитини [106], Конвенція про права осіб з інвалідністю, Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей інвалідів (1993 р.), Саламанська декларація [1], тому надзвичайно вагомим у контексті нашого дослідження є застосування деонтологічного підходу (Ю. Кусий [139], А. Максютів [140]) задля забезпечення дотримання етичних норм і принципів у професійній діяльності майбутніми вихователями під час взаємодії з вихованцями, колегами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Ми погоджуємося з думками М. Васильєвої, яка зазначає, що «...деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння студентом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина – людина» [141, с. 6] та Ю. Ілясової, яка зауважує, що деонтологічний підхід «...не тільки залучає до гуманного наукового мислення, викликає інтерес до предмета, своєї професійної діяльності, а й сприяє розвитку самостійності, допомагає ширше впроваджувати випереджувальне навчання за спеціальністю й налагоджувати внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки» [142].

Застосування деонтологічного підходу в нашому дослідженні забезпечує формування компетентностей необхідних для виконання професійних обов'язків і сукупності морально-етичних та особистісних якостей (милосердя, людяності, співпереживання, гуманності), що забезпечують успішне функціонування фахівця в професійному середовищі.

Зважаючи на складність і багатогранність підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО надзвичайно важливим є використання міждисциплінарного та інтегративного підходів.

Міждисциплінарний підхід застосовується на основі сукупності міждисциплінарних зв'язків, що зумовлюють формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів та застосування набутих знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності.

На важливості застосування інтегрованого підходу до дошкільної освіти наголошує К. Крутій, зазначаючи, що його імплементація полягає в «реалізації як пріоритетних цілей і завдань виховання та розвитку особистості на основі формування цілісних уявлень про довкілля; здійсненні не тільки змістовних, а й формальних цілей і завдань виховання та розвитку; посиленні зв'язків компонентів змісту різних розділів комплексної освітньої,

альтернативної або парціальної програми (міжвидова інтеграція) і всередині розділів (внутрішньовидова інтеграція); взаємодії методів і прийомів виховання та навчання (методична інтеграція); упровадженні інтегрованих форм організації навчання: інтегрованих занять, циклів занять, освітніх ситуацій, освітніх подорожей, тематичних днів тощо, що мають складну структуру» [143].

Уважаємо, що впровадження *інтегрованого підходу* в процес підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання забезпечує реалізацію різних видів діяльності (педагогічної, методичної, виховної, корекційної, логопедичної, інклюзивної тощо), які в ІОС педагогам ЗДО повсякчас доводиться поєднувати і взаємодоповнювати в пізнавальному, виховному, розвивальному планах.

Дослідження готовності до інклюзивного навчання потребує обов'язкового застосування акмеологічного підходу, що, на думку Н. Агаркової «як методологічна основа інклюзії розкриває досягнення кожним учнем інклюзивного освітнього процесу розвитку свого особистісного потенціалу, досягнення своєї вершини розвитку, самоактуалізації» [51] та андрагогічного підходу.

Впровадження *інтегрованого підходу* забезпечує реалізацію різних видів діяльності (педагогічної, методичної, виховної, корекційної, логопедичної, інклюзивної тощо), які в практичній діяльності майбутнім вихователям в ІОС повсякчас доводиться поєднувати і взаємодоповнювати в пізнавальному, виховному, розвивальному планах.

Акмеологічний підхід до підготовки майбутніх вихователів дозволяє зреалізувати ідеї соціально-особистісного розвитку, професійної діяльності, креативності та творчості на основі реалізації задатків та обдарувань за рахунок адаптаційних механізмів, що набувають особливого значення під час реалізації інклюзивного навчання в ЗДО. Питання розвитку творчих здібностей студентів, психологічної готовності до роботи в ІОС, відповідальності, рефлексивного аспекту пов'язаного із самосвідомістю

особистості має надзвичайно вагомe значення у процесі реалізації виокремленого підходу в дослідженні.

Аналізуючи поняття «андрагогіка» О. Дубасенюк доходить висновку, що нині існує три основних тлумачення цього терміну. В нашому дослідженні виокремимо два з них, коли андрагогіку розуміють як: «специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції дистанційної освіти студентів і викладачів-фасилітаторів процесу навчання» та «розкид в інтерпретації андрагогіки від «практики навчання дорослих», «бажаних цінностей», «специфічних методів викладання» до «академічної дисципліни» і «протилежності дитячій педагогіці» [144, с. 18].

Уважаємо, що застосування *андрагогічного* підходу в процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання акумулюється значним досвідом, що може бути використаний і як джерело передачі і я джерело обміну досвідом задля забезпечення безперервного професійного розвитку (андрагогічного циклу) з метою формування і розвитку в майбутніх вихователів інклюзивної компетентності на високому рівні, формування готовності до здійснення інклюзивного навчання в ЗДО; сприяє виділенню тих форм та методів підготовки, що враховують особистісний і професійний досвід і спонукають до рефлексії у майбутній професійній діяльності.

Вивчення методологічних засад, виокремлення наявних взаємозв'язків та підходів до організації процесу підготовки майбутніх вихователів у ЗВО, дозволило нам сформулювати ключові принципи (керівні, вихідні положення, вимоги до діяльності) необхідні для визначення змісту, засобів, форм, методів організації освітнього процесу в межах нашого дослідження.

На основі досліджень Т. Борохвіної [145]; Н. Заєркової, А. Трейтак [146]; І. Зязюна [124]; А. Колупаєвої, О. Таранченко [125]; С. Миронової [147]; М. Порошенко [148] та ін. доходимо висновку, що визначальними принципами процесу підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО є принципи природовідповідності; індивідуальності, цілісності, єдності, усвідомленості та активності навчання, наочності,

послідовності, міцності знань та навичок; доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою. Перелічені принципи становлять основу традиційної системи підготовки, є загальноприйнятими і традиційними, вони допомагають у визначенні цілей навчання, а також можуть застосовуватися під час підготовки до розв'язання конкретних завдань професійної підготовки. Водночас більшість із означених принципів мають альтернативні трактування, такі що відповідають тенденціям розвитку сучасної освіти та сприяють продуктивній освітній діяльності майбутніх вихователів та розвитку їхньої особистісної позиції до проблем майбутньої професійної діяльності.

Проаналізуємо деякі з них, найбільш вагомі у контексті наших наукових розвідок, а саме принципи:

– відкритої освіти (система освіти перебуває у постійному розвитку та саморегулюється; свобода у виборі часу, темпів, місця навчання, складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів, вільний розвиток індивідуальності; перехід від положення «освіта на все життя» до андрагогічного циклу (безперервного професійного розвитку) «освіта крізь усе життя»);

– особистісно-орієнтованого (евристичного) навчання (освітній процес будується на основі самовизначення і відповідно до особистих навчальних цілей кожного учасника освітнього процесу, що сприяє формуванню готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС, вибору форм і методів роботи, змісту і темпів проведення занять та розробленню на цій основі індивідуальної програми підготовки дітей з ООП, що узгоджена із загальною програмною підготовки в ЗДО);

– вибору індивідуальної освітньої траєкторії (кожен студент має право на усвідомлений вибір освітньої траєкторії [149], визнання унікальності особистості, творче самовираження, що передбачає створення в освітньому процесі ЗВО умов для природного процесу саморозвитку, для самоствердження індивідуальності кожного учасника освітнього процесу,

прийняття усвідомленого вибору в умовах ІОС, формування власної життєвої позиції та толерантного сприйняття учасників освітнього процесу);

– метапредметних засад професійної підготовки (для конструювання цілісної освітньої траєкторії, що включає метапредметний зміст, потрібно розробляти та впроваджувати нові навчальні дисципліни (або вводити до існуючих нові теми), які поєднують педагогіку, психологію, логопедію, корекційну психопедагогіку, медицину та ін. науки, що забезпечить різноспрямованість і різноплановість підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС. У цьому випадку чітка логічна схема побудови навчального курсу не використовується, найбільших результатів можна досягнути під час застосуванням інноваційних технологій (техностратегія, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій, кейс-коучинг, розроблення портфоліо педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій, онлайн-обмін досвідом, персональний сайт тощо), що дозволяє майбутнім вихователям одержати інтегровані знання у галузі теорії і методики інклюзивного навчання в ЗДО);

– ситуативності навчання (освітній процес будується на використанні життєвого досвіду студентів та вивченні реальних умов здійснення інклюзивного навчання в закладах освіти а також штучно створених ситуаціях, що забезпечує формування мотивації, готовності до самовизначення та пошуку конструктивних рішень у поліваріантних ситуаціях професійної діяльності в умовах ІОС);

– освітньої рефлексії (формування результативної особистісної позиції по відношенню до себе (і як особистості і як фахівця) й до пошуку шляхів вирішення проблем здійснення інклюзивного навчання; готовності до застосування спеціальних форм рефлексивно-акмеологічного впливу, спрямованих на саморозвиток, набуття інклюзивної компетентності; розвиток таких видів рефлексії, як самостереження, самоаналіз, самооцінка і самоконтроль, що забезпечуватиме не просто усвідомлення майбутніми вихователями способів та результатів діяльності, а на основі

самодослідження, оцінювання і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів формування на високому рівні усвідомленої рефлексивної позиції до себе як до суб'єкту ІОС, створення цілісної картини свого власного стилю професійної діяльності) [150, с. 118];

– толерантності (формування поважливого ставлення до особливостей усіх учасників освітнього процесу, їх прийняття і взаємодія з ними на засадах згоди і порозуміння, готовності дотримання прав інших бути такими, якими вони є, милостивості, делікатності, прихильності).

Під час виокремлення дидактичних принципів ми враховували принципи розвитку інклюзивної освіти визначені у Концепції розвитку інклюзивної освіти, а саме:

– «системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

– варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно-орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);

– індивідуалізація (здійснення особистісно-орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу));

– соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

– міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами)» [151].

Процесуально-технологічний блок розробленої моделі характеризується як системний спосіб організації спільної діяльності студентів і викладачів, спрямований на вирішення завдань майбутньої

професійної діяльності та формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО.

Розробляючи систему підготовки, визначаючи її зміст і методичні рекомендації, ми виходили з того, що «всі студенти здатні повністю засвоїти необхідний навчальний матеріал, якщо правильно організувати освітній процес». Єдиним критерієм оцінки було досягнення готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО, сформованість всіх необхідних компетенцій, в тому числі й інклюзивної. Філософська основа цієї системи побудована на ідеях особистісно-орієнтованої освіти американського філософа і педагога Д. Дьюї (J. Dewey) [152]. Сьогодні інтерес до цієї системи надзвичайно високий: вона ефективна, забезпечує практичну можливість індивідуалізації освітнього процесу, сприяє поліпшенню якості і підвищенню рівня знань навіть недостатньо підготовлених студентів.

Зауважимо, що в умовах змішаного навчання важливим є вибір організаційних форм підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО таких, що відповідають цілям і змісту майбутньої професійної діяльності.

Урахування всіх чинників потребує більш детального аналізу визначення педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання у ЗДО. Перш за все – теоретичного аналізу літератури з метою опрацювання наукових розвідок, вивчення педагогічного досвіду та проблем із якими стикаються як викладачі педагогічних ЗВО так і вихователі під час здійснення інклюзивного навчання в ЗДО.

Нині предметом значної кількості науково педагогічних досліджень є педагогічні умови здійснення освітнього процесу, проте в сучасних дослідженнях є певні розбіжності в тлумаченні дефініції «педагогічна умова»:

С. Гончаренко це поняття визначає в контексті взаємовідносин та взаємозв'язків організованого освітнього процесу як такі «що дають

можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися» [153, с. 225];

О. Пожидаєва характеризує їх як «детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок» [154, с. 135];

А. Панібратська в своїх дослідженнях зазначає, що це «сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості» [155].

Іншої думки дотримується В. Іщенко зазначаючи, що це складники освітнього процесу, які «в сукупності забезпечують його існування, функціонування та розвиток. Їх відбір залежить від структури процесу, що реалізується; структури особистісної характеристики, на яку здійснюється вплив із метою її перетворення; мети відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання; принципів вирішення протиріч у навчанні» [156].

Характеризуючи підготовку майбутніх учителів О. Пехота, В. Будаєв, А. Старєва та ін. визначають педагогічні умови як систему, «складовими якої є певні норми, методи, умови, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети» [157, с. 183].

На відміну від попередніх поглядів Л. Шевченко вважає, що це взаємопов'язана «сукупність (комплекс) заходів (об'єктивних можливостей) освітнього процесу, внутрішніх (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, ставлення особистості до себе та інших (рефлексивна позиція, способи діяльності) та зовнішніх (зміст, форми, методи, засоби і технології навчання і виховання), що забезпечують високу результативність досягнення мети. При цьому зовнішні характеристики об'єкту (освітнього процесу) взаємодіють із внутрішнім світом суб'єктів (студентів і викладачів)» [158, с. 290].

У контексті наших наукових розвідок важливою є думка А. Чередник, про те, що педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів це «сукупність змісту, форм і методів навчання студентів, що забезпечують їх підготовку до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» [159].

З проведеного аналізу літератури можемо зробити висновок, що загальною рисою усіх визначень терміну «педагогічні умови» є їхня спрямованість на вдосконалення освітнього процесу з метою вирішення визначених дидактичних завдань підвищення рівня ефективності професійної підготовки.

Розглядаючи у межах визначених підходів підготовку майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО вважаємо, що ефективність освітнього процесу залежить від умов, у яких він зреалізовується, відповідно педагогічні умови є чинниками (обставинами), від яких залежить ефективність організації освітнього процесу з підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС ЗДО.

Отже, педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО визначаємо, як сукупність взаємопов'язаних необхідних (без реалізації яких визначена педагогічна мета – готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО не буде досягнута) і достатніх (що обумовлюють професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної діяльності) чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів, суб'єктів і явищ освітнього середовища педагогічного ЗВО задля ефективної реалізації поставленої мети, у нашому дослідженні – сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО.

Українськими та закордонними дослідниками виділено значну кількість педагогічних умов вдосконалення процесу професійної підготовки

педагогів до здійснення інклюзивного навчання (Ш. Бенджамін (Sh. Benjamin), В. Гладуш, Е. Данілавічюте, І. Демченко, А. Колупаєва, Л. Коваль, К. Крутій, С. Кульбіда, А. Кучай, С. Литовченко, О. Мартинчук, Р. Робінсон (R. Robinson), Л. Савчук, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Шевцов та ін.); та підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голота, Т. Жаровцева, Л. Завгородня, Л. Зданевич, Е. Карпова, Дж. Коллінз (J. Collins), Ю. Косенко, І. Луценко, Н. Мельник, В. Нестеренко, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Т. Степанова, Н. Трофаїла, К. Холл (K. Hall) та ін.).

Проведене вивчення літератури дозволило нам дійти висновку, що з метою підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти, повинна бути реалізована низка педагогічних умов, а саме:

– концептуальні умови (особистісна орієнтація освітнього процесу; створення в ЗВО розвивального освітнього середовища з метою моделювання майбутньої професійної діяльності, використання компетентнісної моделі стандарту кваліфікацій для визначення цілей і результатів підготовки, її змісту і умов реалізації); модифікація навчальних планів, програм і силабусів, методів, форм навчання та виховання відповідно до особливостей роботи з дітьми з ООП);

– змістові умови (орієнтація на формування готовності до професійної діяльності, формування інклюзивної компетентності, рефлексивних умінь, інтересу до роботи з дітьми з ООП, мотиваційної готовності до роботи в ІОС; цілеспрямоване і систематичне включення у зміст й методику організації освітнього процесу особливостей інклюзивного навчання, розроблення та впровадження індивідуальної корекційно-компенсаторної програми навчання і розвитку кожної дитини з урахуванням нозологій; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС);

– організаційно-технологічні умови (використання педагогічних технологій моделювання професійної діяльності в освітньому процесі,

включаючи заняття, що імітують професійну діяльність майбутніх фахівців, які потребують вирішення реальних практичних завдань, що сприяють розвитку професійних компетенцій і здатності адаптації до зміни професійних функцій; пошуково-дослідницьку спрямованість освітнього процесу, орієнтовану на розвиток здатності до пошуку і використання необхідної інформації і її адекватної інтерпретації до конкретних умов професійної діяльності; використання комплексних індивідуальних завдань під час організації практичної підготовки студентів, які передбачають поглиблене вивчення окремих питань, що стосуються професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; удосконалення організаційного й науково-методичного забезпечення, орієнтація на засади особистісно діяльнісного, діалогічного, синектичного, синергетичного, інтегративного, акмеологічного, культурологічного та антропософійного підходів, посилення соціально-особистісної та інклюзивної спрямованості змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки через вивчення особливостей роботи в ІОС та ін.; оволодіння майбутніми вихователями прийомами самоуправління та рефлексивного аналізу особливостей роботи з дітьми з ООП);

– організаційно-методичні умови (розробка навчально-програмної документації, що передбачає використання: залікових одиниць для вираження трудомісткості освітніх програм; сучасні підходи до планування і реалізації навчального навантаження студентів);

– супутні умови (готовність педагогічного складу сприймати інновації у процесі підготовки студентів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» і виховувати у майбутніх вихователів необхідні для ЗДО професійні, морально-етичні та моральні якості; високий рівень готовності викладачів ЗВО до роботи в ІОС) [160, с. 442].

Узагальнення теоретичних і емпіричних даних показало, що підвищення рівня готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО може бути забезпечене шляхом розроблення і

реалізації педагогічних умов, що є складовими методики формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання таких як:

- формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів;
- наскрізного застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки;
- розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами».

Для реалізації виділених педагогічних умов важливо забезпечити готовність науково-педагогічних працівників сприймати інновації у процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання і виховувати в них необхідні морально-етичні та моральні якості, що також є однією з необхідних умов.

Проведене на констатувальному етапі дослідження на базі експериментальних навчальних закладів на основі аналізу освітньо-професійних програм, навчальних планів і силабусів, спостереження за діяльністю викладачів, а також діагностики самооцінювання вихователями готовності до інклюзивного навчання вихователів ЗДО показало, що підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО має такі характерні чинники:

1. Формування цілей професійної підготовки ґрунтується на Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» [161] на основі компетентнісного підходу та передбачає створення робочої групи на чолі гаранта освітньої програми, членів робочої групи із залученням стейкхолдерів та здобувачів вищої освіти.

2. Процес навчання повинен будуватися на принципі інтегративності; необхідно проєктувати міждисциплінарні зв'язки і наступність одержаних студентами знань і основних етапів досягнення мети (сформованої готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання).

3. Добір змісту навчання має здійснюватися відповідно до дидактичних властивостей і особливостей інклюзивного навчання, підготовка завдань повинна носити диференційований характер (в залежності від індивідуальних здібностей і можливостей студентів).

4. Завдання для курсового і дипломного проектування, педагогічної практики повинні містити питання конструювання корекційно-освітнього процесу із урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП.

5. Використання в освітньому процесі інноваційних технологій, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності, критичного і творчого мислення студентів.

6. Прогнозування можливого впливу розроблених педагогічних умов і моделі на характер мислення і поведінку учасників освітнього процесу.

Вивчення результатів констатувального етапу дозволило нам також дійти висновку про недостатній рівень мотивації та готовності до інклюзивного навчання майбутніх вихователів. Аналіз результатів показав, що в педагогічних ЗВО не створено достатніх умов для реалізації потенційних можливостей студентів стосовно формування їхньої готовності до інклюзивного навчання в ЗДО.

Діагностично-результативний блок проекрованої моделі передбачає оцінку компонентів сформованості готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО. На основі вимог, що пред'являються до майбутніх вихователів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, нами були сформульовано компоненти (мотиваційний, операційний, проєктувальний та морально-етичний), показники і рівні (високий (А), середній (С, В), достатній (Е, D), Низький (F, FX)) готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання (див. п. 1.2).

Розроблена модель дозволила нам одержати нову інформацію про сукупність концептуальних ідей, організаційно-управлінських заходів і науково-методичних розробок із створення методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО;

зрозуміти особливості організації освітнього процесу в ЗВО, його структуру, основні атрибути, закони розвитку та взаємодії, для того, щоб навчитися керувати ним і визначати найкращі способи для вдосконалення досліджуваного процесу.

При цьому ми враховували, що здобувачі вищої освіти освоюють нові для них види діяльності, переходячи від спостереження і аналізу навчальних ситуацій до застосування в освітньому процесі і, нарешті, до повноцінної професійної діяльності. Тому проектування моделі зреалізовувалося у зворотньому напрямку – від аналізу особливостей здійснення інклюзивного навчання в цілому до його впровадження його в ЗДО і далі до особливостей підготовки студентів у ЗВО, зберігаючи при цьому взаємозв'язки між структурними елементами у вигляді замкнутого регульованого і керованого процесу, що має прогностичний, концептуальний, інструментальний, навчальний, моніторинговий та рефлексивний характер.

Висновки до першого розділу

Досліджено сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО та визначено, що в ЗВО здійснюється підготовка кваліфікованих і вмотивованих фахівців здатних забезпечувати освітні потреби кожної особи в ІОС, зреалізовувати права на освіту дітей та створювати у закладах освіти комфортне і безпечне середовище для всіх здобувачів освіти, розробляти та використовувати матеріальні, дидактичні та навчально методичні ресурси задля забезпечення освітніх потреб кожної людини, фізичного та психічного здоров'я, формування ціннісного ставлення до навколишнього природного та соціального середовища, механізмів самота соціальної адаптації в умовах ІОС.

Виокремлено низку труднощів з якими нині стикається система дошкільної освіти України серед яких акцентовано увагу на: не достатній готовності майбутніх вихователів (професійній, психологічній, методичній) до здійснення інклюзивного навчання, дефіциті професійних компетенцій

для роботи в ІОС; не достатній готовності до організації освітнього процесу в ЗДО на період дії правового режиму воєнного стану.

Аналіз досліджень українських та закордонних учених показав, що результатом підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання є сформованість у них готовності до означеного вище виду діяльності, яку ми трактуємо як динамічну, інтегративну психолого педагогічну характеристику, що проявляється в здатності до індивідуального і диференційованого навчання та розвитку дітей з ООП, володінні технологіями дошкільної інклюзивної освіти, активній професійній позиції та сформованій потребі здійснювати професійну діяльність щодо повноцінного групового та індивідуального навчання і виховання дітей відповідно до їхніх можливостей.

Вивчення підходів до визначення структури готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах ІОС дозволило нам дійти висновку, що діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС може бути забезпеченою застосуванням мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів та відповідних показників із урахуванням трудових функцій визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Спроектовано модель підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО, що побудована як узагальнена система, яка відображає функціональні та структурні зв'язки між цільовим, процесуально-технологічним та діагностично-результативним блоками та перевірялася в процесі дослідно-експериментальної роботи, що дозволило визначити оптимальні шляхи теоретичного обґрунтування проблеми дослідження та визначити педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО, як сукупність взаємопов'язаних необхідних і достатніх чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів, суб'єктів і явищ освітнього середовища педагогічного ЗВО задля формування готовності майбутніх

вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО, а саме: формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами».

Основні наукові результати першого розділу висвітлено у таких публікаціях автора [18; 31; 54; 60; 63; 64; 69; 72; 86; 87; 88; 91; 93; 103; 105; 106; 120; 127; 135; 149; 150; 160].

Список використаних джерел

1. Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137> (дата звернення: 12.01.2022).
2. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
4. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
5. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
6. Концепція розвитку інклюзивного навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 12.01.2022).
7. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
8. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.01.2022).
9. Розпорядження КМУ «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.01.2022).

10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki> (дата звернення: 10.08.2022).

11. Проект Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku> (дата звернення: 10.08.2022).

12. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 02.08.2021).

13. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0615736-12#Text> (дата звернення: 05.04.2021).

14. Звіт про хід і результати виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України у 2019 році. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/zvit-pro-hid-i-rezultati-vikonannya-programi-diyalnosti-kabinetu-ministriv-ukrayini-u-2019-roci> (дата звернення: 19.07.2022).

15. Звіт про хід і результати виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України у 2020 році. URL: <https://docs.dtkk.ua/download/pdf/1095.21852.1> (дата звернення: 19.07.2022).

16. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 19.07.2022).

17. Національна економічна стратегія на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.08.2021).

18. Сорочан М. П. Сучасні підходи до забезпечення якості освіти для дітей з особливими освітніми потребами // Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захист в умовах інклюзії та

прагматичної реабілітації соціуму». Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2019. С. 381-383.

19. Розпорядження КМУ «Про затвердження плану заходів на 2021 і 2022 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» від 4 серпня 2021 р. № 883-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/883-2021-%D1%80#n12> (дата звернення: 12.02.2022).

20. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2022-2032 роки». URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf> (дата звернення: 12.08.2022).

21. Розпорядження КМУ «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» від 23 лютого 2022 року №286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.01.2022).

22. Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf> (дата звернення: 11.07.2022).

23. План пріоритетних дій Уряду на 2021 рік. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-prioritetnih-dij-uryadu-na-2021-s240321> (дата звернення: 02.08.2021).

24. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. Дошкільне виховання. 2002 . №2. С. 7–9.

25. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2008. Вип. 1. URL: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/

26. Богуш А. М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти. Гуманізація навчально-

виховного процесу: зб. наук. пр. (спецвипуск): Матеріали Всеукр. науково-практ. конференції «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти» 17–18 травня 2007 року. / За заг.ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. С. 3.

27. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : моногр.. К. : Світич, 2006. 304 с.

28. Гавриш Н. В. Болонські ініціативи професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. Освіта Донбасу. 2005. № 4. С. 5

29. Соловйова-Нікітіна Л. Актуальні проблеми підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах трансформації вищої освіти в Україні. Вісник №137. серія : Педагогічні науки. 2016. С. 68–71.

30. Степанова Т.М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX-XX століття). К.: Видавничий Дім «Слово», 2011.

31. Сорочан М. П. Освітній напрям «Дитина в соціумі» як важлива новація в державному стандарті дошкільної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» : зб. наук. пр. Хмельницький : Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2021. С. 269-272.

32. Беленька Г. В., Борисова З. Н., Машовець М. А. та ін. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

33. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

34. Слюсарук-Літвін С. С. Готовність майбутніх вихователів до педагогічної діяльності як результат професійної підготовки Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 162-166. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.35>.

35. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.

36. Гаврилюк С. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості : дис... д-ра пед. наук. Умань, 2016. 453 с.

37. Іщенко Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників : дис... доктора. пед. наук. Черкаси, 2016. 453 с.

38. Ляпунова В. А. Структурування змісту професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 100-104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_27.

39. Прокопенко І., Мкртічян О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2019. Вип. 61. С. 146-156.

40. Трофаїла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2019. 22 с.

41. Чайка В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у закладах вищої освіти. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна моногр.. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 240 с.

42. Куліш Р. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Випуск 1.45 (106). С. 73-77.

43. Котелянець Ю. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей дошкільного віку. Освіта дорослих теорія досвід перспективи. 17(1):40-48. DOI: [10.35387/od.1\(17\).2020.40-48](https://doi.org/10.35387/od.1(17).2020.40-48).

44. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-45.pdf> (дата звернення: 15.04.2021).

45. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : моногр.. Одеса : ПНЦ АПН України ; СВД М. П. Черкасов, 2006. 367 с.

46. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : моногр.. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

47. Мельник Н. Правове забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post87.html> (дата звернення: 15.04.2021).

48. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис.... доктора пед. наук. Х., 2004. 41 с.

49. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.11.2021).

50. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 9(52). С. 87–90. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29.

51. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, Social Work and Education, Vol. 6, №. 1., pp. 70-79. DOI: [10.25128/2520-6230.19.1.7](https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.1.7).

52. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Спеціальна педагогіка та соціальна робота. 2 (304), Т.2. 2016. С. 75-81.

53. Левченко Л. С. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. Наука і освіта, №8 2015. С. 75-79.

54. Сорочан М. П. Організація позааудиторної роботи як умова підвищення ефективності освітнього процесу // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2018. № 1(25). С. 103—105.

55. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : моногр.. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2018. 392 с.

56. Грама Н. Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : автореф. дис... доктора пед. наук. Харків, 2004. 45 с.

57. Зданевич Л. В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 136-154.

58. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. К. : Освіта, 1998. 255 с.

59. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навч.-метод. посіб. [для ВНЗ]. К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с.

60. Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації освітніх завдань для сталого розвитку // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми виховання, розвитку та

навчання дітей перед дошкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку». Хмельницький : ХГПА, 2019. С. 200-203.

61. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис... доктора пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 40 с.

62. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук. Одеса, 2003. 20 с.

63. Сорочан М. П. Наркоманія – чума ХХІ століття : метод. рекомендації формування здорового способу життя у студентів. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2017. 60 с

64. Сорочан М. П. Скарбничка досвіду соціального педагога. Соціально-педагогічні умови збереження репродуктивного здоров'я молоді як основи формування здорової нації // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2016. № 2(18). С. 37-50.

65. Бадіца М. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійно-творчої діяльності засобом продуктивної технології. Наука і освіта : Педагогіка. №6. 2015. С. 5-10.

66. Поліщук О. В., Богдан З. П., Шуль Г. К. Потенціал українського фольклору у розвитку музичних здібностей молодших школярів. Академічні студії. Серія «педагогіка», 2(3), 191-201. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.29>.

67. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. 148 с. (схвалено МОН України для використання у дошкільних навчальних закладах, лист від 14 липня 2020 року № 22.1/12-Г-274).

68. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : моногр. Одеса ОКФА, 1995. 80 с.

69. Сорочан М. П. Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки // Збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Study of world opinion regarding the development of science». Прага, 2022. С. 456-460.

70. Новий стандарт дошкільної освіти. Відповіді на головні запитання. URL: <https://nus.org.ua/questions/novyj-standart-doshkilnoyi-osvity-vidpovidi-na-golovni-zapytannya/> (дат а звернення: 15.04.2021).

71. Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». К., 2017. 38 с.

72. Сорочан М. П. Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. К.: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 84 том 2. С. 83-88. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.2.17>.

73. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 5. С. 213-218.

74. Суховієнко Н. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельн. гуманіт. пед. акад., Хмельницький, 2018. 20 с.

75. Шевченко В. М. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-29>.

76. Zdanevych L, Kruty K., Holiuk O. Preparing students of pedagogical universities for work in a post-COVID educational environment with children with ADHD. Sustainability of Science in a Post-Covid World : monograph [Internet].

Vienna : IfI Institut für Intellektuelle Integration 2021. p. 206-216.
<https://phaidra.univie.ac.at/view/o:1376736>. (дата звернення: 15.04.2022).

77. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. К., 2015. 40 с.

78. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Освітній простір України. Івано-Франківськ, 2015. № 6. С. 54-56.

79. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. 4(48). С. 339-347.

80. Смотровя О. О. Стан методичної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному дошкільному закладі. Науковий часопис. Вип. 34. Корекційна педагогіка. С. 86-91.

Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Зб. наук. пр. Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 330-335.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65. (дата звернення: 19.08.2021).

81. Новак О. М. Обґрунтування технологій формування інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 22. Т. 2. 2020. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.37>.

82. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюдивної освіти. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Підготовка_майбутніх_педагогів_д_о_професійної_діяльності_в_умовах_іклюдивної_освіти (дата звернення: 20.01.2019).

83. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мукачево, 2018. 240 с.

84. Зданевич Л., Цегельник Т. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Освітні обрії. № 1(50). 2020. С. 160-163.

85. Сорочан М. П., Бойко В. В. Готуємось до ЗНО. Психологічна допомога : метод. рекомендації. Вінниця : ТОВ «Планер», 2019. 20 с.

86. Сорочан М. П. Структура готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Молодий вчений : наук. журнал. Одеса, 2022. Вип. 10 (110) С. 111-115. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-22>.

87. Сорочан М. П. Формування толерантності як складової комунікативної компетентності викладача // Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у закладах фахової передвищої освіти : досвід, проблеми, перспективи. Вінниця : ФОП Рогальська І. О, 2021, Вип. №3 (8). С. 497-499.

88. Бобро А. А., Бобро Л. В., Дубровська Л. О, Мовчан В. О. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. 2019. № 2. С. 104-112.

89. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. автореф. дис. ... докт пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Умань, 2016. 42 с.

90. Сорочан М. П. Компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти // Збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції «Особистісне – професійне становлення педагога в контексті інтеграції

України в європейський освітній простір». Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2022. С. 89-93.

91. Наказ Міністерства економіки України. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 20.01.2022).

92. Сорочан М. П. Формування здоров'язбережувальної компетентності як сучасна науково-педагогічна проблема // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні засади формування особистості в умовах глобальних освітніх трансформацій» : зб. наук. пр. «Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця : ТОВ «Віндрук», 2018. № 3(18). С. 123-127.

93. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підр. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

94. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707158/1педагогічна%20теорія.pdf.pdf> (дата звернення: 02.09.2022).

95. Мойсеюк Н. Педагогіка. URL: https://pidru4niki.com/11770305/pedagogika/zakonomirnosti_pedagogichnogo_pr_otsesu (дата звернення: 05.10.2021).

96. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. К.: Богданова А.М., 2016. С. 411-417.

97. Dnitrenko, N., Voloshyna, O (2018). Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogika* 129(1):187-205. DOI: [10.15823/p.2018.13](https://doi.org/10.15823/p.2018.13).

98. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи: теорія і практика: моногр. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. 392 с.

99. Бех В. П., Шалімова Є. О. Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки : моногр. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 255 с.

100. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : моногр. /За ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

101. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». 2010. Випуск №1. URL: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 05.10.2021).

102. Shevchenko L., Sorochan M. Model, organizational and pedagogical conditions of preparation of future educators for inclusive learning. Modern Science – Moderni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2022. № 2. P. 90-101.

103. Шевців З. М. Теорія та методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. дис... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Рівне, 2017. 44 с.

104. Сорочан М. П. Побудова моделі підготовки педагогів закладів дошкільної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії». Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 104-107.

105. Сорочан М. П. Умови організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Спецвипуск до Всеукраїнського актуального мережевого семінару «Сучасна дошкільна освіта: стратегія, тактика, виміри змін». Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2021. № 1(36). С. 99-103.

106. Конвенція ООН про права дитини : прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року). URL : www.chl.kiev.ua/UKR/konv u.htm (дата звернення: 10.05.2019).

107. Конституція України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 10.05.2019).

108. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.05.2019).

109. Теорія і практика інклюзивної освіти : навч.-метод. посібн. / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

110. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2012. 495 с.

111. Гончар Н. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 308 с.

112. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків : ХНПУ, 2018. 194 с.

113. Кошіль О. П. Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : КУБГ, 2021. 309.

114. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. URL: http://pidruchniki.com/18980908/pedagogika/konkretno-metodologichni_printsipi_pedagogichnih_doslidzhen (дата звернення: 05.10.2021).

115. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручн. К. : Атака, 2007. 344 с.

116. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Методологічне підґрунтя педагогіки вищої школи. URL: <http://westudents.com.ua/glavy/50345-13-metodologchne-pdruntya-pedagogki-vischo-shkoli.html> (дата звернення: 05.10.2021).

117. Черніченко Л. А. Підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти : дис. ... доктора філософії : 011. Умань : УДПУ, 2020. 330.

118. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : «Академвидав», 2006. 352 с.

119. Шевченко Л. С., Сорочан М. П. Методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Педагогічні науки: теорія та практика. Розділ 3. Теорія і методика професійної освіти : зб. наук. пр. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 4 (40) С. 440-450. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-4-30>

120. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. [зб. наук. пр.]. 2011. №. 6. С.213-220.

121. Słownik języka polskiego. URL: <https://sjp.pl/prakseologia> (дата звернення: 05.10.2021).

122. Кузьмінський А. І., Біда О. А., Кучай Т. П. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». К.: Міленіум, 2018. Вип. 279. С. 317-322.

123. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць. Вип. 2. Слов'янськ, 2015. С. 7-17.

124. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : моногр.. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

125. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посібн.. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

126. Сорочан М. П. Моральний реалізм дитини: методичні рекомендації щодо морально-етичного виховання дітей дошкільного віку. Вінниця :ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2017. 60 с.

127. Атрощенко Т. О. Інноваційна компетентність майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти: теоретичні та методичні площини. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021 р., № 75, Т. 1. С. 50-54.

128. Кравець Л. М. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців дошкільної освіти. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/750572.pdf> (дата звернення: 08.11.2021).

129. Бікі І., Якимович Т. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Педагогічні інновації у фаховій освіті. Випуск 10. Ужгород, 2019. С. 12-17.

130. Коврей О., Бобирєва Д. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентісного підходу. Social Work and Education, Vol. 8, № 4., 2021. pp. 505-514. DOI: [10.25128/2520-6230.21.4.7](https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.4.7).

131. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентісного підходу: теоретичний аналіз. Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Вип. 764. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 65-72.

132. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. URL: http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/NSOD/NSD1_2010/Kidina%20.pdf (дата звернення: 21.05.2020).

133. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. 2006. Вип. XVI. С. 251-260.

134. Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Дніпро, Україна, 2021. С. 428-431. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2021/06/Materials-of-conference-3-4.06.2021-6.pdf>

135. Перхун Л. В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти Франції. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017. 240 с.

136. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колект. моногр. / За заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. 348 с.

137. Декларація прав дитини 1959 // Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. Т. 2: Д-Й.744 с.

138. Кусий Ю. О. Педагогічна деонтологія. Директор школи. 1998. № 29. С. 7.

139. Максютов А. О. Деонтологічна підготовка студентів у процесі вивчення спецкурсу «Педагогічна деонтологія». Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_3 (дата звернення: 10.05.2019).

140. Васильєва М. П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога. URL : library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/.../26.../10vmptft.pdf (дата звернення: 20.10.2021).

141. Ілясова Ю. С. Особливості формування деонтологічної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка. Зб. наук. пр. Вип. 2(19). Мелітополь, 2018. С. 209-214. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00973472_0.html (дата звернення: 21.03.2019).

142. Крутій К. Л. Запровадження інтегрованого підходу до навчання в закладах дошкільної та початкової освіти. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14278/1/Krutii.pdf> дата звернення: 11.02.2022).

143. Професійна освіта: андрагогічний підхід: моногр. / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.

144. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 164-169.

145. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.

146. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.

147. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібн. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

148. Сорочан М. П. Впровадження правового виховання як чинника всебічного розвитку молоді. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2018. 86 с.

149. Сорочан М. П. Технології соціально-педагогічної діяльності // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні

проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи». Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 117-119.

150. Наказ МОН від 01 жовтня 2010 р. № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

151. Dewey J. Art as experience. Library of Congress Catalog. New York, USA: First Perigee Painting, 1980. 355 с.

152. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

153. Пожидаєва О. В. «Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності», Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 6. С. 133-139.

154. Панібратська А. В. «Зміст поняття «педагогічні умови».. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 06.11.2021).

155. Іщенко В. С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5017 (дата звернення: 15.08.2021).

156. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [Пехота О. М., Будаєв В. Д., Старєва А. М. та ін.]; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2003. 240 с.

157. Шевченко Л. С. «Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності». Proceedings of XV International scientific conference «Millennium science». Morrisville. Lulu Press. Morrisville. 2018. С. 170-173. URL:

<http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9088> _____ (дата звернення: 25.03.2022).

158. Чередник А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні Науки. № 3 (66), вересень 2019. DOI: [10.33310/2518-7813-2019-66-3-255-261](https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-66-3-255-261).

159. Шевченко Л. С., Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2021. Вип. 60. С. 440-450. DOI: [10.31652/2412-1142-2021-60-440-450](https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450).

160. Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». К., 2017. 38 с.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1 Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів

Організація інклюзивного навчання та забезпечення інтеграції дітей в освітній процес ЗДО значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, а це, в свою чергу, потребує внесення змін у процес підготовки майбутніх вихователів. «Педагогам дошкільної освіти рекомендовано будувати освітній простір суголосно з цінностями гуманної філософії та педагогіки. Це передбачає сформованість гуманістичних цінностей педагогів, особистісної зрілості, широкого світогляду, високого рівня освіченості, а також практичну вмільість створювати відповідне означеним цінностям освітнє середовище, зокрема інклюзивно спрямоване, будувати взаємини з вихованцями на засадах партнерства, здатність до розуміння себе та іншого, розуміння конкретної ситуації буття кожної дитини» [1]. При цьому «особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, без якої перебування дитини в загальноосвітньому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється» [2, с. 331].

Дослідження дефініції «інклюзивна компетентність» у працях І. Бондар, Ю. Бойчук, Г. Косаревої, С. Максимюк, Т. П'ятакової, Т. Соловей, М. Чайковського та ін. засвідчує наявність різних наукових підходів до її трактування, що унеможлиблює статику структури цього багатогранного поняття.

Так, Т. Бондар трактує це поняття як «рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання» [3]. Схожої думки дотримуються Т. Соловей, М. Чайковський, які визначають інклюзивну компетентність як «необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку» [4, с. 221].

На відміну від попередніх поглядів, низка авторів тлумачать інклюзивну компетентність як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні і професійні функції.

На професійних функціях акцентує увагу О. Колісник, зазначаючи що це «інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків, які розвиваються в межах норми, при цьому враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації, маючи при цьому на увазі, що у якості складових інклюзивної компетентності розглядаються мотиваційна, когнітивна, операційна та рефлексивна складові» [5, с. 90].

Т. П'ятакова також розглядає інклюзивну компетентність у контексті професійної діяльності визначаючи, що це «інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку» [6, с. 90].

Схожої думки дотримується Г. Косарева вважаючи, що це «інтегративне особистісне утворення майбутніх вихователів, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі

інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище загальноосвітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку» [2, с. 331]. Проте на відміну від попередніх поглядів, авторка виокремлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції майбутніми вихователями.

М. Чайковський у своїх дослідженнях підкреслює освітні функції інклюзивної компетентності, вчений вважає, що це «інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» [7, с. 191].

На основі аналізу літератури доходимо висновку, що підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО передбачає не лише передачу знань, умінь і навичок від викладача до студента, а й формування у майбутніх фахівців інклюзивної компетентності, насамперед, як результату набуття знань, умінь і навичок, визначених в освітньо-професійній програмі підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» з галузі знань 01 «Освіта».

У методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти) акцентується на тому, що «За компетентнісного підходу традиційна тріада «знання – вміння – навички» доповнюється новою та важливою для розуміння особливостей розвитку дитини дидактичною одиницею – особистий досвід. Означена освітня спрямованість (компетентнісний на противагу знаннєвому підходу) актуалізує не тільки питання змісту освіти (що ми робимо). Головним є питання як ми щось робимо, як спілкуємось, як взаємодіємо, як досягаємо

результату діяльності» [8]. Особливо важливим це є під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що *інклюзивна компетентність* – це інтегративна суб'єктно-особистісна характеристика, що характеризує здатність майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, гарантуючи рівні можливості для кожної дитини в одержанні дошкільної освіти, визначаючи освітні потреби дітей з ООП і проєктуючи ІОС для їхнього онтогенезу і проліферації [9, с. 67].

Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів включає чотири основні категорії (знання, вміння/навички, комунікація, автономія та відповідальність), що взаємопов'язані виокремленими компонентами готовності до інклюзивного навчання (організаційним, проєктувальним, мотиваційним, морально-етичним), на основі яких можна здійснювати оцінку результатів навчання, визначених у матриці відповідності у Стандарті компетентностей дескрипторів НРК (Національної рамки кваліфікацій), у формуванні яких важливе значення має не тільки зміст освіти, але й весь комплекс взаємодії учасників з освітнім середовищем закладу освіти в цілому.

Зокрема, відповідно до класифікації компетентностей за НРК як спеціальну (фахову) компетентність КС-10 визначено «Вміння складати індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням» [10, с. 9].

У матриці відповідності, визначених Стандартом компетентностей, дескрипторам НРК зазначається, що майбутні вихователі повинні:

«Знати підходи до складання індивідуальної програми розвитку та інших необхідних документів для дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи поради фахівців; бути знайомим із принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Вміти складати індивідуальну програму розвитку та інші необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Співпрацювати з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами в процесі створення індивідуальної програми розвитку та інших необхідних документів, залучати до цієї роботи інших фахівців.

Брати на себе відповідальність під час створення індивідуальної програми розвитку та інших необхідних документів, проявляти ініціативу» [10, с. 16].

До основних складників інклюзивної компетентності вихователів, що реалізують інклюзивне навчання включаються:

- знання теоретичних і практичних засад педагогіки, вікових та індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей дітей, в тому числі і дітей з ООП;

- знання методів діагностики, що дозволяють визначати унікальні потреби, сильні сторони і потенційні можливості кожної дитини в групі;

- навички та вміння в створенні безпечного, розвиваючого середовища;

- навички та вміння особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми;

- навички організації спільної діяльності і спілкування дітей;

- володіння інноваційними освітніми технологіями;

- навички та вміння взаємодії з батьками; навички та вміння командної взаємодії.

Вважаємо, що саме тому сформована інклюзивна компетентність є інтегративним результатом готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО. Отже, роль і місце інклюзивної компетентності відповідно до загального позиціонування компонентів готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання можна буде представити схематично на рис. 2.1.

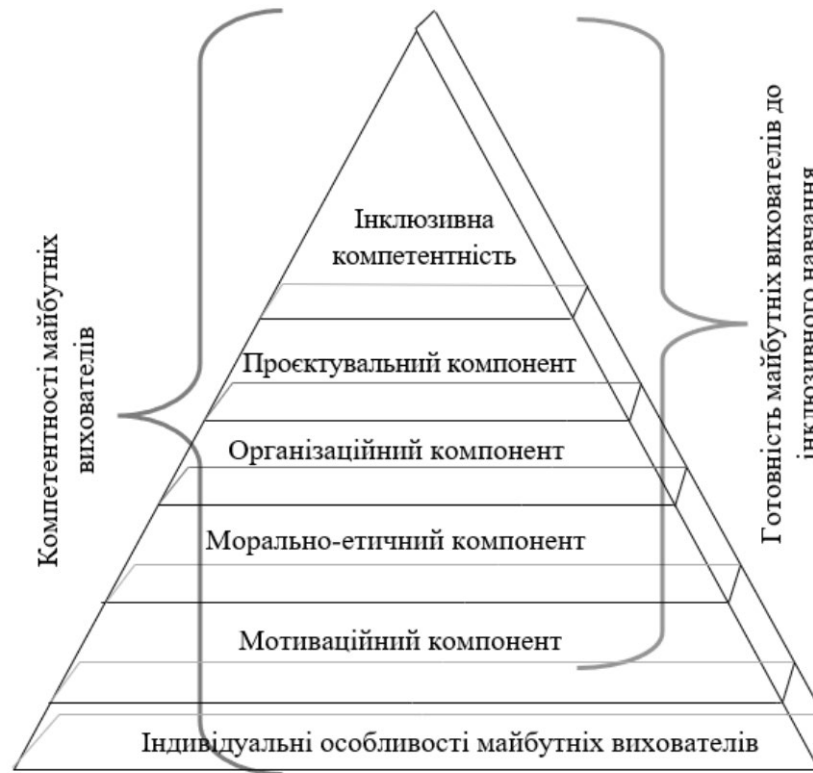


Рис. 2.1 Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів у структурі готовності до інклюзивного навчання

Джерело: розроблено авторкою

Здійснений аналіз літератури дозволив нам дійти висновку, що питання формування інклюзивної компетентності та готовності майбутніх педагогів ЗДО до інклюзивного навчання досліджені недостатньо та окреслити низку проблемних питань.

У першу чергу акцентуємо на тому, що вивчення освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм підготовки бакалаврів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» показало, що інклюзивна педагогіка не в усіх представлена як окрема дисципліна, також у програмі педагогічної практики не враховано особливості роботи в інклюзивних групах. Складність вирішення цього питання обумовлена також недостатньою розробленістю в ЗВО методики професійної підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання дітей дошкільного віку як значимого компонента формування їхньої інклюзивної компетентності та відповідно готовності до

професійної діяльності в ЗДО. В нашому дослідженні для формування інклюзивної компетентності пропонується андрагогічний цикл (безперервного професійного розвитку), який забезпечить формування і розвиток у майбутніх вихователів інклюзивної компетентності на високому рівні, що підвищить їхню готовність до здійснення інклюзивного навчання в ЗДО. Вважаємо за доцільне включити до програми підготовки дисципліни, пов'язані з особливостями професійної діяльності в умовах ІОС, вивченням спеціальної психології, корекційно-розвивальних завдань, сенсорного розвитку дітей раннього та дошкільного віку, розвитку творчих здібностей, логопедії тощо, що сприятиме формуванню не тільки когнітивних, а й проєктувальних та морально-етичних здібностей майбутніх вихователів, формуванню в них навичок самостійного формування інклюзивних освітніх програм задля забезпечення кожній дитині з ООП з раннього віку доступної та сприятливої для її нозології форми інтеграції.

Проведене анкетування вихователів-практиків показало, що вони відчують значні труднощі в організації та здійсненні інклюзивної освіти дітей. Низький рівень психологічної готовності підкріплюється тим, що частина з них відчуває гостру потребу у вивченні психологічних та педагогічних особливостей роботи з дітьми з різними нозологіями, вивченні спеціальних методик для роботи, основ дефектології та корекційного навчання, безпеки життєдіяльності, надання першої допомоги, вікових, статевих, міжособистісних та індивідуальних особливостей дітей з ООП. Деякі наголошують на недостатньому рівні вміння контролювати свою поведінку та емоції, вміння знайти підхід до різних дітей.

У процесі формування інклюзивної компетентності важливими є завдання, орієнтовані на розвиток мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів, що передбачає застосування в освітньому процесі професійно орієнтованих технологій, що формують та розвивають перераховані вище вміння.

В умовах онлайн та змішаного навчання, багатoproфiльностi навчання та дедалi бiльшого обсягу навчального матерiалу важливим засобом пiдвищення ефективностi та досягнення цiлей практико-орiєнтованого навчання стає iнтегроване та контекстне навчання (комплекснiсть, мiждисциплiнарнiсть), для реалiзацiї яких в процесi дослiдження застосовувалися проєктнi технологiї, якi зреалiзовувалися в процесi дослiдження з використанням iнновацiйних технологiй, таких як: проблемне навчання, моделювання педагогiчних ситуацiй та професiйної дiяльностi, пiдтримки дослiдницького навчання (IBL (Inquiry-based Learning) [11]). Та передбачало розроблення портфолiо (персонального сайту) педагога закладу дошкiльної освiти iз застосуванням SMART-технологiй (Specific – конкретнi; Measurable – вимiрнi; Achievable – досяжнi; Realistic – реалiстичнi; Time-bound – обмеженi за часом); техностратегiї, Е-коучингу та онлайн-обмiну досвiдом. Застосування яких дозволило нам на основi постановки запитань, проблем та/чи сценарiїв сформуванi у студентiв об'єктивне уявлення про унiверсальний дизайн в освiтi та розумне пристосування та досить повно опанувати способи (дiї, операцiї) професiйної дiяльностi, що забезпечило скорочення адаптацiйного перiоду до роботи в умовах IOС пiд час педагогiчної практики та подальшої професiйної дiяльностi.

Одним iз напрямiв формування готовностi до професiйної дiяльностi майбутнiх вихователiв є формування iнклюзивної компетентностi через поетапну органiзацiю проєктної дiяльностi на основi iнтегрованого пiдходу до процесу навчання вiдповiдно до таксономiї Блума.

Таксономiя, розроблена Б. Блумом (1956), базується на п'яти принципах навчання [12]. Розглянемо деякi з них у контекстi дослiдження.

Фiзична та духовна зрiлiсть (фiзична зрiлiсть означає, що вiк i фiзичний стан студентiв є достатнiм для роботи в IOС. Тодi як духовна зрiлiсть означає психологiчну здатнiсть студентiв брати участь в iнклюзивному навчаннi).

Готовність (майбутні вихователі повинні бути готовими до складання індивідуальних програм розвитку дітей з ООП та необхідних для навчання документів).

Розуміння цілей (формулювання цілей проєктної діяльності є одним із основних її етапів, оскільки вони впливають на вибір засобів навчання, методів навчання та оцінювання, кожен студент повинен розуміти цілі проєктної діяльності та кінцевий результат та розуміти можливості його застосування в подальшій роботі з дітьми з ООП; цілі проєктної діяльності можна сформулювати за однією моделлю на основі таксономії Блума).

Серйозність (проєктна діяльність повинна супроводжуватися чітко визначеними результатами, всі учасники проєкту повинні знати особливості організації освітнього процесу в ЗДО з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з ООП та складати прогнози щодо його ефективності).

Тести та вправи (використання методики навчання на основі опитування (IBL) дозволяє не просто виконувати тести чи вправи у процесі проєктної діяльності, а формулювати власні дослідницькі завдання, нести відповідальність за їхню розробку та дотримання, формулювати пояснення своїх висновків шляхом оцінки та аналізу даних, зібраних під час роботи в проєкті).

В загальному таксономія Блума – це ієрархічна структура, яка визначає навички мислення від низького до високого рівнів. У 2021 році таксономію Блума переглянули Кратволь та інші експерти з потоку когнітивізму та розробили переглянута таксономію Блума, відповідно до якої як і до перегляду, перші три (нижні) рівні (запам'ятовування, розуміння, застосування) – це навички мислення нижчого порядку, тоді як наступні три рівні (аналіз, оцінка, створення) – це навички мислення вищого порядку [13]. Раніше афективній та психомоторній сферам не приділялося достатньо уваги, вважаємо, що в процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного

навчання врахування психомоторних аспектів, ставлення до роботи в ІОС є надзвичайно важливими.

У процесі дослідження нами розроблено алгоритм застосування таксономії Блума задля формування інклюзивної компетентності під час проєктної діяльності, що базується на застосуванні інноваційних технологій:

1. Розкрийте мету та цілі проєктної діяльності. Мета – це розуміння кінцевого результату Ваших дій. І чим докладніше Ви уявляєте цей результат, тим краще і легше зможете досягти мети. Приклад запитань для встановлення конкретної SMART-мети:

Якого результату хочете досягти за допомогою вибраної мети?

Чому саме ці цілі допоможуть досягти необхідного результату?

Вибрана ціль відповідає стратегії та темі вашого проєкту?

Розробляючи мету та цілі проєкту враховуйте, що, чим меншою є ймовірність досягнення поставленої мети та чим більшим є престиж (винагорода) під час досягнення мети, тим вищою (яскравішим переживання) є значимість одержаних результатів. Відповідно, орієнтуйтеся на успіх за рахунок поетапного виконання проєктів (визнання та усвідомлення особистісної та суспільної значущості досягнень) за рахунок вибору групових методів, що дозволять вам забезпечити зростання особистісних досягнень як своїх особисто, так і інших учасників проєкту.

Наприклад, досліджуючи проблему формування толерантності в умовах інклюзивного навчання (Додаток А, рис. А.1) майбутні педагоги визначили наступну мету та цілі розроблення проєкту:

«У 21 столітті більшість людей живе під гаслом «моя хата скраю...», не думаючи про інших, чим, на їхню думку, полегшують собі життя.

Ми, у свою чергу, хочемо дослідити, чи варто жити з такою думкою та як людська байдужість впливає на оточуючих.

Як відомо, толерантне ставлення – це взаємоповага, взаєморозуміння, це доброта та людяність. А у наш час таке ставлення потрібно формувати,

адже діти не завжди вміють правильно та ввічливо спілкуватися одне з одним.

Адже толерантність – важлива умова гармонійного розвитку дитини в умовах інклюзивного навчання. Відчуваючи повагу та любов до себе – вихованець буде виявляти повагу та любов до оточуючих.

А як гадаєте Ви, можна жити під гаслом «моя хата скраю...»? [14].

Під час розроблення методики ми врахували, що освітня діяльність студентів рівнозначна діяльності викладачів в освітньому процесі. При цьому, в основу оцінки їхньої діяльності ми ставили не одиничне заняття, а систему інтегрованих занять з різних дисциплін (наприклад «Дошкільна педагогіка», «Корекційна педагогіка», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП», «Інклюзивна освіта», «Дитяча психологія», «Спеціальна педагогіка», «Психологія сім'ї» та ін.), під час вивчення яких приділялася особлива увага формуванню когнітивних, проєктувальних та морально-етичних здібностей майбутніх вихователів, умінь здійснювати логіко-психологічний аналіз навчального матеріалу та розробленню інклюзивних освітніх програм задля забезпечення кожній дитині з ООП з раннього віку доступної та сприятливої для її нозології форми інтеграції.

На наступному етапі важливим є розроблення логічної структури проєкту, виділення основних (вихідних) понять, з урахуванням яких можна вивести й інші поняття, логічний зв'язок з-поміж ними. Для студентів актуальним стає встановлення чіткого переліку тих знань, які мають бути засвоєні після виконання проєкту, і перелік тих умінь та навичок, якими необхідно опанувати після виконання проєкту.

2. Визначте загальні та фахові компетентності, що відповідають дескрипторам НРК Стандарту компетентностей, Базовому компоненту дошкільної освіти (Державному стандарту дошкільної освіти), яких ви хочете досягти, незалежно від того, чи це підвищення знань, умінь/навичок, комунікації, автономії та відповідальності. У цьому випадку необхідно враховувати особливості організації освітнього процесу в ЗДО.

Наприклад, загальні компетентності, спрямовані на формування здатності до: «збереження цінностей дитинства, примноження здобутків дошкільної освіти, розуміння шляхів її поступу в історичній ретроспективі; вільного використання цифрових технологій для реалізації освітніх завдань та вдосконалення професійної діяльності; генерування нових ідей (креативність); прийняття обґрунтованих рішень; співпраця та взаємодія у команді; організація партнерської взаємодії з батьками вихованців; міжособистісна взаємодія; рефлексія та саморозвиток» [15].

Фахові компетентності передбачають розвиток знань, умінь, навичок та способів діяльності: «визначати та оцінювати актуальні проблеми дошкільної освіти; враховувати українські традиції та міжнародні практики в реалізації змісту оновленого Стандарту; розробляти змістово-методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням вимог оновленого Стандарту; розвивати у дітей дошкільного віку базові якості особистості (самостійність, відповідальність, працелюбність, лідерство, людяність, спостережливість, справедливість, ініціативність, активність, креативність та ін.); навчатися впродовж життя з метою підвищення особистісно-професійного саморозвитку; вивчати запити й очікування всіх учасників освітнього процесу в закладі освіти задля підвищення якості дошкільної освіти» [15].

3. Визначте особливості розвитку інтелектуальних здібностей відповідно до мети проєкту та таксономії Блума. Важливо пам'ятати, що перш ніж щось розробити або створити, ви повинні запам'ятати, зрозуміти, застосувати, проаналізувати та оцінити [16].

Когнітивна сфера: визначте рівень таксономії на рівні запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, оцінювання, створення.

Психомоторна галузь: диференціюйте сфери, включаючи сприйняття, готовність, спрямовані реакції, природні реакції (механізми), адаптацію, комплексні реакції, творчість.

Афективний домен: систематизуйте домени, включаючи сприйняття, чуйність, особистісні цінності (самоцінність), організацію та характеристику.

Використовуйте відповідні ключові дієслова, щоб пояснити глибину навчання в матеріалі, як щодо цілей проєкту, компетентностей, так і показників досягнень.

Запам'ятовування: базове навчання (хоча воно може включати складну інформацію). На цьому рівні вихованці можуть знати ключову термінологію з конкретної теми чи предмета, відповідні факти та цифри, системи чи теорії, які були розроблені іншими. Під час розроблення програм розвитку інтелектуальних здібностей на цьому етапі потрібно пам'ятати, що: перш ніж зрозуміти концепцію, ми повинні її запам'ятати, а перш ніж застосовувати, ми повинні її зрозуміти, тому наступним етапом є розуміння.

Розуміння: у дошкільному віці дослідницьку співпрацю та спілкування можна зреалізувати, призначаючи різні ролі та обов'язки дітям під час групової роботи зосереджуючись на колективній діяльності для вирішення спільних проблем [17]. Обговорюйте проблемні питання під час групових бесід, ігор, квестів, заохочуйте вихованців до діалогу, допомагайте формулювати висновки та пояснювати свої дії та ідеї щодо вирішення певної проблеми.

Практичний досвід проєктної діяльності показав, що етап розуміння є значущим і у розвитку рефлексивної діяльності студентів. Оскільки, в ІОС надзвичайно важливим є те, щоб майбутні вихователі не тільки діяли за попередньо розробленим планом, але й могли проаналізувати свої дії, а головне – мали потребу в такому аналізі, звичку щодо нього. Під час проєктного навчання надзвичайно важливим є розвиток та вдосконалення наукового міркування та відпрацювання навичок конструктивного зворотного зв'язку. Але перш ніж аналізувати, ми повинні навчитися застосувати знання по новому і на більш високому рівні для вирішення більш складних проблем.

Розробляючи свої проєкти, майбутні вихователі повинні враховувати, що набуття знань у ранньому дитинстві базується на сенсорно-моторній інтеграції, на основі якої розвиваються системи уваги, сприйняття, пам'яті,

мови та системи соціалізації. Тому, найбільш вагомим етапом є аналіз, що передбачає розбиття інформації на частини для окремого вивчення та визначення того, як інформація пов'язана одна з одною.

У процесі формування теоретичних знань про педагогічну сутність навчання та його проектування, знання з галузі інклюзивного навчання служать одним із засобів категоріального синтезу, в якому ці знання підводяться під педагогічні категорії. У рамках такого уявлення студент виступає не як окремо взятий суб'єкт пізнавальної діяльності, а як представник системи об'єктивно існуючих дидактичних відносин, що йде від абстрактного дидактичного знання до конкретного в галузі інклюзивного навчання, тому стає можливим основний перехід – від теоретичних знань до застосування їх на практиці.

Наприклад, формування навичок потребує синхронізованого функціонування складних когнітивних навичок. Оскільки дошкільні роки збігаються зі створенням, формуванням і розширенням різних типів нейронних зв'язків, тому розроблення навчальних матеріалів для дітей повинно враховувати особливості когнітивної психології розвитку. Вагомими є дослідження Л. Прохоренко та ін. які зазначають, що «Нейропластичність мозку працює за кількома законами. По-перше, мозок підсилює нейронні зв'язки, які часто використовуються. І послаблює ті, що використовуються менш часто. По-друге, якщо певні зони мозку працюють одночасно, то між ними будується зв'язок. Тобто, даючи мозку виконувати ту чи іншу роботу, можна цілеспрямовано впливати на формування нейронних зв'язків» [18, с. 177].

Критичне мислення та аналітичний підхід можна покращити шляхом зміцнення пов'язаних когнітивних процесів під час залучення дітей до додаткових видів мистецтва, музики та кінестезії тіла (Наприклад, майстер-клас «Книжка-малює своїми руками» URL: https://sites.google.com/view/vratyemo-knigy-vid-zabytta/mayster_klas#h.b5qe9540obz0 (Додаток А, рис. А.2-А.3), а також

застосування цифрових технологій, що створює таку саму синхронізацію на нейронному рівні.

Наступний крок – це оцінювання. Правильний вибір інструментів та інтерпретація результатів дозволить вам розробити рекомендації та запропонувати інноваційні ідеї.

Під час оцінювання результатів проєктної діяльності потрібно пам'ятати:

- будь-яке досягнення може і має усвідомлюватися як позитивний, значимий результат;
- має бути персоніфіковане, тобто пов'язане з ім'ям людини, якій воно належить;
- перемога не може бути великою або дрібною, вона буває поміченою та непоміченою;
- будь-хто може зробити щось краще за інших;
- переживання свого успіху розвиває емоційну сферу особистості, а співпереживання успіху іншого – моральну;
- професійні досягнення педагога – це особистісні досягнення його учнів;
- будь-яка процедура атестації повинна давати можливість набутти досвіду реалізації своїх інтелектуальних, творчих, комунікативних та інших здібностей та умінь.

Щоб досягти успіху в проєктній діяльності потрібно оволодіти навичками соціального, емоційного та критичного мислення задля аналізу та реагування на дедалі складніші ситуації, а також для розпізнавання, розуміння та відповідного керування власними емоціями. Тому на останньому етапі створення потрібно змінювати інформацію, об'єднувати її з добутою інформацією, а потім створювати на її основі нову.

4. Виберіть відповідні навчальні засоби та технології використовуючи когнітивне колесо Блума [19] (вибір засобів та технологій можна зробити в зовнішньому зеленому колі).

Зазначимо, що у процесі проєктної діяльності у майбутніх вихователів формуються вміння аналізувати ситуацію, обирати засоби та технології інклюзивного навчання.

Вибравши відповідні навчальні засоби та технології студенти можуть зреалізувати їх в оптимальній для них формі: індивідуально, у парі чи мікрогрупі (у додатку А, рис. А.4-А.7 наведено приклади розроблених студентами навчальних засобів та технологій з використанням когнітивного колеса Блума). До таких умінь входять: вміння виділяти головне і другорядне, бачення проблеми, вміння продукувати різні варіанти вибору рішень, в тому числі і в ІОС, застосовувати відповідні методи діагностики, визначати область допустимого, виділяти з обраних варіантів рішення, що найбільше відповідає створенню безпечного, розвиваючого середовища, аналізувати переваги і недоліки прийнятих рішень, робити висновки, взаємодіяти в команді та усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення.

Таким чином проєктна діяльність майбутніх вихователів як основа формування інклюзивної компетентності набуває нових рис, а з нею трансформується методика підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання.

По-перше, основним завданням заняття стає не повідомлення і перевірка знань, а виявлення досвіду інклюзивного навчання відповідно до особливостей роботи в ІОС та актуалізація цього змісту.

По-друге, студенти не просто слухають викладача, а постійно співпрацюють з ним і з своїми одногрупниками, висловлюють свої думки, діляться інформацією, обговорюють та відбирають актуальну та педагогічно обґрунтовану інформацію.

По-третє, студенти постійно здійснюють пошук правильних (неправильних) відповідей, аналіз різноманітних позицій, альтернатив, точок зору, поглядів, пов'язуючи їх із метою та завданнями проєкту.

По-четверте, викладач не примушує, а заохочує студентів апробувати засоби і технології з огляду на актуальність їхнього застосування під час проєктної діяльності та доцільності в умовах інклюзивного навчання (відповідно студенти не просто засвоюють готові знання, зразки, а усвідомлюють, як вони отримані, чому в їх основі лежить той чи інший зміст, якою мірою він відповідає як особливостям роботи в ІОС так і особистісно значимим змістам, цінностям, індивідуальним особливостям дітей з ООП). Слід зазначити, що під час спільної проєктної діяльності нові знання і навички не «знеособлюються», а стають особистісно значущими, кожний етап проєкту стає формою колективної роботи в малих групах над вирішенням спільних задач, у тому числі й із застосуванням онлайн технологій.

Проєктна діяльність передбачає застосування певних засобів і технологій, що забезпечують її результативність. В освітньому процесі передбачається єдність освітньої, виховної та розвиваючої функцій, «...забезпечуючи дітям безпечне середовище й адаптуючи його з огляду на конкретні навчальні потреби, педагог сприяє тому, щоб діти співпрацювали, брали участь у різних заняттях і завданнях, не боялися ризикувати й братися за більш складні завдання як в освітньому процесі, так і в повсякденних ситуаціях» [20, с. 155]. Але необхідні спеціальні зусилля вихователів ЗДО задля реалізації цих функцій в ІОС. Так, наприклад задля формування інклюзивної компетентності, проєктна діяльність має бути спланована та зреалізована таким чином, щоб змістовна та процесуальна її сторони забезпечували формування компонентів готовності до інклюзивного навчання. Засоби, що використовуються з цією метою, можуть бути самими різноманітними, але результативність їх застосування залежить від узгодження форм, методів і технологій навчання. Одночасно слід зазначити, що дидактична модель навчальних дисциплін діє як орієнтир на різних рівнях проєктування навчання, аж до найвищих, пов'язаних з побудовою та оцінкою навчальних планів.

5. Проведіть рефлексію проєктувальної діяльності з урахуванням особливостей здійснення групової взаємодії та співробітництва в процесі інклюзивного навчання, акцентуючи на результатах рефлексії, а не її процесуальних механізмах або індивідуальних відмінностях під час виконання завдань проєкту.

Наприклад: обговоріть наприкінці заняття вивчений матеріал, акцентуючи увагу на нових знаннях і вміннях, на тому, що сподобалося (не сподобалося) і чому; що хотілося б виконати ще раз, що зробити інакше; застосовуйте не тільки оцінювання (заохочення) правильної відповіді, а й аналіз мисленнєвої діяльності, засобів та методів, які застосовувалися, які переваги і недоліки їх застосування, обов'язково акцентуйте увагу на можливих помилках та наслідках; аргументуйте оцінки (правильність, самостійність, оригінальність); підготуйте та обговоріть завдання для самостійного опрацювання. У додатку А, рис. А.8-А.10 наведено приклади проведення рефлексії із застосуванням цифрових технологій.

Зміст аналізу ваших дій має полягати в наступному: критичний аналіз «наскрізних вмінь», які формуються у процесі проєктної діяльності і буквально «пронизують» всі навчальні вміння та зміна, перегляд (або підтвердження) вироблених «точок зору», «суб'єктивних позицій»; зміна або корекція планів і задумів відповідно до змінених умов дії; критичний розгляд різних аспектів діяльності, їх прямих результатів і контроль за логікою реалізації проєкту; оцінювання спланованого способу дій.

Експериментально підтверджено, що ефективність формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів забезпечується їхнім включенням у рефлексію проєктувальних процесів, яка забезпечує якісно новий рівень розвитку умінь проєктної діяльності. Для їхнього формування і розвитку потрібно включати в програми вивчення професійно-практичних дисциплін відповідні теми: особливості здійснення педагогічного проєктування в ІОС, сутність реалізації педагогічного проєктування, використання педагогічних технологій як засобу досягнення прогнозованих

цілей на заняттях та у процесі педагогічної практики в умовах інклюзивного навчання.

Це виявляється в умінні побачити протиріччя, формулювати проблему, включитися в процес цілепокладання, вибрати засоби для досягнення цілей, описати майбутній результат.

Розглянемо приклад інклюзивного навчання за АВА-терапією.

Цілепокладання: змінити небажану поведінку за допомогою техніки АВА – терапії.

Засоби для досягнення цілей: аналіз поведінки; навчання альтернативним способам поведінки; використання техніки підкріплення; навчання батьків з метою спільної роботи для досягнення результату (консультації, індивідуальні бесіди, майстер-класи).

Описання майбутнього результату: дитина перестане постійно капризувати, коли щось хоче.

Розглянемо схему аналізу поведінки.

1. Причина (мета) небажаної поведінки;
2. Сама поведінка (ідентифікація, усвідомлення небажаної поведінки);
3. Наслідки поведінки (або підкріплення, або покарання);
4. Контекст (де спостерігається поведінка, за участю кого).

Навчання альтернативним способам поведінки.

Можна замінити погану поведінку доброю. Наприклад: дитина постійно капризує, коли щось хоче отримати. Необхідно навчити дитину показувати на предмет бажання або сказати. Якщо вона плаче, запитати: «Що ти хочеш?». Складність у тому, що батькам постійно треба проявляти силу волі і не піддаватися маніпуляціям дитини. Не давати бажаний предмет, поки дитина не заспокоїться. Дитина засвоює, що плакати не обов'язково.

Найбільш ефективним способом змінити погану поведінку є застосування техніки підкріплення. Поведінка, за якою йшло позитивне підкріплення, має більше шансів на повторення. Існують різні види

підкріплення: соціальне (звернути увагу, зробити комплімент, посміхнутися, подивитися), конкретне (подарунок, привілеї на щось) і т. д.

Навчання батьків з метою спільної роботи для досягнення результату. Застосування техніки підкріплення для зміни поведінки є доволі простим та зрозумілим методом з теоретичного погляду, але його доволі складно правильно втілити на практиці. Деяким батькам, наприклад, складно словами виразити свою підтримку, похвалити чи сказати щось приємне дитині, вони намагаються бути стриманими і зберегти радісні емоції для тих ситуацій, коли поведінка буде ідеальною. Помилкою в такому випадку є недооцінка ефекту небагатьох, але щиро сказаних слів.

З іншого боку, є батьки, які займають другу крайню позицію, вони використовують підкріплення занадто часто, не зважаючи на поведінку дитини. У такому випадку підкріплення може втратити свою ефективність, оскільки воно не пов'язане з поведінкою, що її заохочують.

Для того щоб підкріплення було ефективним, його слід застосовувати одразу після прояву гарної поведінки.

На початку, коли потрібно збільшити частоту поведінки, яку дитина проявляє рідко, її слід підкріплювати кожного разу, коли дитина поводить себе добре. Потім поступово, коли поведінка стане частішою та більш звичною, частоту та кількість похвали потрібно зменшувати.

Підкріплення конкретного типу, таке як іграшки, гроші, солодощі, надання привілеїв, може бути дуже корисним для корекції поведінки. Деякі батьки не завжди впевнені в користі конкретного підкріплення, тому що в них виникає враження, що вони «підкупають» дитину, щоб та поводитись добре. Але в будь-якому разі не слід забувати, що кожен з нас працює, щоб отримати конкретне підкріплення – гроші, а термін «підкупати» передбачає, що хтось платить за щось нелегальне [21].

Особливими умовами, що визначають успішність процесу проєктування є: педагогічно обґрунтований вибір та поетапне вибудовування способів та форм освітнього процесу; врахування особливостей проєктного

здуму та конкретність шляхів його реалізації; включеність основних суб'єктів освітнього процесу до всіх етапів створення та реалізації проєктної діяльності, що виражається в особливих формах взаємодії педагогічних теорій та інноваційної педагогічної практики; новому розумінні сутності освіти та відповідних їй підходів до розробки проєктів та особливому характері їх реалізації як результату процесу, що передбачають не тільки раціональне осмислення і пунктуальне дотримання програм, а й здатність до самоконтролю, самоорганізації та партнерської взаємодії.

Тому розроблення і виконання кожного етапу проєктної діяльності відбувалося послідовно під час лекцій, семінарських, лабораторних і практичних занять, що забезпечило поетапне формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Розроблені проєкти студенти захищали у формі презентації з відповідями на запитання аудиторії, на захист запрошувалися викладачі професійно орієнтованих дисциплін, психологи, вихователі ЗДО. Оцінюючи результати роботи кожної з команд, враховувалися такі критерії: відповідність підібраних засобів і технологій темі і меті проєкту, сайт, можливість практичної реалізації проєкту в ІОС ЗДО, активність команди тощо.

Вважаємо, що участь студентів у такій роботі є засобом ґрунтовного та свідомого засвоєння основ інклюзивної педагогіки, посилює професійну спрямованість навчання в ЗВО, навчає зіставляти та порівнювати різні способи вирішення педагогічних проблем, які виникають у процесі роботи в ІОС. У результаті рефлексії проєктної діяльності відбувається фіксація та зіставлення рівнів проєктувальних умінь на початок і кінець педагогічного проєктування та аналіз позитивних і негативних результатів.

Важливим етапом є апробація проєктів під час практики, протягом якої майбутні вихователі вивчають конкретні проєкти, спостерігають реалізацію цих проєктів, аналізують організаційну, навчально-розвиткову та виховну, діагностичну, прогностичну й консультативно-комунікативну діяльність вихователів та асистентів вихователів, пропонують свої варіанти методів,

засобів та технологій роботи, зіставляють розроблені проєкти з реальною педагогічною практикою та зреалізують їх, роблять висновки про правильність та шляхи вдосконалення своєї діяльності.

Розглядаючи проєктну діяльність майбутніх вихователів як основу формування інклюзивної компетентності, необхідно відзначити, що роль викладачів теж видозмінюється. У проєктній педагогіці наголошується, що під час проєктування освітньої діяльності здобувачів освіти необхідно врахувати головне – орієнтацію педагога на особистісні досягнення студентів, які можуть розглядатися у діалектичному взаємозв'язку індивідуальної та групової форм педагогічної взаємодії. Для цього необхідно створити такі умови, які забезпечують єдність діяльності викладачів та студентів, а саме:

- основним компонентом концепції підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання має бути орієнтація на сильні якості, здібності та інтереси дітей, створення позитивного емоційного настрою та мотивація навчальної діяльності на кожному етапі виконання проєкту;

- формування у майбутніх педагогів особистісного позитивного досвіду переживання своїх досягнень;

- використання інноваційних технологій навчання та їх оптимальне проєктування;

- опора на систему корекційного навчання, організаційно-управлінську систему закладу дошкільної освіти, критерії успішності створення безпечного, розвиваючого інклюзивного освітнього середовища;

- включення майбутніх вихователів у дослідницько-експериментальну роботу на різних етапах проєктування та створення умов для зростання їхніх особистісних досягнень.

Робота над проєктами розвивала такі вміння, як: визначати мету проєкту, передбачити кінцевий результат, оцінити запропоновані для вирішення варіанти та вибрати оптимальні, підготувати концепцію проєкту, створювати цільові програми, визначити умови їх вирішення, знаходити

можливі варіанти корекції освітніх та педагогічних процесів. Процеси проєктування проходили за схемою: аналіз ситуації, виділення проблем, цілепокладання, розробка засобів реалізації проєкту, фіксація очікуваних результатів та критеріїв їх досягнення.

Для здійснення проєктної діяльності та формування інклюзивної компетентності важливими є чинники, які забезпечують їх ефективність, а саме:

- головною метою викладання стає створення умов для прояву пізнавальної активності студентів;

- виникає необхідність використання інноваційних технологій організації навчальної діяльності, що дозволяють розкривати суб'єктивний досвід студентів;

- актуалізується створення атмосфери зацікавленості кожного студента у роботі групи та стимулювання студентів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без остраху помилитися, отримати неправильну відповідь тощо;

- важливим є можливість самостійного вибору засобів, методів і технологій проєктної діяльності, що дозволяє студентам вибирати найбільш значущі види та форми навчальних процесів, їх зміст, розробляти дидактичні матеріали та апробувати їх в практичній діяльності;

- значущою стає оцінка діяльності студентів як за кінцевим результатом (правильно-неправильно), так і особливостям його досягнення;

- важливим стає заохочення майбутніх вихователів знаходити свій спосіб роботи (вирішення завдання), аналізувати методи та засоби проєктної діяльності своїх однокласників, вибирати та застосовувати найбільш раціональні з них;

- створення ситуацій активного спілкування на заняттях, що дозволяє кожному студенту виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи та забезпечує умови для самовираження.

Тому, з метою посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання та розвитку їхньої інклюзивної компетентності, необхідне використання в освітньому процесі інноваційних технологій, спрямованих на формування умінь та навичок системного мислення та вирішення реальних проблемних ситуацій в умовах ІОС.

2.2 Наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки

Побудова освітнього простору ЗДО суголосно з цінностями людиноцентрованої філософії та педагогіки передбачає сформованість гуманістичних цінностей майбутніх вихователів, особистісної зрілості, широкого світогляду, високого рівня освіченості, а також практичну вмільість створювати відповідне означеним цінностям освітнє середовище, зокрема інклюзивно спрямоване, будувати взаємини з дітьми на засадах рівних можливостей, рівноправності, довіри та чесності.

Сучасний освітній процес полягає не тільки в тому, щоб дати знання, сформувати професійні вміння та навички майбутніх фахівців, розвивати в них мислення, а й навчити їх формам, методам і засобам самостійного здобуття знань, чому сприяють інноваційні технології навчання, формування навичок науково-дослідницької діяльності. Оскільки важливою тенденцією інноваційних дидактичних пошуків, за словами І. Зязюна, є «поєднання різних видів надпредметної навчальної діяльності не лише в процесуальних виявах, як способів вибудови учіння, але й в змістовному, тобто як об'єкти засвоєння, опанування (від дослідницького учіння – до учіння досліджень, від учіння через дискусію – до учіння дискусії тощо)» [22, с. 5].

Тому прагнення підвищення якості підготовки фахівців змушує навчальні заклади постійно вдосконалювати зміст та технологію освітнього процесу. Розробка нових методів та прийомів навчання, форм організації

навчального процесу, застосування принципово нових засобів навчання відкривають широкі можливості для впровадження досягнень науки та практики в процес професійної підготовки.

Вивчення наукових праць І. Дичківської [23]; Л. Шевченко [24]; Є. Шматкова, Д. Коваленко [25]; П. Мітчелла (P. Mitchell) [26]; Т. Сакамото (T. Sakamoto) [27] та ін.) дозволило нам дійти висновку, що педагогічна система, зрештою, визначається освітньою технологією, яка має бути мобільною і відповідно здатною до швидких змін, адаптивною до вимог студентів, викладачів та взагалі до реалій життя. Багато технологій за своїми цілями, змістом, методами та засобами мають схожі риси та класифікуються за певними ознаками та властивостями, а процес розробки визначеної інноваційної педагогічної технології називають проектуванням. Пояснюється це тим, що процес системного проектування здійснюється шляхом забезпечення відповідності тієї чи іншої технології та вже існуючої організації педагогічного процесу. Таким чином, на етапі системного проектування питання організації та техніки педагогічного процесу зливаються воедино з технологією, проєкт педагогічної системи в цілому стає за своїм змістом технологічним, а організація та методика освітнього процесу в ньому виступають як аспекти єдиної технології освіти.

Дослідники (М. Берегова [28]; К. Гірш-Пасек та ін. (K. Hirsh-Pasek at et. [29]; Р. Гуруккал (R. Gurukkal) [30]), які вивчають проблеми оптимального підбору інноваційних та цифрових технологій навчання відповідно до змісту навчання, в тому числі й корекційно-розвивального в умовах ІОС ЗДО, пропонують різні схеми інтеграції освітніх технологічних продуктів та ЦТ. Наприклад, М. Берегова дидактико-практичну підготовку «майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору» [28] пропонує зреалізовувати через застосування пасивних, активних та інтерактивних методів, прийомів та форм методичної роботи; К. Гірш-Пасек та ін. (K. Hirsh-Pasek at et.) [29] схему підготовки майбутніх педагогів до визначення та застосування потенційно ефективних освітніх

програм зреалізують на основі чотирьох чинників: активного, зацікавленого, змістового та соціально інтерактивного навчання. Можуть бути запропоновані й інші схеми розроблення та визначення альтернативних технологій поєднання освітніх цифрових застосунків і методики використання освітніх програм, які узгоджуються із відомими процесами інклюзивного навчання і розвитку дітей з ООП.

У нашому дослідженні погоджуємося з Л. Шевченко, яка зазначає, що «загальний позитивний ефект досягається за рахунок поєднання різних груп інновацій, що враховують проблеми професійної підготовки і розв'язують перспективні завдання в галузі освіти» [31, с. 159]. Та з К. Гірш-Пасеком та ін. (K. Hirsh-Pasek at et.), які вважають, що студенти навчаються найкраще, тоді коли вони активно залучені до освітнього процесу, працюють із навчальними матеріалами і не відволікаються на «периферійні» елементи, мають значущий досвід, який стосується їхнього життя, і соціально взаємодіють з іншими у процесі вивчення нового матеріалу [29]. «Загалом, інноваційні педагогічні технології можуть являти собою абсолютно нові способи навчання; повторювати відомі з несуттєвими змінами; уточнювати, конкретизувати відомі з суттєвими елементами або вони можуть відобразити кращий спосіб використовувати існуючі інструменти навчання» [31, с. 174].

Проте вважаємо, що результат підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання залежить від середовища закладу освіти, а різноманітність педагогічних технологій (наприклад: моделювання; групова робота; технології інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; техностратегія; та ін.), які пов'язані між собою, можуть розкриватися і поєднуватися в руках досвідченого педагога, тому що умови їх використання залежать від багатьох чинників, а конструктивне поєднання традиційно використовуваних у навчанні засобів є

оптимальним під час проектування та розроблення конкретної технології навчання (мозкового штурму, ділової гри, проєктної діяльності тощо).

Зазначимо, що технології та інструменти завжди були невід'ємною частиною викладання, але в ЗДО вони застосовувалися виключно як допоміжні та здебільшого необов'язкові. З початком пандемії COVID-19 та, особливо, військовою агресією росії, які перетворили онлайн-навчання на єдину альтернативу, навчання із застосуванням цифрових технологій (ЦТ) стало вже нормою не тільки в закладах вищої і середньої освіти, а й у закладах дошкільної освіти. Дослідники сходяться на думці, що ЦТ як такі не можуть покращити освітні процеси, але їхнє застосування може запустити та уможливити використання інноваційних технологій, які роблять навчання ефективнішим і привабливішим. Таким чином особливо вагомою є підготовка майбутніх вихователів до ефективного і педагогічно виваженого застосування сучасних технологій навчання, оскільки простого представлення ЦТ в освітньому процесі недостатньо [32, с. 509].

Важливо сформувати в майбутнього вихователя вміння усвідомити потребу в новому знанні, швидко та ефективно, самостійно або у взаємодії з іншими вивчати новий матеріал, вирішувати проблемні ситуації тощо, що може бути досягнуто в рамках реалізації компетентнісного підходу, що є основою сучасних підходів до формування змісту освіти та формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Надзвичайно актуальною, особливо в умовах онлайн навчання, є постійна підтримка і мотивація студентів, створення соціальної присутності та активності. А військова агресія особливо підкреслила цінність людського зв'язку та чітко показала потребу в індивідуальній підтримці кожного учасника освітнього процесу.

Тому впровадження таких технологій, як обмін досвідом, моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; застосування онлайн-технологій у процесі групової роботи, коучингу є надзвичайно важливими для мотивації студентів, а також для організації співпраці, під час якої студенти формують і розширюють основні поняття, досвід і розуміння в

процесі обговорення та обміну. Розглянемо приклади їх реалізації в процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО більш детально.

Майстер-класи, онлайн-дискусії

«Майстер-клас – це ефективна форма передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання і виховання, центральною ланкою якої є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття. Майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, яка заснована на практичних діях показу і демонстрації творчого вирішення певного пізнавального та проблемного педагогічного завдання» [33].

Онлайн-дискусія – «це обговорення нагальної проблеми, щодо якої існує декілька точок зору, спрямоване на пошук шляхів її розв'язання» [34] із застосуванням онлайн-технологій. Проведення дискусій передбачає аргументацію позицій учасників, послідовність та чіткість визначення висловів і поглядів.

Проведення майстер-класів та онлайн-дискусій має особливу цінність задля формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів, оскільки передбачає можливість вільного обміну думками та ідеями із зазначеної теми (проблемної ситуації) через моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проєктування індивідуального корекційно-освітнього маршруту, онлайн-обмін досвідом як між студентами і викладачами, так і за участі запрошених фахівців, наприклад, команди психолого-педагогічного супроводу ЗДО, практикуючих психологів, викладачів інших ЗВО. Наприклад, майстер-клас «Інтерв'ю з психологом АВА-центру» (Додаток Б). Перевагою даних методів є мотивація та активізація пізнавальної діяльності студентів через з'ясування і зіставлення різних точок зору, аналіз тверджень, вивчення інноваційного досвіду.

У процесі обговорення студенти можуть краще зрозуміти матеріал, що вивчається, ознайомитися і погодитися/не погодитися з іншими точками зору, використовувати отримані знання під час обговорення, обґрунтовано презентувати свою ідею, аргументувати і переконувати. Дуже важливим є розроблення і дотримання плану проведення таких онлайн-заходів, задля того щоб не призвести до неочікуваних результатів та допомогти студентам зміцнитися у власній (правильній) думці, спробувати прийняти і зрозуміти інші точки зору.

Впровадження таких методів в освітній процес передбачає його переведення з рівня педагогічного впливу на студентів на рівень особистісної взаємодії з ними, тобто прийняття ними суб'єктної позиції у спільній з викладачем діяльності. Показниками сформованої суб'єктної готовності майбутніх вихователів до співпраці, співтворчості, готовності до впровадження інклюзивного навчання: організованість, усвідомленість, пізнавальна активність, розвиток уяви, аналіз і синтез нового матеріалу, емоційна налаштованість на роботу, готовність до спільного вирішення поставленого завдання, позиційність до його розв'язання через програвання різних ситуацій, розвиток вмінь узагальнення, виділення найбільш вагомого.

Мозкові штурми

Це метод, що передбачає висловлювання учасниками ідей, думок, пропозицій задля пошуку вирішення поставленої проблеми. Як правило, мозковий штурм включає вправи, спрямовані на розробку якомога більшої кількості ідей або більш творчих рішень. Під час його проведення потрібно дотримуватися трьох основних правил:

1. Чим більше учасники згенерують нових ідей, тим краще. Завдання фасилітатора полягає в тому, щоб заохочувати учасників ділитися тим, що приховано в їхній підсвідомості, організувати творчий процес на інтуїтивному рівні, перевести кількість в якість через моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; застосування технологій групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку

критичного мислення, підтримки дослідницького навчання (IBL); SMART-технологій; онлайн-обмін досвідом; технoстратегія.

2. Жодної критики. Мета мозкового штурму – створити пул ідей, тому всі, навіть фантастичні, ідеї вітаються. Під час мозкового штурму всі обмеження забираються, що сприяє розкриттю творчого потенціалу та креативності майбутніх вихователів. У процесі організації мозкового штурму учасники можуть не лише генерувати нові ідеї, але й ділитися ними та розвивати їх завдяки командній співпраці.

3. Дотримання плану. Під час мозкового штурму учасники генерують різні ідеї та рішення, а потім починають обговорювати та звужувати їх до найкращих варіантів. Потрібно пам'ятати, що продуктивною є лише цілеспрямована та обмежена у часі діяльність, тоді як неконтрольовані спалахи творчості, як правило, зазнають невдачі. Наприклад, учасники аналізуючи тему з різних сторін висувають ідеї, записують свої думки, а потім можуть або сортувати, або ставити їх за пріоритетністю. Вивчення різноманітних точок зору, відхід від стереотипних форм прийняття рішень, можуть дати команді можливість продовжити розвиток цих ідей, та зробити їх більш реалістичними.

Як під час проведення мозкових штурмів, так і під час проведення інших видів занять необхідно забезпечити технологічну інтеграцію, починаючи з підбору відповідної технології до її впровадження в освітній процес. Майбутні вихователі повинні знати, як ефективно використовувати ЦТ, педагогіку, психологію, методикку та зміст предметної галузі під час інклюзивного навчання в ЗДО. Формуванню таких знань та вмінь сприяє застосування в освітньому процесі інноваційної технології – технoстратегії. При цьому підтримку викладачів Кіршнер П. та ін. (Kirschner P. et al.) класифікують на метакогнітивну, процедурну, контекстуальну та технічну. Вчені зауважують, на тому, що хоча некеровані або мінімально керовані підходи до навчання є дуже популярними та інтуїтивно привабливими, проте ці підходи ігнорують як структури, які складають когнітивну архітектуру

людини, так і дані емпіричних досліджень за останні півстоліття, які послідовно вказують на те, що мінімально кероване навчання є менш ефективним порівняно із навчальними підходами, які роблять акцент на керівництві процесом навчання студента [35].

Наведемо приклад проведення мозкового штурму на заняттях з дисципліни «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП», який би поєднував технoстратегію, моделювання педагогічних ситуацій, технологію проєктування індивідуального корекційно освітнього маршруту, технології групової роботи.

Мета: використовуючи ідеї мозкового штурму створити технoстратегію створення універсального (інклюзивного) дизайну в ЗДО.

Хід роботи:

Інформаційне повідомлення.

Створення сучасного універсального дизайну в закладі дошкільної освіти (доступного, безпечного, розвивального, максимально придатного навколишнього середовища) дає змогу ефективно використовувати потенціал різних моделей організації освітнього процесу із застосуванням сучасних технологій, освітніх програм та послуг, що відповідають особливостям розвитку всіх дітей дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами чи які належать до корінних народів, національних меншин України, а також створюють передумови забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою [36].

І et al. Викладач наголошує, що перед початком роботи необхідно усвідомити розуміння особливостей безбар'єрного простору людини.

Учасників мають відповісти на наступні запитання методом мозкового штурму та відкритого мікрофону.

– «Які фізичні пристосування допомагають нам пересуватися з важким багажем по вулиці і в будівлі?»

– «Які фізичні пристосування допомагають нам орієнтуватися у незнайомому середовищі?»

– «Як фізичні пристосування допомагають людям з особливими потребами?»

– «Чи потрібно змінювати умови та пристосування в містах та селищах? Де це потрібно більше?»

– «Кому потрібен універсальний дизайн?» (батькам з малими дітьми; дітям у школах; пацієнтам у лікарнях; дітям до 7-ми років; людям похилого віку; людям з інвалідністю; вагітним жінкам; людям з великою масою тіла; людям низького чи високого зросту; будь-якій людині, якщо в певний період часу вона менш уважна або менш мобільна тощо).

Студенти доходять висновку, що універсальний дизайн важливий не тільки для осіб з інвалідністю, але й для більшості осіб нашого суспільства.

Педагог оголошує головну ідею: «*Універсальний дизайн* – це стратегія, спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування».

II етап

Педагог оголошує головну ідею: «*Універсальний дизайн в освіті* – «це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [37].

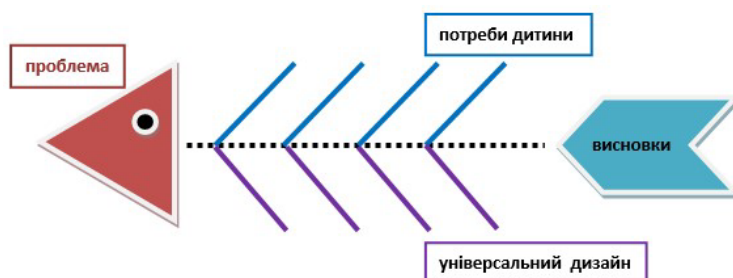
Учасники акумулюють ідеї методом мозкового штурму, відповідаючи на питання «Як освітнє середовище може сприяти успіху усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей?» (Середовище групи має забезпечувати можливості для дітей з різними стилями навчання, життєвим досвідом, культурою, мовою спілкування, уподобаннями тощо. Середовище має величезний вплив на когнітивний, соціальний, емоційний і фізичний розвиток дітей. Створюючи фізично і психологічно безпечне і стимульовальне середовище, педагог сприяє розвитку дітей. Дослідження і

гра, самостійна і групова діяльність, різноманітні ресурси сприяють взаємодії між дітьми та дітьми і дорослими. «Якщо середовище дошкільної групи комфортне, добре організоване і привабливе, то воно сприяє навчанню і розвитку дитини. Коли середовище відображає інтереси дітей, їм подобається перебувати в ньому, а це підвищує їхню здатність навчатися. Добре організоване середовище сприяє грі, самостійності, соціалізації і знаходженню рішень. У цьому випадку фізичне середовище розширює можливості дітей, дає змогу розвивати саморегуляцію і самодисципліну. Тоді не педагог контролює дітей, а середовище створює умови для того, щоб це відбувалося природним чином)» [38].

III етап

Виготовлення інтерактивного плакату за допомогою методики «Фішбоун»

Мета завдання: у малих групах обговорити та визначити особливі потреби дітей та шляхи організації освітнього середовища, використовуючи стратегії універсального дизайну. Надати можливості учасникам продемонструвати власне розуміння використання стратегій універсального дизайну у навчанні та почути думки інших учасників.



- Презентація групових робіт «Галерея думок», обговорення.

IV етап

Створення віртуального методичного посібника

Мета завдання: створення студентами дизайну ресурсної кімнати та медіатеки, враховуючи необхідні зони, обладнання та інструментарій для роботи з дітьми з ООП.

Перевагою інтегрованого застосування таких технологій є надання студентам можливості вільно висловлювати нестандартні рішення, що сприяє розвитку творчого та критичного мислення. Також цей метод може бути використаний в освітньому процесі як окрема форма організації навчальної діяльності, так і допоміжний інструмент під час проведення інших видів занять.

Ділові та рольові ігри.

Значення ігрової діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання визначається її багатоплановістю, комплексним характером, що забезпечує одночасне вирішення ігрових та професійних завдань, а також:

- створює умови для ґрунтовного та комплексного засвоєння навчального матеріалу на основі системного застосування знань у процесі одночасного вирішення навчальних та модельованих професійних проблем;

- систематизує знання з різних дисциплін, розвиває критичне та творче мислення та ціннісні орієнтації студентів під час набуття спільного та інтерактивного командного досвіду;

- залучає студентів до взаємодії у реальних життєвих ситуаціях або сценаріях, які можуть бути «стресовими, незнайомими, складними або суперечливими», що вимагає від них включення емоційних та соціальних навичок задля аналізу особистих почуттів до інших та до їхніх життєвих обставин;

- інтенсифікує навчальну діяльність студентів, створює умови для розвитку їхнього творчого мислення у процесі аналізу реальних професійних ситуацій (переговори, дебати, командна робота, співпраця, переконання та ін.) та пошуку нестандартних способів їх вирішення, усвідомлення ними своїх потенційних можливостей та удосконалення наявних стратегій навчання;

– забезпечує можливість накопичення студентом досвіду виконання професійних функцій, а також оволодіння методологією вирішення виробничих завдань;

– створює умови для емоційно-психологічного розвантаження студентів, зняття психологічних бар'єрів, задоволення від ігрової діяльності, розвитку м'яких навичок, психологічної готовності до складних професійних ситуацій тощо, до ефективного розв'язання помилок, оцінки ризиків та пошуку шляхів їхнього вирішення.

В освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів застосовуються такі модифікації ділових ігор як: імітаційні (імітується діяльність закладу освіти), операційні (моделюється відповідний робочий процес), рольові ігри (розігрується техніка поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особи), діловий театр (розігрується дія або ситуація, поведінка людини у тих чи інших обставинах) та ін., які можуть проводитися в реальному часі (онлайн чи офлайн), як настільна гра, чи у цифровому форматі. Незалежно від модифікації ділових ігор кожен гравець отримує можливість вивчити та відпрацювати корисні (життєві) навички за короткий, середній або навіть довгостроковий час, без негативних наслідків і без ризику відповідно до реальних професійних і життєвих ситуацій, відповідно до змісту навчальних планів та програм дисциплін.

У процесі розроблення та проведення ігрової діяльності ми дотримувалися такого алгоритму:

1. Планування. Цей етап є основою якісного моделювання ігрової діяльності, тому спочатку було потрібно:

- визначити загальні для дисциплін освітні завдання;
- здійснити відбір основних ідей та понять, засвоєння яких сприяє формуванню у студентів системного, інтегративного типу мислення; виділити конкретні розділи, теми та окремі заняття, на яких доцільно проводити ігри; розробити комплексні завдання, що моделюють елементи взаємозв'язку навчальних дисциплін;

– здійснити аналіз та відбір інноваційних технологій (моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, підтримки дослідницького навчання (IBL); SMART технології; онлайн обмін досвідом);

– визначити в навчальних планах інтегративні зв'язки між дисциплінами, що відображають відповідні інтегративні зв'язки актуальні в реальній професійній діяльності;

– здійснити відповідне структурування змісту освіти;

– чітко визначити завдання проведення гри, розробити сценарій та спланувати роботу студентів на кожному кроці із зазначенням часу.

2. Наступний дуже важливий етап – це підготовка. Здобувачам освіти важливо:

– розуміти мету діяльності (наприклад, у наведеному в додатку (Додаток В) занятті на тему «Консультаційна робота фахівців ЗДО з батьками дітей з ООП» мета полягає в тому, щоб закріпити теоретичні знання з навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» і набути умінь та навичок їх практичного застосування під час консультацій з батьками дітей з ООП; формувати інтелектуальні уміння та навички планування, аналізу і узагальнень під час опрацювання джерел (нормативних документів, офіційних сайтів); опанувати психокорекційні прийоми та технології для нормалізації психічного стану дитини в екстремальних ситуаціях в умовах воєнного стану);

– обговорити план роботи та подробиці для кожного етапу (на початку кожного етапу): підготовка – ігрова діяльність – зворотний зв'язок;

– повідомити, критерії оцінювання та процедуру оцінювання (чи оцінюватиметься робота кожного учасника окремо, чи групи; чи будуть враховуватися бали виставлені спостерігачами та/або командами-суперниками; чи матимуть гравці можливість переглянути та представити рольову гру ще раз? Чи навчать спостерігачів, як правильно оцінювати

результати (включити значущий зворотний зв'язок, який не є суто осудним, а скоріше обґрунтувати всі практичні та неупереджені зауваження);

– пояснити ролі та те, що і як учасники мають робити (приміром, під час підготовчого часу у парах чи групах). На підготовчому етапі також можна переглянути додаткові матеріали, зокрема під час підготовки до гри на тему: «Консультаційна робота фахівців ЗДО з батьками дітей з ООП» (див. Додаток В) студенти в групах спочатку опрацьовували матеріали сайту Україна. Інклюзія (URL: <https://ircenter.gov.ua/>) та готували відповіді на запитання: *Де знайти найближчий інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ)? Які послуги надає ІРЦ? Яку необхідну допомогу чи інформацію можна там отримати? Існує система автоматизації роботи ІРЦ, з якою можна познайомитись на порталі «Україна, інклюзія». Кому та яка інформація буде корисною?* Також дуже важливо було пояснити учасникам загальну поведінку під час гри (зоровий контакт, жести, проекція голосу); особливості використання реквізиту; що можна застосовувати і що не можна використовувати під час гри, тощо [39].

3. На етапі імітації діяльності у процесі взаємодії учасників гри викладачі записували матеріал для зворотного зв'язку (з використанням відео, аудіо чи письмових нотаток) та перевіряли виконання завдання, а також працювали як фасилітатори, допомагаючи і підтримуючи роботу студентів (К. Барвуд (С. Varwood) [39]).

4. Останній етап це – зворотній зв'язок, який має в першу чергу відображати мету ігрової діяльності. Наприклад, під час гри «Консультаційна робота фахівців ЗДО з батьками дітей з ООП» ми насамперед прагнули розвинути впевненість і вільне володіння психо-корекційними прийомами та технологіями для нормалізації психічного стану дитини в екстремальних ситуаціях в умовах воєнного стану, тому під час рефлексії акцентували увагу на правильних та помилкових підходах до нормалізації психічного стану дітей. Якщо гра призначена для розвитку певних навичок, тоді може застосовуватися як засіб зворотного зв'язку – контрольний список навичок

або відеозапис з метою подальшого аналізу (наприклад, під час виконання вправи «Педагогічний театр» здійснювався відеозапис програвання ситуацій «Дитина реагує сльозами на будь-яку відмову, навіть мотивовану», «Дитина не дивиться в очі при спілкуванні з нею», «Дитина постійно відволікається від роботи, не може всидіти на місці», «Хлопчик 5 років проявляє агресію до старшого брата і мами. В дитячому садочку агресія не проявляється» та їхнього аналізу командою-суперницею, під час рефлексії аналізували чи правильно учасники гри відгадати певну особливість, назвали нозологію та способи спілкування/реагування дорослого) (див. Додаток Г). Зазначимо, що який би метод не використовувався, студенти повинні бачити чіткий зворотній зв'язок між своїм навчанням та ігровою діяльністю, бути мотивованими та брати активну участь у проектуванні та написанні сценаріїв ігор.

Також існує значна кількість онлайн-ігор, які можна використовувати в освітньому процесі підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціального та емоційного навчання. Зокрема:

– Social Adventures App – допомагає студентам отримати важливі соціальні навички та зрозуміти, як правильно діяти в різних соціальних ситуаціях, розігруючи певні практичні сценарії. Приміром, одна з вправ пояснює, як важливо називати чиєсь ім'я, щоб привернути його увагу, перш ніж говорити з ним.

– Middle School Confidential – цифровий графічний роман, написаний активісткою проти булінгу Енні Фокс. Під час ігрової діяльності, зосереджуючись на таких ситуаціях, як дружба, мінливі сімейні ситуації, студенти через тести, поради та інструменти, навчаються орієнтуватися в складних ситуаціях, самооцінювати дітей з низькою самовпевненістю та спілкуватися з персонажами, які мають проблеми з булінгом.

– «Classcraft» – навчальна рольова гра, в якій студенти разом зі своєю командою однокласників проходять квести, під час яких вони можуть підтримувати та співпрацюючи один з одним для досягнення своєї мети [40].

– Cybersmile – освітня програма, що пропонує низку інтерактивних модулів (Why Hope Beats Hate, Bystander, Upstander or Ally?, Using Emoji & Emoticon, Parental Guidance та ін.) для всіх вікових груп і здібностей [41], що мають мультидисциплінарний результат, який можна використовувати в процесі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання.

У зв'язку з цим виключно важливе значення має створення умов для розвитку креативних здібностей, чому сприяє залучення студентів до науково-дослідної діяльності, яка має розглядатися як найважливіший напрямок удосконалення професійних якостей майбутніх вихователів.

Формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності передбачає значну практико-орієнтовану спрямованість навчання. Практична підготовка є сполучною ланкою між теоретичним навчанням та майбутньою самостійною роботою фахівців, значущою складовою формування готовності до професійної діяльності, найважливішим засобом забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Тренінги.

Основною метою професійно-практичної підготовки поряд із закріпленням та вдосконаленням знань, умінь та навичок, здобутих у процесі теоретичного навчання, є формування таких якостей особистості майбутнього вихователя, як мотивація до саморозвитку та професійного зростання, професійна самостійність, професійна мобільність, самоконтроль, здатність до прийняття рішень, до взаємодії та інших, необхідних для виконання професійних функцій на належному рівні. Їхньому формуванню сприяє використання в освітньому процесі тренінгів, що спрямовані «на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом» [42]. Вирішуючи у процесі тренінгу змодельовані професійно-орієнтовані ситуації і проблеми, аналізуючи їх, майбутні вихователі набувають нового вагомого досвіду реалізації професійних компетентностей, а також оволодіння методологією виконання професійних завдань, пов'язаних із специфікою майбутньої

професійної діяльності, в нашому дослідженні – здійснення інклюзивного навчання в ЗДО.

Зазвичай тренінги реалізуються у складі групи (10-12 чол.), спрямовані на засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь та навичок. Багатоплановий процес з формування готовності до професійної діяльності передбачає системний підхід до організації професійно-практичної підготовки, що є системою логічно взаємопов'язаних етапів, що дозволяє крок за кроком досягти необхідного кінцевого результату з практичної підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання. Одним із найбільш дієвих підходів до підвищення ефективності такої професійно-практичної підготовки є варіант змішаного навчання, який передбачає раннє включення студента у тренінгову діяльність.

У процесі дослідно-експериментальної роботи, під час тренінгу «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» (див. п. 2.3), застосовувалися такі інноваційні технології, як: моделювання педагогічних ситуацій; технології групової роботи, контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проєктування індивідуального корекційно-освітнього маршруту, групової роботи, кейс-коучинг; розроблення портфоліо педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; онлайн-обмін досвідом та ін., основою для інтегрування яких слугували проведення майстер-класів, ділових та рольових ігор, мозкові штурми, коучинг, дискусії.

При цьому основою якісної організації проведення тренінгової діяльності, як і будь-якого іншого виду навчального процесу, має бути наявність програми, яку потрібно пов'язати з Стандартом вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти», робочими планами та програмами навчальних дисциплін, вимогами стейкхолдерів.

Коучинг (кейс-коучинг, електронний коучинг)

«Коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості» [43].

Застосування кейс-коучингу в освітньому процесі з підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання є ефективним і доцільним, оскільки поєднує виконання навчальних ситуацій чи кейсів та коучингу задля розв'язання конкретно поставленої мети [44, с. 49]. Таке поєднання дозволяє створити на заняттях атмосферу водночас співробітництва і конкуренції, усувати конфлікти, напрацьовувати професійні та моральні стандарти, правила етичного спілкування, налагодити безперервну взаємодію як між викладачем і студентами, так і між студентами під час групової роботи, що забезпечує для кожного учасника ґрунтовне та різнобічне розуміння себе, співрозмовника та досліджуваного фрагмента (інклюзивного навчання), створення умов для багатогранного і багаторівневого осмислення знань і вмінь шляхом їхнього практичного застосування. Основним завданням коуча є розкриття прихованого потенціалу учасників, звільнення їх від обмежень і негативних установок через розвиток самосвідомості та почуття відповідальності та закріпленню знань, умінь та навичок поведінки в певних ситуаціях.

У своїх дослідженнях О. Негривою для складання кейсу коуча пропонує застосовувати прийом АВС-техніка, що складається з трьох кроків: розуміння ситуації (А), розроблення ідей (В), варіанти вирішення ситуації (С). На першому кроці «роботи із ситуацією студенти повинні усвідомити її, відчувати істину, дати свою назву, щоб відобразити сутність, знайти протиріччя, якщо вони були, визначити об'єм наданої інформації. На кроці В потребується усвідомити, що могло би бути кращим або за допомогою якої ідеї можна досягнути бажаного в цій ситуації, чи та попередня істина допомогла отримати бажаний результат.

Також на цьому кроці потрібно надати назву цій ситуації після такого перегляду. І, як правило, від проблемності ситуації студенти повинні прийти до нейтрального погляду, необхідного для розуміння, як зробити краще у кроці С» [45], на якому потрібно запропонувати конкретні варіанти розв'язання ситуації.

Розглянемо приклад кейсу «Упевненість у своїх силах»

Ситуація. Під час спостереження за новеньким хлопчиком у групі вихователька помічає, що він уникає емоційних контактів, не грається з іншими дітьми, відсторонюється.

А. Запитання до студентів (на розуміння ситуації)

- Що Ви думаєте про цю ситуацію?
- Що Ви відчуваєте в цій ситуації?
- Яка необхідна додаткова інформація для розуміння ситуації?

Відповіді студентів: *«Ця ситуація є типовою для дітей з розладами аутичного спектру». «Необхідно уточнити чи поставлений діагноз РАС». «Дізнатись про способи поведінки і спілкування дитини вдома із близькими».*

В. Запитання до студентів (зادля розроблення ідей)

- Що могло б допомогти Вам для вирішення цієї ситуації?
- Яка якість, здібність, почуття необхідні Вам у цьому випадку?

Відповіді студентів: *«Вихователь повинен володіти такими навичками: бути ефективним вербальним і невербальним комунікатором, здатним реагувати на різноманітні комунікативні потреби дітей, батьків та інших фахівців». «Знати дитячу психологію, особливості роботи з дітьми з ООП і просто любити і поважати дітей». «Навчитися толерантно ставитися до особливостей дітей».*

С. Запитання до студентів (кращій варіант вирішення ситуації)

- Які потрібні умови, щоб зробити інклюзивну роботу успішною та підвищити упевненість у своїх силах?

Відповідь студентів: *«Підвищувати рівень психолого-педагогічних знань в галузі інклюзії: розвивати уявлення про особливості психофізичного*

розвитку дітей з особливими потребами, психологію педагогічної комунікації з такими дітьми тощо». «Підвищити обізнаність про корекційно-розвивальні методики, особливості ігрової діяльності та способи спілкування з даною категорією дітей». «Забезпечити індивідуальний підхід до дитини з РАС, створити сприятливі умови для її перебування в закладі дошкільної освіти». «Забезпечити полегшену адаптацію до дошкільного навчального закладу, поступове налагодження контакту з дорослими. Дати звикнути до нових умов, середовища, соціального оточення». «Забезпечити взаємодію з різними фахівцями». «Залучати дитину до роботи в мікрогрупі дітей з нормативним розвитком, під час якої усіляко сприяти взаємодії дитини з однолітками. Найкраще це робити в інклюзивній групі з невеликою кількістю дітей». «Налагодити взаємодію з її батьками. Надавати їм емоційну підтримку, вести просвітницьку роботу».

Зазначимо, що такі ситуації повинні бути наочними та детальними. Навчальні кейси мають максимально відображати ситуації професійної діяльності. Незважаючи на штучне середовище ситуацій, їх проблема чи сюжет набувають практичності, тобто стають максимально наближеними до реальної професійної діяльності. Кейс виступає засобом отримання нового знання про ситуацію та поведінку в ній і може стати основою для формування портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти.

Нині особливого поширення набуло застосування онлайн-досвіду та інструментів задля підтримки коучингових відносин. Електронний коучинг переносить процес навчання в онлайн і розширює можливості організації спілкування і навчання за рахунок доповнення ресурсами та інструментами, з використанням цифрових технологій. По іншому такий вид коучингу може називатися «дистанційним коучингом», «дистанційним наставництвом» або навіть «телементорством».

Перевагою застосування електронного коучингу є те, що учасники не залежать від обмежень часу та простору, а також (за необхідності, або через

несприятливі умови (тривоги, відключення світла тощо) можуть навіть особисто не зустрічатися зі своїм тренером. Також комплексне поєднання різних методів та засобів (тести, онлайн-анкети, модулі, подкасти, вправи, інтерактивні вправи, ментальні карти та ін. інструменти) створюють особливе активне середовище, що змушує учасників розмірковувати та активно працювати; забезпечує формування аналітичного мислення, навичок роботи у команді, розвитку творчих здібностей; інтересу до майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Проектна діяльність.

«У проектному навчанні проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій при вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих» [46, с. 77].

Здійснений аналіз літератури (див. п. 2.1), проведене на базі експериментальних навчальних закладів дослідження на основі аналізу освітньо-професійних програм, навчальних планів і силабусів, спостереження за діяльністю викладачів, а також діагностики сформованості інклюзивної компетентності показало, що підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО на основі проектного навчання має такі характерні чинники:

1. Технологія підготовки вихователів до роботи в умовах ІОС включала наступне: занурення в діяльність задля вирішення професійних завдань, проблематизація, цілепокладання і планування, конструювання процесу вирішення професійних завдань і її реалізація, рефлексія здійснюваної діяльності.

2. Процес навчання будувався на принципі інтегративності; здійснювалося проектування міждисциплінарних зв'язків, при цьому враховувалася наступність одержаних студентами знань і основних етапів досягнення мети (сформованої готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання).

3. Добір змісту навчання зреалізовувався відповідно до дидактичних властивостей і особливостей інклюзивного навчання, завдання мали диференційований характер (залежно від індивідуальних здібностей і можливостей студентів).

4. Завдання для курсового і дипломного проєктування, педагогічної практики містили питання конструювання корекційно-освітнього процесу із урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП.

5. В освітньому процесі систематично використовувалися різноманітні інноваційні технології, що сприяло розвитку інклюзивної компетентності, критичного і творчого мислення студентів, орієнтованих на професійно-особистісний розвиток педагогів, що дозволяє персоніфікувати їх підготовку і формувати у них ціннісне ставлення до дітей з ООП.

Наприклад, під час проєктної діяльності можуть інтегруватися (див. п. 2.1) технології контекстного та інтегрованого навчання, розвитку критичного мислення, групової роботи та кейс-коучинг; моделювання педагогічних ситуацій; проєктування індивідуального корекційно-освітнього маршруту, розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; технoстратегія; онлайн-обмін досвідом та ін.

6. Постійно здійснювалося прогнозування можливого впливу розроблених педагогічних умов і моделі на характер мислення і поведінку учасників освітнього процесу.

Таким чином, інноваційні технології навчання характеризуються тим, що вони збагачують освітній процес завдяки впровадженню активних, аналітичних та комунікативних методів навчання; розкривають широкі можливості диференціації та персоналізації інклюзивного навчання; формують інклюзивну компетентність майбутніх вихователів, готовність до аналізу, проєктування та розвитку комунікативних навичок, побудови власної освітньої програми; є ресурсом зміни змісту освіти та структури навчального процесу відповідно до міжнародних вимог.

Застосування інноваційних технологій як засобу і механізму формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів створює додаткові можливості під час виконання завдань, орієнтованих на розвиток мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Реалізація компонентів готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання із застосуванням інноваційних технологій

Компонент	Виконання завдань проєктної діяльності для	
	студентів	викладачів
Мотиваційний	готує до роботи в ІОС; створює позитивне емоційне тло; дружнє та неупереджене ставлення до дітей з ООП; дозволяє об'єктивізувати	спонукає до постійного вдосконалення системи роботи, готовності до організації та підтримки спільної діяльності на засадах недискримінації та поваги; дозволяє перенести
Операційний	формує сукупність знань, умінь та навичок про створення, підтримку та розвиток здорового, безпечного (фізично та	дозволяє динамічно вносити поправки до системи роботи викладача; спонукає до застосування інноваційних технологій навчання в
Проєктувальний	допомагає самовизначитись, усвідомити важливість інклюзивного навчання; розвиває здатність розробляти та впроваджувати інноваційні зразки інклюзивної практики; вирішувати нові, нестандартні завдання;	дозволяє встановити відповідні цілям і змісту інклюзивного навчання засоби, методи і технології навчання.

Морально-етичний	допомагає визначати «поріг» своїх можливостей; відкриває шляхи для формування емоційного інтелекту, комунікативної толерантності та позитивного відношення до роботи в ІОС; готує до роботи в ІОС незалежно від власних поглядів, стереотипів та упереджень;	формує здатність до самоконтролю, самоорганізації та партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, дозволяє більш точно визначити напрями діяльності залежно від інтересів здобувачів освіти та особливостей реалізації інклюзивного навчання в умовах ІОС.
------------------	--	---

Джерело: розроблено авторкою

Аналіз педагогічних досліджень дозволив виділити суттєві в контексті теми дисертаційного дослідження шляхи підвищення активності студентів у процесі навчання при використанні сучасних освітніх технологій, спрямованих на формування професійної готовності: посилення навчальної мотивації; озброєння ефективними засобами для реалізації установок на активне оволодіння новими видами діяльності, знаннями та вміннями; забезпечення відповідності організаційних форм та засобів навчання його змісту; інтенсифікація розумової роботи студента за рахунок раціонального використання часу; забезпечення науково-обґрунтованого відбору навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню; врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей студентів.

Підвищення активності студентів у процесі професійної підготовки може бути забезпечене за рахунок використання інноваційних освітніх технологій, спрямованих на формування інклюзивної компетентності: посилення мотивації; застосування ефективних засобів для активного оволодіння новими видами діяльності, знаннями та вміннями для роботи в

ІОС; забезпечення відповідності організаційних форм та засобів навчання його змісту; забезпечення науково-обґрунтованого відбору навчального матеріалу; врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей студентів.

У нашому дослідженні застосування інноваційних технологій створює ситуацію розв'язання конкретних задач у ІОС, і ставить студентів у визначену професійну роль, дозволяє їм самостійно і творчо застосовувати набуті знання, приймати обґрунтовані рішення, уміти брати на себе відповідальність за їх виконання та наслідки.

Майбутні вихователі більшою мірою будуть підготовленими до інклюзивного навчання, якщо опануватимуть особливостями роботи в ІОС під час навчання у ЗВО. Вважаємо, що пізнавальна діяльність студентів повинна бути адекватною майбутній професійній діяльності, тобто повинна відтворювати особливості тієї професійної діяльності, до якої фахівець готується, що спонукає до необхідності використання в освітньому процесі таких інноваційних технологій навчання, які імітують майбутню професійну діяльність.

Доцільне поєднання інноваційних та цифрових технологій створює значний потенціал для підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, стимулювання їхньої психологічної готовності до роботи в ІОС, сприяння інтеграції та формування інклюзивної компетентності. Але їхнє впровадження потребує співпраці фахівців різних напрямів, які працюють у цифрових та інноваційних екосистемах, а також таких, що працюють в ІОС (команди психолого-педагогічного супроводу, в тому числі із залученням, фахівців для перекладу жестовою мовою, дефектологів, логопедів та ін.; фізичного супроводу осіб з інвалідністю, з порушенням зору; супроводу під час інклюзивного навчання). Технологічні інновації, глобалізація, коучинг, застосування вимірюваних результатів та практик, а також зростаюча потреба в етичних стандартах – це деякі з тенденцій, що визначають специфіку впровадження інклюзивного навчання.

2.3 Розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»

Специфіка роботи вихователя в умовах ІОС полягає у вирішенні навчальних, виховних, корекційних завдань; розробленні індивідуальної корекційно-компенсаторної програми навчання та виховання кожної дитини з урахуванням нозологій; орієнтації на пізнавальні можливості кожної дитини; створенні умов для адаптації дітей з ООП та набуття ними важливих соціальних навичок, а це висуває і відповідні вимоги до структури й організації освітнього середовища ЗВО, методів, форм і технологій навчання.

Сутність формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання полягає в оволодінні методами вирішення квазіпрофесійних завдань при активному використанні інноваційних технологій. Тому важливо навчити студентів застосовувати одержані знання, а також знаходити і творчо використовувати інформацію для прийняття компетентних рішень у майбутній професійній діяльності. З цією метою в процесі дослідження розроблено та апробовано тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами», проходження якої сприяло підготовці майбутніх вихователів до усвідомлення глибинного змісту і сутності інклюзивного навчання, дозволило ознайомити їх із перевагами інклюзивного навчання та підготувало до роботи з дітьми з ООП тривалістю 18 годин [47] (Додаток Д).

Мета курсу: впровадження експериментальної методики формування готовності майбутніх вихователів до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Завдання курсу:

- апробувати методику формування готовності майбутніх вихователів до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами;
- ознайомити майбутніх вихователів з:

- правовими аспектами інклюзивного супроводу дітей з ООП;
- методикою визначення категорії навчальних труднощів, яка формулює процедуру вивчення наявних здібностей здобувачів освіти та обов'язкова для використання в ЗДО;
- можливими особливостями розвитку дітей з ООП та освітніми труднощами дошкільнят, які можуть бути їм притаманні;
- інструментарієм методів, які використовуються для вимірювання ступеня їх прояву, виявлення обмежень, особливих освітніх потреб;
- поведінковою терапією;
 - розглянути рівні супроводу в освітньому процесі дітей з ООП у дошкільній освіті в інклюзивних групах; моделі раннього втручання;
 - стимулювати творчу та громадську активність, ініціативу майбутніх вихователів;
 - мотивувати до організації просвітницької роботи з батьками дітей з ООП;
 - розвивати навички надання необхідної підтримки та консультаційної допомоги з питань навчання та виховання дітей з особливими потребами;
 - визначити ефективні способи взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями в емоційній та вольовій сферах;
 - сприяти впровадженню нетрадиційних прийомів і прийомів під час роботи з дітьми з індивідуальними особливостями поведінки;
 - підготовка майбутніх вихователів до використання прийомів психологічної корекції та методик нормалізації психічного стану дітей в умовах воєнного стану.

Курс складається з 3 модулів (див. додаток Д).

Модуль 1. Розуміння інклюзії (3 год.)

Основною метою проведення цього модуля було ознайомлення учасників з поняттями «інклюзія», «інклюзивне навчання», «люди з

особливими потребами», «соціальна інклюзія» та особливостями організації освітнього процесу в інклюзивній групі.

На першому занятті першого модуля тренер разом з учасниками виконували вправи «Калейдоскоп», «Що таке інклюзивне навчання?», «Алгоритм впровадження інклюзивного навчання». Особливу увагу хочемо звернути на рефлексію наприкінці заняття, під час якої учасники записували на стікерах та обговорювали, що їм найбільше сподобалося на занятті та розміщували відповіді на променях сонця на плакаті «Наші очікування». Студенти зазначили, що мали можливість швидко та цілісно засвоїти теоретичний матеріал, познайомитись з особливостями інклюзивного навчання в системі освіти. Розробили умови, за яких інклюзивне навчання буде ефективним.

Під час другого заняття проводилися вправа «Очікування щодо людей з особливими потребами», міні-лекція «Інклюзія – стратегія міжнародного та українського законодавства», інтерактивна бесіда «Соціальна інклюзія. Соціальна VS медична модель. Інклюзія VS інтеграція» та вправа «Що це: сегрегація, інтеграція, інклюзія чи виключення?».

Дослідженню актуальних проблем соціальної та медичної моделей інклюзії, особливостей їхньої реалізації в умовах ІОС сприяло проведення інтерактивної бесіди «Соціальна інклюзія. Соціальна VS медична модель. Інклюзія VS інтеграція» [36, с. 23]), під час якої учасники обговорювали питання «*Якщо ми говоримо про освітній процес, яким дітям найважче вчитися?*» (діти з особливими освітніми потребами, ромські діти, діти-сироти та ін.), «*Які емоції виникають у вас, коли ви чуєте слова «дефект», «вади», «порушення розвитку?»*», «*Чи можете ви навести приклади фізичних, інформаційних, інституційних, ментальних бар'єрів?*».

У процесі обговорення майбутні вихователі мали можливість проаналізувати нормативні документи і зібрати значну кількість думок та дійти до висновку, що процеси інтеграції та інклюзії відображують дві досліджувані моделі – медичну (інтеграція) та соціальну (інклюзія). Під час

реалізації медичної моделі зусилля фахівців спрямовані на роботу корекцію розвитку дитини, а освітнє середовище закладу дошкільної освіти залишається незмінним. Реалізація соціальної моделі – фокусується на бар'єрах у середовищі та їх подоланні. Відповідно інтеграція та інклюзія передбачають часткове та повне залучення дитини з ООП до ІОС ЗДО. Учасники тренінгу акцентували на тому, що нажаль існують ще такі процеси, як виключення (дитина взагалі не має доступу до освітнього процесу) і сегрегація (навчання дітей в окремих спеціальних закладах освіти).

Під час рефлексії студенти визначили, які зміни мають відбутися у свідомості суспільства по відношенню до людей з ООП (формування толерантного ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ЗДО та запобігання формуванню упередженого ставлення до людей з особливими потребами). Під час обговорення на прикладі коротких ситуацій усвідомили відмінності між сегрегацією, інтеграцією, інклюзією чи виключенням та їх вплив на розвиток особистості.

Модуль 2. Особистісна готовність та відповідальність (4,5 години)

Метою виконання другого модуля є зміна стереотипів і викорінення психологічних бар'єрів, які виникають у майбутніх вихователів в умовах ІОС, їхня підготовка до прийняття дітей з ООП як рівних, до толерантного ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ЗДО; розвиток почуття соціальної підтримки індивідуальних потреб дитини з ООП та формування психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП.

На першому занятті другого модуля учасники виконували вправи «Вчимося цінувати індивідуальність», «Ярлики», «Історія з життя людей» та «За» і «Проти».

Ознайомленню майбутніх вихователів із проблемами та основними аспектами формування толерантного ставлення до дітей з ООП сприяло проведення вправи «За» і «Проти» (за матеріалами тренінгу для педагогічних працівників «Інклюзивне навчання: рівні можливості для кожного» [48]).

Під час вправи учасники обговорювали такі твердження:

1. Діти з ООП, мають бути ізольовані від інших дітей під час навчання.
2. Дитина з ООП має право навчатися у звичайній загальноосвітній школі чи перебувати у ЗДО.
3. Статус дитини з ООП має бути відомий лише медичному працівнику ЗДО.
4. Вчитель (вихователь) має право відмовитися від навчання дитини з ООП.
5. Ставлення до дітей з ООП та інших дітей має бути однаковим.
6. Батьки дітей з ООП зобов'язані віддавати на навчання (перебування) свою дитину у спеціалізований навчальний заклад.
7. Діти з ООП обмежені у спілкування зі своїми ровесниками.
8. Вчителі (вихователі) і учні (вихованці ЗДО) мають право знати про статус дитини з ООП.

Кожен учасник мав 2 картки різних кольорів (зеленого і червоного), якщо вони погоджувалися з твердженнями, то піднімали картку зеленого кольору, якщо ні – червоного. Всі учасники піднімали картки одночасно. Після озвучення кожного твердження проводилося обговорення найбільш актуальних чи провокаційних думок та/або позицій, з'ясовувалися невіршені питання.

Розв'язуванню гострих проблем інклюзивної освіти, закріпленню позитивного ставлення до інклюзії, визначенню її сильних і слабких сторін, усвідомленню своїх можливостей для впровадження і підкріплення інклюзивної освіти під час роботи з дітьми з ООП сприяло проведення вправи «Визнач своє ставлення», застосування методу SWOT-аналіз та вправи «Східний базар».

Активізації пізнавальної активності учасників сприяло складання сіквейнів (вправа «Визнач своє ставлення») на ключові слова «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інтеграція» тощо. Наприклад у сіквейні, на поняття «універсальний дизайн», ключовим словом, яке визначає зміст сіквейна визначено «доступність»; прикметники, що його характеризують – зручний,

дієвий; дієсловами, що його визначають – допомагати, навчати, розуміти; Коротким реченням, яке показує ставлення учасника до поняття було «обов'язкова умова для організації інклюзивного навчання». Слово, через яке людина висловлює свої почуття, асоціації пов'язані з даним поняттям – необхідність.

Одним із ефективних прийомів визначення переваг і недоліків інклюзивного навчання, формування позитивного мислення та підвищення мотивації до обраної професії та до роботи з дітьми з ООП було застосування методу SWOT-аналіз.

Для роботи під час тренінгу за цим методом використовувалася схема SWOT-аналізу, за якою викладач пояснював аббревіатуру SWOT, акцентуючи на особливостях розгляду переваг і недоліків інклюзивного навчання. Після цього учасники об'єднувалися у 4 групи, кожна з яких виконувала своє завдання впродовж 10 хв., перша – записувала позитивні аспекти інклюзивного навчання, друга – негативні, третя – напрями покращення впровадження інклюзивного навчання (зовнішні та внутрішні), четверта – загрози, які виникають під час впровадження інклюзивного навчання (зовнішні та внутрішні).

Під час обговорення результатів SWOT-аналізу кожна група презентувала свої пропозиції та разом з викладачем обговорювала чи можна і як перетворити слабкі сторони у сильні, переваги – у реальні можливості, використати сильні сторони задля уникнення/знешкодження загрози.

Дієвим методом формування психологічної готовності та підвищення мотивації до роботи з дітьми з ООП, визначення особистих ресурсів для підвищення професійного рівня було проведення вправ «Оптимізм – реалізм», «Готовність до роботи з дітьми з ООП» та «Мої ресурси» під час третього заняття другого модуля.

У процесі проведення вправи «Мої ресурси», метою якої була сприяння учасникам знайти в собі ті риси, які допоможуть почуватися впевнено під час роботи з дітьми в умовах ІОС, застосовувалися технології ситуативного

модельовання. Кожен учасник отримував аркуш паперу, поділений навпіл, в одній частині записувалися ті особистісні риси та характеристики, якими учасник може пишатися та вважає своїми сильними сторонами, в іншій – навпроти сильних сторін, записувалися напрями їхньої реалізації під час інклюзивного навчання. Під час обговорення змодельованих ситуацій учасники давали відповіді на запитання: *Чи важливі особисті якості для досягнення мети? Для досягнення успіху? Для реалізації в педагогічній діяльності?*

Уважаємо, що під час вивчення другого модуля студенти навчалися цінувати індивідуальність, приймати людей такими, якими вони є. Розвивали емпатію і здатність поставити себе на місце іншої людини. Завдяки тому, що під час виконання різних форм роботи майбутні вихователі визначали власні ресурси для підвищення професійного рівня, знаходили в собі ті риси, які допомагали почуватися впевнено під час роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, у них формувалася психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП та підвищувалася мотивація до майбутньої професійної діяльності.

Модуль 3. Практична діяльність (10,5 год.)

Основною метою проведення третього модуля було підвищення інформаційної обізнаності учасників з основами психології і корекційної педагогіки; ознайомлення з індивідуальними особливостями дітей різних нозологій (аутизм, синдром Дауна, гіперактивність), поведінковою терапією; моделлю раннього втручання; формування мотивації для проведення просвітницької роботи із батьками дітей з ООП; отримання навичок надання необхідної підтримки, консультування щодо навчання і виховання дітей з ООП; відпрацювання ефективних способів взаємодії з дітьми (з порушенням в емоційно-вольовій сфері), нетрадиційних технік та прийомів у роботі з дітьми, які мають небажану поведінку, прийомів психологічної корекції та методик нормалізації психічного стану дитини під час війни; стимулювання творчої і соціальної активності, ініціативи майбутніх педагогів.

Проведені під час першого заняття вправа «Знайомство з особливою дитиною», міні-лекція «5 етапів переживання горя» та вправа «Консультація для батьків» дозволили не тільки ознайомитись з індивідуальними особливостями дітей різних нозологій (аутизм, синдром Дауна, гіперактивність), а й сформуванати у майбутніх вихователів мотивацію для проведення роботи із батьками дітей з ООП, отримати навички надання необхідної підтримки, консультування щодо проблем, пов'язаних із прийняттям діагнозу та розвивати емпатію.

Допомогти майбутнім вихователям ознайомитися з індивідуальними особливостями дітей з різними нозологіями (аутизмом, синдромом Дауна, гіперактивністю) покликана вправа «Знайомство з особливою дитиною» (За матеріалами навчально-методичного посібника «Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Інклюзивна школа: особливості організації та управління [49]).

Учасники тренінгу об'єднувалися у три підгрупи, кожній з яких роздавалися роздаткові матеріали з описом відповідної нозології. Кожна підгрупа впродовж 15 хв. опрацьовувала теоретичний матеріал, обговорювала його в групах та презентувала іншим учасникам за планом: *причини виникнення, зовнішні ознаки нозології, особливості поведінки дитини, особливості розвитку дитини.*

Після цього під час міні-лекції «5 етапів переживання горя» проводився мотиваційний «мозковий штурм», у процесі якого учасники обговорювали питання: *Чи зобов'язані батьки заздалегідь попередити педагогів про особливості чи діагнози своєї дитини? Чому? Чому деякі батьки приховують діагноз дитини?* та ознайомлювалися із п'ятьма етапами переживання горя, запропонованих американською психіатрицею Елізабет Кублер-Росс, що проходять рідні дитини на шляху прийняття діагнозу (ці етапи є лише орієнтовними і за певних обставин й індивідуальних особливостей етапи прийняття можуть дещо змінитися: деякі можуть бути

пропущені, а деякі знову повертаються), що дозволило сформувати в майбутніх вихователів мотивацію до здійснення просвітницької роботи із батьками дітей з ООП; підвищити їхню інформаційну обізнаність з основами психології і корекційної педагогіки.

На наступному етапі, виконуючи вправу «Консультація для батьків», майбутні вихователі продовжили формувати навички надання необхідної підтримки батькам – консультування щодо проблем навчання і виховання дітей з ООП, як усвідомити, прийняти діагноз, обговорюючи в групах питання: *Як ви вважаєте, на якому етапі доцільно починати консультативну діяльність батьків? Чому? Які з порад в додатку ви вважаєте найдієвішими? Чи доводилось вам проводити чи спостерігати консультативну діяльність під час роботи чи практики? Яка була реакція батьків? Якщо так, то якому етапу прийняття діагнозу відповідала ця реакція?*

Виконання вправ першого заняття третього модуля допомогло учасникам тренінгу підготуватися до роботи із сім'ями дітей з ООП, детально розглянути проблемні моменти п'яти етапів переживання горя (заперечування діагнозу, злість, переговори, печаль та прийняття), генерувати ідеї та розробити «Поради як легше пройти шлях прийняття діагнозу».

Вагоме значення для продовження ознайомлення з індивідуальними особливостями дітей з різними нозологіями (аутизм, синдром Дауна, гіперактивність) та формування готовності майбутніх вихователів до здійснення інклюзивного навчання мало проходження вправ «Знайди відповідність», «Міф чи реальність», «Лист до батьків» другого заняття третього модуля.

Виконуючи вправу «Знайди відповідність», учасники закріплювали знання про основні ознаки синдрому Дауна, аутизму та гіперактивності у дітей; навчалися розпізнавати їх для подальшої ефективної роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання та для успішної організації просвітницької

роботи із батьками дітей з ООП; обговорювали в групах питання *Чому вихователю необхідно знати особливості різних нозологій?*

Це дало можливість під час наступної вправи «Міф чи реальність» уточнити та систематизувати знання про основні ознаки різних нозологій; усвідомити хибність більшості стереотипів щодо аутизму, синдрому Дауна та синдрому гіперактивності та їхньої шкоди в процесі інклюзивного навчання. Дискутуючи, *Чому виникають стереотипи з приводу деяких хвороб? Що може статися, якщо чутки будуть сприйматися як істина? Які ви знаєте дієві способи протидії стереотипам?* майбутні вихователі обговорювали твердження: «Ці діти невиліковно хворі, тому що у них хвороба Дауна; Синдром Дауна – результат асоціальної поведінки батьків; Ці діти зовні дуже схожі один на одного, вони ніколи не будуть ходити, не будуть говорити, вони нікого не впізнають, тому що всі навколишні для них на одне лице, і, взагалі, такі люди доживають максимум до 16-ти років; Люди з синдромом Дауна становлять небезпеку для суспільства; Ці діти не принесуть ніякої користі для суспільства, про що свідчить і сама назва хвороби – від англійського «down» – «вниз»; Існують спеціалізовані держустанови інтернатного типу, де дітям з синдромом Дауна дуже добре; Аутизм у дитини виникає через відсутність любові з боку батьків; Дитина з аутизмом потребує лише медичного втручання; Аутизм минає з віком; Дитина з аутизмом насправді геніальна; Любові достатньо, щоб допомогти дитині з аутизмом; Синдром гіперактивності – вигадка; СПАУ дуже поширений; Це просто погане виховання, з такими дітьми потрібна суворість; Гіперактивність – це тимчасове явище, що з роками минає». Кожен учасник піднімав картку червоного (незгода із твердженням), жовтого (спірне твердження) і зеленого (згода із твердженням) кольору.

Задля ознайомлення учасників з ефективними способами взаємодії дорослих і дітей з порушенням в емоційно-вольовій сфері виконувалася вправа «Лист до батьків», під час якої, учасники розділені на 3 групи, отримували матеріали з правилами взаємодії дорослих з дітьми із різними

нозологіями, після опрацювання яких складали листи гіперактивних дітей до дорослих (перша група), дітей з аутизмом до дорослих (друга група), дітей з синдромом Дауна до дорослих (третья група). Наприклад, починаючи лист: «Щоб вам було легше жити з нами, а ми вас любили: ...».

Приклад листа гіперактивної дитини.

Щоб вам було легше жити з нами, а ми вас любили:

«Не навантажуйте нас нецікавою і нудною роботою. Більше життя!

Навіть не думайте давати нам довгих інструкцій! На п'ятнадцятому слові нам цікавіше, якого кольору шкарпетка у сусіда, ніж ваша повчальна промова. Говоріть конкретно, по справі, не більше 10 слів.

Не вимагайте, щоб ми були водночас уважними, акуратними і посидючими. Це понад наші можливості!» [50, с. 5].

Наступне заняття покликане ознайомити учасників з моделлю роботи та функціональними обов'язками всіх членів міждисциплінарної команди ІОС ЗДО під час ознайомлення з матеріалами міні-лекції «Організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання в ЗДО» та продовжити готувати майбутніх вихователів до роботи з дітьми з різними нозологіями під час ігрової діяльності у процесі психологічних дебатів: «Активний чи гіперактивний» та виконання вправи «Давай пограємо».

Метою проведення психологічних дебатів «Активний чи гіперактивний» було навчити майбутніх вихователів бачити різницю між активною і гіперактивною дитиною, знаходити шляхи ефективної співпраці та спілкування з вихованцями.

На початку заняття тренер звертається до учасників з інформаційним повідомленням.

За характером норавливих і непосидючих дітей навкруги немало, але тільки одиниці з них реально є гіперактивними дітьми з медичної точки зору.

Навіть якщо дитина має нестерпний, вибуховий характер (вона емоційна, некерована, неслухняна, забіякувата і т. ін.), але це не заважає їй

розвиватися у рамках норми і ставати повноцінним членом суспільства (тобто вона здатна спілкуватися з однолітками, вступати у дружні відносини і тому подібне), то ця гіперактивність не має ніякого відношення до медичного діагнозу.

Якщо гіперактивність дійсно є хворобою дитини, то без постійної допомоги з боку дорослих та фахівців (психологів, неврологів і тому подібне), дитина не може бути членом суспільства – вона неадекватно реагує на спроби спілкування з нею, не розуміє прохань і вимог, може бути не просто конфліктною, але і агресивною, не спроможна навчатися, гратися і таке інше.

Тільки фахівець зможе точно визначити – ця дитина просто з «крутим» характером, чи дійсно має синдром дефіциту уваги та гіперактивність (СДУіГ).

Більш-менш однозначний «вердикт» про наявність гіперактивності вправі виносити тільки дитячі психіатри або дитячі психологи. І тільки дітям старше 6 років.

Найпростіший спосіб відрізнити гіперактивність як діагноз і захворювання від «гіперактивності натури» – проаналізувати, як поводить себе дитина в різних ситуаціях.

«Якщо гіперактивність дитини є не просто відображенням її особи і характеру, а саме ознакою хвороби – вона у будь-яких умовах поводитиметься однаково: у будь-якому місці, у будь-якій компанії, за будь-яких обставин малюк демонструватиме симптоми СДУіГ. Але якщо поведінка дитини кардинально різниться залежно від тих або інших обставин – ні про який діагноз мови бути не може. Ваш малюк просто – навіжений непосидько, який точно знає, кому саме з дорослих він може «сісти на голову»» [51].

Далі викладач пропонує провести психологічні дебати, під час яких будуть виявлені ознаки активної і гіперактивної дитини.

Учасників об'єднують у дві підгрупи, кожна з яких отримує список певних ознак. Впродовж 5 хвилин відбувається ознайомлення з матеріалами, а потім дві сторони публічно обмінюються думками з актуальної теми, називаються відповідні характеристики. Перша презентує ознаки активної дитини, друга – гіперактивної. Якщо хтось відповідає невірно, опонент має довести неправоту.

Матеріали для ознайомлення:

– Дитина більшу частину дня не сидить на місці, а воліє активні заняття пасивним, однак при необхідності може почитати з мамою книгу або приділити годину-півтора складанню пазлів.

– Знаходиться в постійному русі, навіть якщо втомилася від цього, а зовсім вибившись із сил, починає впадати в істерику і плакати.

– Швидко й багато говорить, дуже допитливий і тому задає нескінченну кількість запитань.

– Малюк це робить через те, що не може по-іншому, він багато говорить і запитує, не вислуховуючи при цьому відповідей.

– Спокійно ставиться до заборон і не проявляє при цьому агресії.

– Сприймає все «в штики» (За матеріалами «Гіперактивна дитина: причини і симптоми гіперактивності, поради батькам» [52] Модифіковано автором).

– Порушення сну й травлення трапляються досить рідко.

– Малюк активний, та не скрізь. Приміром, неспокійний і непосидючий удома, але спокійний – у садочку, серед малознайомих людей.

– Він неагресивний. Тобто випадково або в запалі конфлікту може й відлупцювати «колегу з пісочниці», але сам не провокує конфлікти.

– Перебуває у постійному русі й просто не може себе контролювати, навіть якщо утомилась продовжує рухатися, а знесилившись остаточно, плаче та влаштовує істерику.

– Швидко й багато говорить, ковтає слова, перебиває, не дослуховує. Задає мільйон запитань, але рідко вислуховує відповіді на них.

– Неможливо вкласти спати, а якщо спить, то уривками, неспокійно.

– Дитина – некерована, при цьому зовсім не реагує на заборони й обмеження. У будь-яких умовах (будинок, магазин, дитсадок, дитячий майданчик) поводитьсь однаково активно.

– Часто провокує конфлікти. Не контролює свою агресію – б'ється, кусається, штовхається, застосовуючи підручні засоби: іграшки, каміння...(Модифіковано автором за матеріалами та «Гіперактивна дитина: особливості поведінки та виховання» [53]).

Дискутуючи та виконуючи вправи, учасники тренінгу обговорювали питання: *Чи складно було відрізнити активну дитину від гіперактивної? Які поради можна надати батькам для ефективного виховання активної дитини? Якщо більшість ознак із списку підходять одному із вихованців в групі дитячого садочка, що можна порадити батькам?*

Закріпленню одержаних знань та ознайомленню учасників з особливостями організації ігрової діяльності дітей з різними нозологіями сприяло виконання вправи «Давай пограємо», у процесі якої майбутні вихователі, працюючи в трьох підгрупах, розробляли і презентували рекомендації щодо організації ігрової діяльності дітей з синдромом Дауна, з аутизмом та гіперактивних дітей. Решта учасників відмічали на плакаті риси та прийоми, які можна використовувати у роботі з дітьми іншої категорії. (Наприклад, таке твердження: «від успішного становлення ігрової діяльності залежить психічне здоров'я і подальший розвиток будь-якої дитини» стосується всіх нозологій). Наприкінці презентації кожна підгрупа оголошувала, які особливості ігрової діяльності інших нозологій можна використовувати під час ігор з власною категорією дітей. Всі учасники тренінгу обговорювали питання: *Для чого необхідно знати особливості ігрової діяльності дітей? З якою метою ми відзначали схожі прийоми, особливості ігрової діяльності з дітьми різних нозологій? Як їх можна*

використовувати під час роботи з дітьми в дитячому садку? На завершення вправи всі учасники отримують матеріали з підбіркою ігор для дітей з синдромом Дауна, з аутизмом та гіперактивних дітей (Додаток Е).

Таким чином, виконання завдань сприяло взаєморозумінню між учасниками тренінгу, стимулювало творчу і соціальну активність, ініціативу майбутніх педагогів. Студенти навчалися критично і креативно мислити, аналізувати особливості організації ІОС ЗДО та проведення ігрової діяльності з дітьми з різними нозологіями та пропонувати продуктивні рішення із модифікації розвивальних ігор.

Вивчити та апробувати різні техніки роботи з дітьми з ООП, підготувати майбутніх вихователів до контролювання небажаної поведінки та отримати додаткову інформацію про можливі напрями консультативної підтримки, допомогло виконання вправи «Батькам від батьків про раннє втручання», майстер-клас «Інтерв'ю з психологом АВА-центру» та ознайомлення з матеріалами міні-лекції «Як працює АВА-терапія» на четвертому занятті третього модуля.

Виконуючи вправу «Батькам від батьків про раннє втручання», учасники ознайомлювалися з особливостями технології раннього втручання, її відмінностями від інших форм роботи, особливостями впливу раннього втручання та варіантами вирішення проблеми очима батьків, які пройшли шлях раннього втручання. Під час групової роботи одна частина студентів виконувала роль фахівців центру раннього втручання, а інша – роль батьків. «Фахівці» отримували картки з особливостями і правилами роботи центру, а «батьки» – з висловлюваннями реальних людей, що до роботи фахівців (Додаток Ж) [54].

На картках зазначено проблеми, з якими люди можуть звертатися за допомогою. «Батькам» необхідно знайти свого «фахівця». Після цього «фахівець» зачитує принцип роботи центру розвитку, а «батьки» – розповідь із життя на підтвердження.

Ознайомлюючись з елементами прикладного аналізу поведінки та технікою позитивного підкріплення АВА-терапією на лекції «Як працює АВА-терапія», майбутні вихователі вивчали основні переваги застосування технології, особливості її реалізації та можливі шляхи коригування поганої (небажаної) поведінки.

Викладач акцентував увагу на тому, що для успіху АВА-терапії дуже важлива послідовність, безперервність, повторення, оскільки ця технологія працює на ключових засадах: підкріплення, покарання, викорінення.

Існує чотири функції поведінки (досягнення бажаного; привернення уваги; уникнення вимог; самостимуляція). Вони однакові для всіх: і для дітей з особливостями розвитку, і для нейротипових, а також для дорослих. Як поведінці, так і альтернативним способам поведінки можна навчитися. Найбільш ефективним способом змінити погану поведінку є технологія підкріплення. Поведінка, за якою йшло позитивне підкріплення, має більше шансів на повторення, а програма навчання залежить від навичок, якими вже володіє особа. Наприклад, дитина має проблеми з моторикою. Якщо батьки не купують взуття, яке треба шнурувати, значить ця навичка не є пріоритетною, відповідно будемо навчати інших навичок [55].

Отже, у процесі вивчення теоретичного матеріалу та виконання завдань четвертого заняття третього модуля майбутні вихователі познайомилися з техніками раннього втручання, АВА-терапією та основними аспектами методики роботи та технологією АВА-терапія, що допоможе у спілкуванні та контролюванні небажаної поведінки дітей з ООП.

Важливе значення для підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання мають навички корекції небажаної поведінки, ефективного спілкування та доцільного покарання, які формуються на наступному занятті під час виконання вправ «Одного разу в дитсадку», «Комунікуй ефективно» та «Ігнорування і тайм-аут».

Повправлятися у прикладному аналізі поведінки, навчитися знаходити шляхи навчання альтернативній поведінці, вирішення проблемних ситуацій

сприяло виконання вправи «Одного разу в дитсадку». Учасники тренінгу обговорювали в групах одну із запропонованих ситуацій:

Ситуація №1. Дитина реагує сльозами на будь-яку відмову, навіть мотивовану.

Ситуація №2. У дитини відсутня будь-яка пізнавальна мотивація. Ніякі заохочення не діють.

Ситуація №3. Дитина з РАС падала на підлогу, билася на головою, погризла вихователям одяг, нічого не допомагало заспокоїти.

Ситуація №4. Гіперактивна дитина не може спокійно сидіти за столом більше п'яти хвилин, а ми хочемо, щоб вона навчилася перебувати за столом упродовж усього заняття, тобто 20-30 хвилин.

Ситуація №5. Дитина одразу вимагає підкріплення, поведінка не керується мовленням, або взагалі не розуміє значення стимулу.

Ситуація №6. Дитина з РАС не дивиться в очі, не звертає уваги, коли до неї звертаються.

Ситуація №7. Хлопчик 3 років постійно під час заняття бігає по периметру кімнати. Зоровий контакт відсутній. Коли щось не подобається, вдаряється головою об підлогу.

Ситуація №8. Дитина б'є дорослого (маму/бабусю і т. д.).

Ситуація №9. Хлопчик 5 років проявляє агресію до старшого брата і мами. В дитячому садочку агресія не проявляється. Що порадити мамі?

Наприклад, вирішуючи ситуацію «Дитина з РАС не дивиться в очі, не звертає уваги, коли до неї звертаються».

Учасникам необхідно проаналізувати поведінку дітей і скласти рекомендації для вихователя, як реагувати. Скласти рекомендації для батьків.

Результатом обговорення стала впровадження практичного порадики для вихователів і батьків «Особливі діти – легке спілкування» [56], в якому відповідно до нозології чи характеру поведінки надаються теоретичні чи практичні поради, як діяти в тій чи іншій ситуації.

Підготуватися до спілкування з іншими людьми, ознайомитися з різними стилями спілкування (пасивним, агресивним, асертивним), навчитися визначати їхні характерні ознаки та ефективність допомогло виконання вправи «Комунікуй ефективно», під час виконання якої учасники, працюючи в трьох підгрупах з інформаційними матеріалами про стилі спілкування та реальні ситуації із життя сімей (Додаток З), вчилися визначати, який стиль відповідає тому чи іншому діалогу. Для закріплення матеріалу майбутні вихователі заповнювали таблиці, визначивши стиль спілкування відповідно до фрази. Наприкінці виконання вправи під час рефлексії кожен учасник мав можливість висловити свою думку відповідаючи на питання: *Як ви взаємодієте з людьми і чи є у вас тенденція використовувати під час спілкування той чи інший стиль? Який стиль спілкування, на вашу думку, найефективніший?*

Задля ознайомлення учасників з технікою ігнорування та тайм-ауту задля контролювання небажаної поведінки проводилася вправа «Ігнорування і тайм-аут». Викладач ознайомив майбутніх вихователів спочатку із особливостями цієї технології, потім учасники об'єдналися в пари, в яких вони після ознайомлення з матеріалами з описом техніки «Тайм-аут» (Додаток К) розігрували ситуації «дорослий-дитина», визначивши для себе приклади небажаної поведінки для викорінення. (Наприклад, дитина залишає свої іграшки деінде, у супермаркеті постійно просить нову іграшку, забирає іграшки у інших дітей, грається під час їжі тощо). Учасникам тренінгу потрібно було перевтілитися в дорослого або дитину, що дало можливість кожному пережити почуття і переживання як дитини, яка в тій чи іншій ситуації перебуває в ситуації небажаної поведінки, так і дорослого, який має вирішити цю проблему. Застосування такої технології допоможе майбутнім вихователям в майбутньому відсторонити дитину від ситуації, яка стимулює в неї сильні емоції, та перевести в нейтральну ситуації, де немає жодних стимулів.

Кожен учасник відчував значущість і важливість застосування цієї техніки для викорінення небажаної поведінки в дітей, мав можливість відповісти на питання: *Що ви відчували, коли виконували роль дитини? Що ви відчували, коли виконували роль дорослого? Що є найскладнішим у досягненні результату?*, а це стимулювало до розвитку комунікативності, толерантного ставлення вмінь діяти в невизначених ситуаціях, які так необхідні задля швидкого впливу на небажану поведінку дитини, її зміни та контролювання.

На нашу думку, проведення низки вправ під час п'ятого заняття третього модуля дозволило майбутнім вихователям комплексно та ефективно навчитися прикладному аналізу поведінки та знаходити шляхи корекції небажаної поведінки, шляхи навчання альтернативній поведінці, обговорити переваги і недоліки технології з іншими учасниками тренінгу та під час групової роботи напрацювати спільні рішення та пропозиції.

Одним із найбільш важливих етапів підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання є ознайомлення з методологією визначення категорій освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку; встановлення порядку вивчення наявних компетенцій у дітей та ознайомлення з рівнями підтримки дітей з ООП, які перебувають в інклюзивних групах.

На початку шостого заняття викладач пропонує кожному учаснику пригадати, які труднощі виникали в них під час навчання, наприклад, труднощі, пов'язані із запам'ятовуванням нового матеріалу; виконання завдань на уроках фізичної культури; із засвоєнням математичних дисциплін; із спілкуванням з однолітками; заїкання; поганий зір чи слух тощо. Результати записуються на фліпчарті. Учасники об'єднувалися у підгрупи за кількістю труднощів та складають невеликий список способів їх подолання. Після розігрування ситуацій відбулося обговорення і кожен учасник зміг зробити вагомі висновки про те, що більшість людей стикається з різними труднощами під час навчання і найчастіше, щоб їх подолати, необхідна допомога (батьків, викладачів, лікарів, психологів, друзів).

Далі викладач зазначав, що на міні-лекції «Компетенції –Труднощі – Рівні підтримки» піде мова про зміни в законодавстві щодо інклюзивного навчання (Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти від 28.07.2021 № 769), а саме про методологію визначення категорій освітніх труднощів відповідно до розвитку наявних компетенцій у здобувачів дошкільної освіти та рівні підтримки дітей з ООП, які перебувають в інклюзивних групах. Відповідно, залежно від ступеня прояву вказаних освітніх труднощів мають визначатися відповідні рівні підтримки: 1 рівень – поодинокі незначні труднощі; 2 рівень – труднощі легкого ступеня прояву; 3 рівень – труднощі помірного ступеня прояву; 4 рівень – труднощі важкого ступеня прояву; 5 рівень – труднощі найтяжчого ступеня прояву.

За матеріалами методичних рекомендацій щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку виділяють 5 категорій освітніх труднощів: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні та соціоадаптаційні (особистісні, середовищні), соціокультурні (певні осередки, окремі культури, використання жестової мови) труднощі. Важливо: рівні підтримки не повинні визначати рівень прояву порушення (розладу) у дитини чи особи з ООП, а лише рівень необхідної підтримки під час освітнього процесу [57].

Після ознайомлення із теоретичним матеріалом учасники в групах виконували вправи «В кого які труднощі?» та «Алгоритм визначення рівня підтримки» задля ознайомлення студентів з особливостями розвитку дітей з ООП та освітніми труднощами, які можуть бути їм притаманні та з алгоритмом визначення рівня підтримки дитини.

Попередньо учасникам було дане завдання провести опитування для визначення I рівня підтримки дитини на практиці у ЗДО чи в своїй/знайомій сім'ї, на підставі яких вони складала алгоритм подальшої роботи з дитиною, згідно з результатами опитування. На занятті, відповідаючи на питання: *Чи має дитина освітні та/або поведінкові труднощі, які потребували б додаткової підтримки в освітньому процесі, чи має змогу адаптуватися до*

навчання у звичайному порядку? Чи виникають у дитини незначні освітні та/або поведінкові труднощі, а додаткову підтримку може бути надано за допомогою ресурсів закладу освіти? Чи має дитина суттєві освітні та/або поведінкові труднощі? Що необхідно рекомендувати батькам у разі позитивної відповіді? (Батькам рекомендовано звернутись до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки її розвитку), майбутні вихователі обговорювали проблеми та розроблений алгоритм подальшої роботи з дитиною. Виконання вправ допомогло опрацювати методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку та розробити майбутнім вихователям методичний інструментарій вимірювання ступеня прояву труднощів, визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб і стратегії подальшої підтримки.

На заключному сьомому занятті третього модуля тренінгу, виконуючи вправи «Відмінності», «Допомога під час стресових станів», «Рекомендації психіатра», майбутні вихователі опановували стратегією поведінки дорослих, які знаходяться з дитиною з ООП під час воєнних дій та техніками і прийомами подолання стресових станів, що є надзвичайно важливим в умовах військової агресії росії.

Для виконання вправ учасники поділялися на 4 групи. Під час виконання вправи «Допомога під час стресових станів» кожна група отримує по дві картки з пам'ятками про способи поведінки дорослого для подолання стресових станів у дитини (ступор, страх, нервові тремтіння, плач, істерика, рухове збудження, агресія, панічна атака) [58]. Учасники обговорювали між собою можливі прийоми допомоги та розігрували ситуації з їх застосуванням. Це дало можливість пережити почуття дорослих і дітей, які попали в стресову ситуацію, підготуватися та апробувати алгоритм дій, а також певним чином «адаптуватися» до швидких, але одночасно виважених рішень.

Виконуючи вправу «Рекомендації психіатра», учасники знайомилися з додатковими стресорами для дитини з аутизмом та шляхами їх подолання під час бойових дій, вирішуючи одну із ситуацій, з якими стикаються діти з аутизмом та їх батьки під час війни («Додаткові стресори для дитини з аутизмом», «Як налагодити комфортний побут дитини з аутизмом на новому місці», «Як вберегти людину з аутизмом від сенсорного перевантаження», «Як батькам налаштувати на дорогу дитину з аутизмом») (Додаток Л). Учасники ознайомилися із матеріалами та відображали інформацію в довільній формі на аркушах А-1. Наступним етапом була презентація результатів роботи представників підгруп назагал. Обговорення зазначених питань допомогло студентам підготуватися до подолання стресових ситуацій, а майбутнім вихователям – набутти досвіду подолання стресових ситуацій під час бойових дій та дати відповіді на питання: *Чому ми зосередились саме на роботі з дітьми з аутичним спектром? Чи підходять ці поради для дітей з іншими нозологіями?*

Такі вправи дозволили закріпити на практиці прийоми нормалізації психічного стану дитини з інтелектуальними та комплексними порушеннями в екстремальних ситуаціях в умовах воєнного стану, проаналізувати можливі шляхи уникнення психологічних травм, систематизувати здобуті знання та структуровано представити їх в розроблених рекомендаціях.

Студенти зазначили, що під час виконання вправ 7 модуля усвідомили, що саме дорослі (батьки, вихователі) є головним джерелом підтримки для дітей, тому відчуття люблячої присутності, знання, як діяти – це найголовніший «термостат безпеки» для дитини. Переконалися, що визначення рівня підтримки дуже важливе, тому, що при першому рівні підтримки інклюзивна група не відкривається, не можливо скласти індивідуальну програму розвитку дитини.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів у процесі проходження тренінгового курсу «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» є елементом моделі формування

готовності до інклюзивного навчання в ЗДО [59], який може бути зреалізований як окремий курс, або факультатив, так і впроваджуватися в процес підготовки майбутніх вихователів під час вивчення окремих тем навчальних дисциплін, наприклад, «Дошкільна педагогіка»: діти з проблемами розвитку; «Корекційна педагогіка»: види порушень психофізичного розвитку дітей; включення (інклюзія) дітей з особливими освітніми потребами в заклади дошкільної освіти загального типу; «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП»: особливості індивідуалізації розвитку; навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами; «Інклюзивна освіта»: складові, фактори розвитку та базові моделі впровадження інклюзивної освіти, роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище; корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання; «Дитяча психологія»: проблеми психічного розвитку особистості; «Спеціальна педагогіка»: діти з особливими потребами як суб'єкт спеціальної педагогіки; класифікація видів порушень психофізичного розвитку дітей, інтеграція та інклюзія у сучасній освіті; принципи спеціальної освіти; технології і методи спеціальної освіти; форми організації спеціальної освіти; засоби забезпечення корекційно-освітнього процесу в системі спеціальної освіти; професійна діяльність й особистість педагога системи спеціальної освіти, «Психологія сім'ї»: сім'я і її вплив на формування особистості дитини; типи виховання; роль сім'ї в соціалізації дитини, психологія емоційних взаємин та значущих стосунків; теорія прихильності та її роль у розбудові парних емоційних стосунків, репродуктивне здоров'я.

Вагомого значення для формування готовності мають інтерактивні вправи, які дозволяють не тільки ознайомитися з теоретичним матеріалом, а й підготуватися до майбутньої практичної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Висновки до другого розділу

Розглядаючи у межах дисертаційного дослідження питання підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС, уважаємо, що формування готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО передбачає не просто передачу знань, умінь і навичок від викладачів до студентів, а формування у майбутніх фахівців інклюзивної компетентності, як основного результату освоєння освітньо професійної програми підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» з галузі знань 01 «Освіта».

Проведений аналіз дефініцій «компетентність» та «інклюзивна компетентність» дозволив нам визначити, що *інклюзивна компетентність* майбутніх вихователів – це інтегративна суб'єктно-особистісна характеристика, що характеризує здатність здобувачів вищої освіти здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, гарантуючи рівні можливості для кожної дитини в одержанні дошкільної освіти, визначаючи освітні потреби дітей з ООП і проєктуючи ІОС для їхнього онтогенезу і проліферації.

Розроблено та апробовано алгоритм застосування організації проєктної діяльності на основі інтегрованого підходу до процесу навчання відповідно до таксономії Блума, який включає наступні етапи: визначення мети та цілей проєктної діяльності; загальних та фахових компетентностей; особливостей розвитку інтелектуальних здібностей відповідно до мети проєкту та таксономії Блума; розроблення та впровадження навчальних засобів та технологій на основі когнітивного колеса Блума; проведення рефлексії проєктувальної діяльності з урахуванням особливостей здійснення групової взаємодії та співробітництва в процесі інклюзивного навчання.

Обґрунтовано, що формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання повинно відбуватися в умовах організованого освітнього процесу, за умови переосмислення технології проведення усіх

видів занять та систематичного застосування інноваційних технологій. Так як професійна підготовка здобувачів вищої освіти стає більш реальною і цілеспрямованою, коли застосовуються не репродуктивні, а інноваційні технології (моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проектування індивідуального корекційно освітнього маршруту, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; технoстратегія; онлайн-обмін досвідом), основою для яких слугує моделювання освітніх, квазіпрофесійних, науково-дослідницьких та соціально-значимих ситуацій професійної діяльності в ІОС, їхнє обговорення, аналіз та оцінювання, проведення майстер-класів, дискусій, мозкових штурмів, ділових та рольових ігор, тренінгів, коучингу, проєктної діяльності тощо, що дозволяє майбутнім вихователям засвоїти предметні та соціальні аспекти інклюзивного навчання, ту систему відносин і проблем, які характерні для інклюзивного освітнього середовища ЗДО.

Розроблено та впроваджено тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами», яка складалася з трьох модулів: «Розуміння інклюзії», «Особистісна готовність та відповідальність», «Практична діяльність», реалізація якої забезпечувала поєднання традиційних технологій та оволодіння методами вирішення квазіпрофесійних завдань на основі активного використання інноваційних технологій. Проведення міні-лекцій, майстер-класів, мозкових штурмів, ділових та рольових ігор та різних інтерактивних вправ, які імітували майбутню професійну діяльність, ставило студентів у визначену професійну роль, дозволяло їм самостійно і творчо застосовувати набуті компетентності, приймати аргументовані рішення, вчитися брати на себе відповідальність за їх виконання та наслідки, що

забезпечувало комплексну підготовку студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Основні наукові результати другого розділу висвітлено у таких публікаціях автора [9; 32; 44; 47; 59].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0615736-12#Text> (дата звернення: 05.04.2021).
2. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Зб. наук. пр. Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 330-335. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65.
3. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 7 (41). С. 153-162. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9088> (дата звернення: 13.08.2021).
4. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький. 2013. № 1 (7). С. 220-224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_52 (дата звернення: 19.08.2021).
5. Колісник О. В. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра». 2019. С. 90-94.
6. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf (дата звернення 05.05.2022).

7. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціальнопедагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис... докт. пед. наук : 13.00.05. Старобільськ. 2016. 570 с.

8. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 19.08.2021).

9. Сорочан М. П. Формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі». Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 66-69.

10. Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта». К., 2017. 38 с.

11. The Sheffield Companion to Inquiry-based Learning. Retrieved from Sheffield. URL: https://www.academia.edu/558457/The_Sheffield_Companion_to_Inquiry_Based_Learning (дата звернення: 11.09.2022).

12. Taksonomi Bloom. URL: <https://smpn2lobalain.sch.id/read/31/taksonomi-bloom> (дата звернення: 19.08.2021).

13. Taksonomi Bloom (*Apa dan Bagaimana Menggunakannya?). URL: <http://bind.fkip.unila.ac.id/taksonomi-bloom-apa-dan-bagaimana-menggunakannya/> (дата звернення: 19.08.2021).

14. Формування толерантності в умовах інклюзивного навчання. URL: <https://sites.google.com/view/tolerantnistua/Main-page> (дата звернення: 21.11.2022).

15. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/04/01/Typova%20prohrama%20pidvyshchennya%20kvalifikatsiyi%20pedahohichnykh%20pratsivnykiv%20doshkilnoyi%20osvity.pdf> (дата звернення: 05.10.2021).

16. Taksonomi Bloom: Model Dalam Merumuskan Tujuan Pembelajaran
URL: <https://pusdiklat.perpusnas.go.id/berita/read/160/taksonomi-bloom-model-dalam-merumuskan-tujuan-pembelajaran> (дата звернення: 16.10.2022).

17. Martina S. J. van Uum, Roald P. Verhoeff & Marieke Peeters (2016) Inquirybased science education: towards a pedagogical framework for primary school teachers, International Journal of Science Education, 38:3. 450-469. DOI: [10.1080/09500693.2016.1147660](https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1147660).

18. Прохоренко Л.І., Баб'як О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навч.-метод. посібн. 2020. 435 с

19. Bloom's Verb and Task Wheel URL: http://1.bp.blogspot.com/-eixtu_N6NuY/UEoUB11DvAI/AAAAAAAAACY8/3dIXSuP_72I/s1600/bloomwheel3.gif (дата звернення: 16.10.2022).

20. Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти : методичні рекомендації / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 178 с.

21. Маріо ді П'єтро, Моніка Дакомо «Розійдіться, я йду!» Гіперактивна дитина. Практичні рекомендації для дітей, батьків і педагогів. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 96 с.

22. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2000. С. 4-7.

23. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє видання, виправлене. К. : Академвидав, 2015. 304 с.

24. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк», 2018. 392 с.

25. Шматков Є. В., Коваленко Д. В. Інноваційні технології навчання : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків : ВПП «Контраст», 2008. 172 с.

26. Mitchell P. D. Educational Technology : Panacea or Placebo II Vajrai A. C. and Leedham. (Edc.) Aspects of Educational Technology, 4. London : Pitham, 1970. 233 p.

27. Sakamoto T. The Roles of Educational Technology in Curriculum Development. Curriculum Development by Means of Educational Technology. Paris, Centre for Educational Research and Innovation Publ., OECD, 1974, 218 p.

28. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 235 с.

29. Hirsh-Pasek K., Zosh J.M., Golinkoff R.M., Gray J.H., Robb M.B., and Kaufman J. Putting education in «educational» apps: Lessons from the science of learning. Psychological Science in the Public Interest. 2015, 16 (1). P. 3-34. DOI: <https://doi.org/10.1177/15291006155569>.

30. Gurukkal R. Techno-Pedagogy Needs Mavericks. Higher Education for the Future. 8(1). 2021. P. 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1177/2347631121989478>.

31. Шевченко Л. С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук :13.00.04. Вінниця, 2019. 703 с.

32. Oseredchuk O., Sorochan M. ats. Application of Information Technologies is a Necessary Condition for Qualitative Monitoring of Higher Education and Modernization of Educational Process // IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 2022. VOL.22 No.3. P. 501-510. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.64>

33. Організація та проведення майстер-класів : метод. рекомендації. URL : <https://naurok.com.ua/scho-take-mayster-klas-metodichni-rekomendaci-160297.html> (дата звернення: 17.10.2022).

34. Основи дискусії: як зробити уроки цікавими. URL : <https://naurok.com.ua/post/osnovi-diskusi-yak-zrobiti-uroki-cikavimi> (дата звернення: 17.09.2022).

35. Kirschner P.A., Sweller J., & Clark R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*. 2006. 41(2), 75-86.

36. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера : навч.-метод. посібн. URL : http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf (дата звернення: 17.09.2022).

37. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.01.2022)
Середовище, що належить дітям. Порадник для педагогів закладів дошкільної освіти. Упоряд. Н.Софій, Ю. Найда. Київ 2019. 68 с.

38. Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. Role playing. In *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. URL : <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/role-playing.shtml> (дата звернення: 07.12.2022).

39. Barwood C. Business teaching approaches: Role-play and simulations. URL : <https://www.onestopenglish.com/support-for-business-teachers/business-teaching-approaches-role-play-and-simulations/153241.article> (дата звернення: 07.12.2022).

40. How to enhance social and emotional learning through games. URL : <https://games4sustainability.org/2019/12/12/how-to-enhance-learning/> (дата звернення: 27.08.2022).

41. Cybersmile Education Program. URL : <https://cybersmileeducation.org/>
(дата звернення: 27.08.2022).

42. Барилко М., Коваль О. Тренінг як інноваційна форма педагогічної роботи. URL : <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/43163/1/%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BB%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 27.08.2022).

43. Основи коучингу : навч. посібн. / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

44. Сорочан М. П. Використання кейс-технології у контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Наука, освіта, технології і суспільство: світові тенденції та регіональний аспект», Рівне : ЦФЕНД, 2023. Ч. 1. С. 49-50. URL: <http://www.economics.in.ua/2023/01/11-1.html>

45. Негрівода О. О. Використання навчальних ситуацій (кейсів) у контексті професійно орієнтаційної роботи. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/2_2011/26.pdf (дата звернення: 27.08.2022).

46. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Вип. 22. С. 76-76.

47. Сорочан М. П. Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами : тренінговий курс. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. 186 с.

48. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера: навч.-метод. посібн. / кол. авторів: Софій Н.З. та ін. Київ, 2018. 174 с.

49. Таранченко О. М., Найда Ю. М. та ін. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного

розвитку в процесі навчання / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посібн. К.: 2007. 128 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/88/> (дата звернення: 27.08.2022).

50. Локшина О., Тимошенко Г., Піщик В. та ін. Гіперактивна дитина в сучасному закладі дошкільної освіти. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 88 с.

51. Гіперактивна дитина: приборкання норовливого. URL: <https://narkosumy.lic.org.ua/statti/giperaktyvna-dytyna-pryborkannya-norovyvogo/> (дата звернення: 03.02.2022).

52. Гіперактивна дитина: причини і симптоми гіперактивності, поради батькам. URL: <https://myhaylivka.lbd-osv.gov.ua/news/12-50-00-10-01-2020/> (дата звернення: 03.02.2022).

53. Гіперактивна дитина: особливості поведінки та виховання (Квасилівський ЗДО). URL: <http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=451> (дата звернення: 03.02.2022).

54. Батькам про раннє втручання послугу, яка змінює життя. URL: <https://ei.kharkov.ua/storage/publications/August2021/FTDPMS1hbfWKT45cgqh3.pdf> (дата звернення: 03.02.2022).

55. Прикладний аналіз поведінки та її корекція за допомогою АДК і візуальної підтримки. URL: <http://www.dyvogra.com/uk/aba-therapy/> (дата звернення: 03.02.2022).

56. На допомогу батькам. Як знизити агресивність дитини. URL: <http://irc-netushyn.miskrada.org.ua/news/16-22-47-16-12-2020/> (дата звернення: 03.02.2022).

57. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку / Укл. Прохоренко Л.І., Шевченко В.М., Шевченко Ю.В., Орленко І.М., Соколова Г.Б. К.: МОНУ, НАПНУ, 2022. 115 с.

58. Допомога та підтримка дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні! / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук

України. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.Ywta6HZBzIU> (дата звернення: 28.08.2022).

59. Сорочан М. П. Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами: методичні та практичні аспекти формування засобами тренінгової програми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 9-10 (123-124). С. 271-283. DOI : [10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1 Методика діагностування та стан сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти

На кожному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалася експериментальна перевірка та аналіз ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО з використанням методів математичної статистики.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. В експериментальній роботі взяли участь 290 здобувачів першого рівня вищої освіти (бакалавра) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної та заочної форм навчання, 15 викладачів ЗВО, 25 вихователів ЗДО та стейкхолдерів.

Дослідження проблем підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО зреалізовувалося впродовж п'яти років у три взаємопов'язаних етапи (констатувальний (2019-2020), формувальний (2020-2022) та узагальнювальний (2022-2023)) відповідно до мети та завдань дослідження.

Зважаючи на те, що визначені етапи дослідно-експериментальної роботи у процесі їхньої реалізації в освітньому процесі ЗВО відповідно до розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО, мали поєднуватися із педагогічними умовами та розробленим методичним забезпеченням, розроблялися завдання, зміст та методики діагностики відповідно до компонентів готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання [1, с. 107].

Далі наведено аналіз методики та методів вирішення завдань дослідження, що використовувалися на кожному етапі дослідження та аналізувалися одержані результати. Окремі положення та висновки синтезувалися упродовж усього періоду та вносилися відповідні корективи до програми дослідно-експериментальної роботи [2].

Констатувальний (2019-2020). На першому етапі дослідно-експериментальної роботи на основі теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел досліджено стан проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО (проведено аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, публікацій вітчизняних та закордонних авторів з проблеми дослідження; проаналізовано законодавчі та нормативні документи; вивчено досвід підготовки майбутніх вихователів в ЗВО); сформульовано суперечності та розроблено науковий інструментарій дослідження, визначено мету, завдання, гіпотезу, предмет та об'єкт дослідження; вимірювалися рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО до початку дослідно-експериментальної роботи.

Задля дослідження проблем та фактичної готовності вихователів та визначення готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, а також викладачів ЗДО до їхньої підготовки до означеного виду діяльності на констатувальному етапі проводилося

опитування та анкетування викладачів ЗВО, вихователів ЗДО та здобувачів освіти, досліджувалися проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС та особливості організації освітнього процесу в ЗВО.

Для здійснення дослідження важливо було встановити, що знають респонденти про інклюзію, основні принципи та цінності, їхнє використання в освітньому процесі.

На питання: «Чи знаєте Ви, що таке "інклюзія"?» відповіді були кардинально різні. Викладачі коледжу та студенти, які вже працюють в закладах дошкільної освіти впевнено описували інклюзію як процес.

Були отримані такі відповіді: адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки; інклюзія – це поняття, що означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей; він (процес) передбачає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті; поняття інклюзії близьке за значенням з поняттям інтеграція та протилежне до сегрегація. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату та ін.

За результатами опитування майбутніх вихователів з'ясувалося, що більше 50% респондентів не змогли дати чіткої відповіді на дане питання. Решта – більш-менш розуміють значення поняття «інклюзія». Студенти давали такі відповіді: *це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціуму і насамперед, що мають труднощі у фізичному розвитку; це дитина як окрема особистість з інтересами й уподобаннями; інклюзія це процес включення людей з інвалідністю в активне суспільне життя; форма спільного життя людей з інвалідністю та звичайних людей; це процес включення всіх громадян в соціум; залучення дітей з ООП в соціум, інклюзія – це залучення людей з відхиленнями чи порушеннями до нормального життя, як всі люди, складно відповісти та ін.*

Відповідаючи на питання «Які потрібні умови, щоб зробити інклюзивну освіту успішною?», респонденти назвали чинники, що, на їхню думку, сприяють розвитку стратегії інклюзивного навчання. Викладачі коледжу зазначили: *забезпечити дитячим садкам адекватну та стабільну фінансову підтримку, таким чином, щоб усі види їхньої діяльності та послуги були інклюзивними. Надати батькам більше прав і можливостей відстоювати право їхніх дітей на освіту в інклюзивному середовищі. Створити всі умови, завдяки яким уся громада, зокрема вихователі та ті, хто виконує особливі функції, працівники ІРЦ, батьки та діти працювали разом та брали участь у розробці, проведенні та моніторингу освітніх програм, індивідуальних програм розвитку, таким чином усвідомлюючи інклюзивну освіту як спільну відповідальність. Вимагати, щоб уряд ніс відповідальність за запровадження і дотримання антидискримінаційного законодавства, розробку законодавства для створення інклюзивної освіти, а також за реалізацію політики усунення бар'єрів; щоб зробити інклюзивну освіту успішною у заклад дошкільної освіти за умови утворення інклюзивної групи має забезпечити в установленому законодавством порядку; приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності; створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі необхідні навчально-методичні і навчально-наочні посібники, навчально-дидактичне та ігрове обладнання; утримання відповідного штату працівників, зокрема асистента вихователя інклюзивної групи; облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять; бажання, підтримка, командний супровід; наявність матеріально-технічної бази та спеціалістів для роботи з дітьми з ООП, підтримка суспільства; на мою думку, це в першу чергу кваліфіковані педагоги, спеціальний методичний матеріал та розуміння батьків що саме потрібно їх дитині; матеріально-технічне забезпечення, доступність закладу освіти, Команда психолого-педагогічного*

супроводу дитини з особливими освітніми потребами: організація роботи, повноваження, оплата праці. Індивідуальна програма розвитку кожної дитини, навчальні плани учнів з ООП.

Вихователі наголошували на матеріальній підтримці держави; підвищенні рівня професійної підготовки педагогів, що працюють в інклюзивних групах, самовдосконаленні та саморозвитку. Подолання ментальних бар'єрів у суспільстві; збільшення відсотку забезпечення навчальних закладів працівниками психологічної служби, вихователями – дефектологами, логопедами, асистентами вихователів; підвищення рівня професійних знань, умінь, практичних навичок у наявних фахівців у роботі з дітьми з ООП; підвищення уваги до необхідності створення інклюзивно-розвиваючого середовища в закладах освіти; однією з найважливіших умов успішного інклюзивного навчання є прийняття батьками особливостей своєї дитини, усвідомлення проблеми та вчасне звернення до спеціалістів, прислухатись до всіх порад; спільна командна робота батьків, педагогів, лікарів та суспільства – головна умова успішної інклюзії.

Більшість студентів не змогли визначити умови успішної інклюзивної стратегії, пояснюючи це відсутністю практичного досвіду роботи, але наголошували на необхідності висококваліфікованої підготовки спеціалістів.

Визначення наявного рівня готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалося з використанням діагностичних зрізів серед студентів 4 курсів експериментальних ЗВО.

Для вивчення мотиваційної теорії цінностей застосовувалася методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) [3], яка дозволила нам проаналізувати особливості ціннісних орієнтацій таких як: самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформізм, традиція, універсалізм, доброзичливість. Ш. Шварц вважає ці цінності базовими, оскільки в їхній основі лежать основні потреби людини такі як: 1)

потреби організму; 2) потреби у скоординованій соціальній взаємодії; 3) потреби виживання і добробуту групи [4].

На основі цих взаємозв'язків 10 цінностей об'єднуються в чотири ціннісні категорії першого рівня (відкритість до змін (ризик-новизна, самостійність, гедонізм та протилежну до неї – збереження (безпека, конформність, традиція); турбота про людей та природу (універсалізм, доброзичливість) – самоствердження (влада-багатство, досягнення). Положення майбутніх вихователів та готовність до роботи в ІОС на кожній з осей відображає ціннісні орієнтації їх носіїв і ці орієнтації вимірюються як відмінність значень відповідних ціннісних категорій. Далі цінності укрупнюються від чотирьох секторів до двох ціннісних осей – Індивідуальна орієнтація та Соціальна орієнтація.

Використання життєвих цінностей у якості пояснювальної змінної, дозволило нам дійти висновку про те, що на індивідуальному рівні цінності розглядаються як мотиви людської поведінки (зокрема, вплив цінностей на сформованість стійкої мотивації до роботи з дітьми з ООП, схильність до волонтерської діяльності, до дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП тощо), як основа формування упереджень, вивчається їх вплив на готовність до інклюзивного навчання.

Аналізуючи значення ранжування певних значень відносно інших, зроблено висновки про їх відносну важливість для окремих суб'єктів або досліджуваної вибірки. Таким чином, для всіх здобувачів вищої освіти на рівні нормативних ідеалів (тобто переконань) найбільше значення мають доброта (турбота про благополуччя близьких), безпека та цінність особистих досягнень; на рівні особистих пріоритетів (тобто конкретних дій) найбільшою мірою відображаються незалежність, доброта, гедонізм (прийняття щастя) та інші цінності. Будь то на рівні нормативних ідеалів чи особистих пріоритетів, найменш значимими були такі цінності, як традиції, влада та конформізм.

Базуючись на структурній моделі динамічних цінностей і зв'язків Ш. Шварца (S. Schwartz), розглянуто взаємозв'язки високорангованих цінностей (дії, вчинені відповідно до кожного типу цінностей, мають психологічні, практичні та соціальні наслідки, які можуть суперечити або, навпаки, бути сумісними з іншими типами цінностей, що дозволило виявити конфліктні зони ціннісно-мотиваційних переваг, а саме: цінності консерватизму та відкритості до змін; цінності самоцінності ствердження та самовизначення; незалежності та безпеки; визнання рівності всіх людей за різними категоріями; соціальна справедливість, мир, єдність з природою, захист; цінності досягнення та доброти (гонитва за особистим успіхом може конфліктувати з діями, спрямованими на покращення добробуту інших).

Таким чином, отримані дані дозволяють стверджувати, що характеристики ціннісних переваг майбутніх вихователів у цьому відношенні можна вважати індикаторами динаміки готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Отримані результати підтверджуються даними анкетування, так відповіді на питання «Наскільки Ви психологічно готові працювати з дітьми з ООП?» дозволили нам з'ясувати самооцінку респондентів свого рівня професійно-педагогічної інклюзивної компетентності. 75% опитаних вихователів, які вже працюють в ЗДО на 100% готові працювати в умовах інклюзії, 25% оцінюють свою готовність на 50%. Більшість з них наголошували на психологічних і моральних труднощах, проблемах у спілкуванні з батьками здорових дітей і дітей з ООП, не готовності брати на себе відповідальність за результати, інколи непередбачуваної, поведінки дітей, не впевненості в своїх силах допомогти дітям чи їх батькам, в своїх знаннях та здатності донести ці знання до батьків.

Відповіді вихователів: *психологічно готова повністю. Маю досвід спілкування та організації дозвілля дітей з ООП завдяки благодійним проектам, які ми проводимо. Хотілося б мати більше можливостей для навчання та опрацювання навичок роботи з дітьми з ООП; з дітьми з ООП*

працювати можу, ознайомилася з психофізичними особливостями дітей з ООП; не зовсім готова. Адже, щоб працювати з інклюзивними дітками, потрібен чималий досвід, а також велика кількість педагогічних та психологічних знань; на даний момент ще не приходилось працювати з дітьми ООП, але прагнула б до професійного розвитку оволодіти різноманітними методами навчання і розвитку дітей з ООП; напевно відповісти на дане запитання буде важко. Так як потреби для педагога інклюзивної освіти, я ще не набула. Потрібно свідомо розуміти, що це має бути особливий підхід, спостереження за станом дитини, тісна співпраця з батьками; звичайно готова, якщо буду мати певні знання; чесно кажучи, усвідомлюючи те, що це дуже важко психологічно, то ще не дуже готова. Можливо, з часом, в мене зміниться думка і т. д.

Психологічна готовність студентів виявилась ще більш низькою. Усього 20% опитаних майбутніх вихователів психологічно готові до роботи в умовах інклюзії. Невідомість, велика кількість стереотипів, невпевненість у своїх силах, відсутність досвіду роботи – все це вплинуло на відповіді здобувачів освіти: працювати з дітьми з ООП готова на 70 %, потребуую розширення знань та навичок у даній сфері; не готова, тому що володію не достатнім рівнем знань на даний момент. А знання теж грають важливу роль; якщо здобути освіту для виховання таких дітей, пройти відповідну практику, мати навчальний матеріал, облаштовані кімнати, то готова!; я вважаю, що ще досить мало знаю про інклюзивну освіту, та мало навичок, тому ще не готова; всі говорять, що це морально важко працювати з хворими дітками, тому, думаю, що я не готова; ні не готова, немає достатнього досвіду; недостатньо впевнена в своїй психологічній готовності; психологічно я не готова працювати з такими дітьми, тому що не маю ніякої практики, але якщо мені випаде така можливість, то буду викладатися на всі 100 і т. д.

Спираючись на емпіричні дані, можна сказати, що наявність конфліктних зон ціннісно-мотиваційних переваг, з одного боку, викликає

напругу та впливає на суб'єктивне відношення до дітей з ООП, а з іншого – може сприяти подоланню конфліктних тенденцій під час планування дослідно-експериментальної роботи. Особливу увагу слід звернути на розвиток у майбутніх вихователів самостійності, пізнавальної активності, креативності та відкритості до змін, організації та підтримки спільної діяльності здобувачів освіти на засадах недискримінації та поваги для їхньої успішної соціалізації; виявлення почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина, які є одними з основних мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Застосування цієї методики, у порівнянні з іншими, дозволило нам проаналізувати не тільки поведінку, але й основні потреби майбутніх вихователів, які мотивують їх до діяльності, що є важливим задля дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Визначення готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання здійснювалося з використанням тестування «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда. Застосування цієї методики дозволило нам проаналізувати «здатність розуміти поведінку інших людей, прогнозувати їхні реакції в певних обставинах, уміння проявляти далекоглядність у власних судженнях та у поведінці інших людей, розвиток таких якостей як контактність, тактовність, розвинуті організаторські здібності» [5, с. 85], які є важливими характеристиками майбутніх вихователів та обумовлюють їхню взаємодію з учнями, розвиток здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Оцінювання соціального інтелекту здійснювалося відповідно до методики Дж. Гілфорда за такими показниками: здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки; розпізнати загальні властивості людини, спостерігаючи за її поведінкою; розуміти відносини між

людьми за їхньою поведінкою; розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії людей, мотиви їхньої поведінки у конкретних ситуаціях; розуміти подібну поведінку (вербальну і невербальну) в різних ситуаційних контекстах; здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Аналіз сформованості соціального інтелекту майбутніх вихователів під час констатувального етапу дослідно експериментальної роботи показав, що 43,2 % респондентів мають низький та нижче середнього рівень інтелекту. 31,2 % – середній рівень, 19,5% студентів мали рівень соціального інтелекту вищий середнього, решта 6,1% – високий рівень.

Результати анкетування підтвердили, що майбутні вихователі мають труднощі в розумінні та прогнозуванні поведінки людей; швидкому та точному судженні про людей; успішному прогнозуванні їхніх реакцій у конкретних ситуаціях, розумінні моделей невербального спілкування; особистісному самовизначенні, врахуванні та розвитку індивідуального прогресу кожного здобувача освіти відповідно до розвивального потенціалу тощо. Аналізуючи відповіді на запитання анкети, ми відмітили, що майже 80% всіх респондентів, не зовсім володіють основами коректного спілкування, новими нормами безбар'єрної мови. Наприклад, вживались такі слова як «вада», «інвалід», «розумова відсталість», евфемізми, або маскувальні слова: «люди дощу», «сонячні діти».

Багато термінів, якими позначали стан психічного чи фізіологічного здоров'я людини у минулі століття, з роками набули яскраво негативного забарвлення і перейшли у розряд лайки. Через те, що людей із різними діагнозами сприймали як «нетипових», ці діагнози стали використовувати з намірами образити чи зачепити, тож такі слова, як «дебіл» чи «імбецил», «прокажений» або «чумний» уже давно перестали бути суто медичними термінами, а перетворились на образливі прізвиська. Власне, як і слова «хворий» чи «божевільний», якими почали називати людей, чиї погляди можуть відрізнятися від поглядів інших [6].

Евфемізми, або маскувальні слова, вживаються, коли мовці не знають, як коректно говорити, бояться ненароком зачепити людину або намагаються проявити своє поблажливе ставлення. І це може спричинити непорозуміння, образати чи вводити в оману. Варто уникати переносних значень та метафор, тому що вони викривляють життєву ситуацію людини, приховують чи прикрашають її. Завжди краще послуговуватися коректною термінологією. «Люди дощу», «сонячні діти» – це евфемізми, а от «люди з розладом аутистичного спектра», «діти з синдромом Дауна» – це коректна термінологія [6].

Раніше інтелектуальні порушення називали «розумовою відсталістю». Цей термін запозичили з медицини, але термінологія еволюціонує. Нині ми говоримо, що людина – на першому місці, а вже потім – порушення або особливості розвитку. Тому не можна використовувати термін «розумово відсталі».

Порушення інтелектуального розвитку має найбільше образливих слів, які з ним асоціюються. Наприклад, «імбецил», «ідіот». Це – терміни, які раніше використовувалися в медицині і стосувалися різних ступенів інтелектуального порушення. Нині ці формулювання – також образливі [7].

Все це може ускладнювати стосунки та знижувати ймовірність соціальної адаптації; готовність здійснювати адаптацію і модифікацію освітнього процесу відповідно до потреб та можливостей дітей з ООП, спричиняти низьку готовність до розроблення та впровадження нових зразків інклюзивної практики: проєктувати індивідуальну траєкторію розвитку й навчання кожної дитини; створювати емоційно-комфортну атмосферу та застосовувати нові способи навчальних комунікацій і форми навчальної взаємодії; оцінювати поведінку дітей з ООП; передбачити та вчасно реагувати на типові реакції батьків і дитини тощо.

Комунікативна толерантність як одна з важливих категорій теорії насильства в освіті [8] визначається «як вид соціально психологічної толерантності, який являє собою ставлення особистості до інших людей,

їхніх психологічних станів, до їхніх якостей і вчинків у ситуаціях комунікативної взаємодії з домінантною спрямованістю свідомості на терпиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми. Вона складає основу педагогічного спілкування викладача та учня, сутність якої зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування культури гідності, самовираження того, хто навчається, виключають страх перед неправильною відповіддю, призводять до активної діяльності» [9, с. 114].

Тому наступним кроком було визначення рівня комунікативної толерантності за методикою діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко), що дозволило нам проаналізувати наступні показники: «неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини; використання себе як еталону при оцінці інших; категоричність чи консервативність в оцінках людей; невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення переробити, перевиховати партнера; прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним; невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, неприємності, що вже виникали ненавмисно; нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера; невміння пристосуватись до партнера» [10, с. 114].

Результати діагностики за окремими поведінковими ознаками виявили, що найбільшу кількість балів, яка свідчить про низький рівень толерантності, майбутні вихователі набрали за наступними показниками: 31,1% досліджуваних показали неприйняття індивідуальності інших людей; 22,5% підтвердили нетерпимість фізичного чи психічного дискомфорту партнера по спілкуванню; 33,8% респондентів продемонстрували прагнення підлаштувати партнера по спілкуванню під себе, а 31,7% – зробити його зручним. Загальний низький рівень толерантності виявлено у 29,6% майбутніх вихователів, більшість з досліджуваних 45,5% виявляли середній

рівень толерантності, як соціальної й етнічної, так і загальної. Вище зазначені показники є неприйнятними для роботи в умовах інклюзивного навчання, оскільки це перешкоджатиме неупередженому сприйманню дітей з ООП, налагодженню партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу; професійному співробітництву з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями; розробленні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини спільно із Командою психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, здійснений аналіз літератури в другому розділі щодо педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах ІОС, а також результати констатувального етапу експерименту дозволили нам сформулювати основні положення, що становлять основу формування їхньої готовності до інклюзивного навчання:

1) цілеспрямоване проектування освітнього процесу на основі моделі підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання у ЗДО;

2) врахування вимог стейкхолдерів до складових готовності випускників до професійної діяльності в умовах ІОС при безумовному виконанні вимог освітніх стандартів;

3) орієнтація на ідеї і положення особистісно-орієнтованого, системного, інтегративного підходів, які складають основу компетентнісного підходу і для яких характерні:

– визнання самостійності, унікальності, індивідуальності кожного учасника освітнього процесу, з чітко вираженим винятковим соціальним характером;

– спрямованість освіти на самоактуалізацію, саморозвиток і самореалізацію здобувачів вищої освіти у освітньо-професійній і науково-дослідницькій діяльності, коли пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, розвивається інтелектуальний та творчий потенціал студентів, зреалізуються їхні дослідницькі здібності;

– готовність педагогів впроваджувати технології інклюзивного навчання у процесі підготовки студентів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» і розвивати у майбутніх вихователів необхідні для роботи з дітьми з ООП професійні, духовні та морально-етичні якості;

– інтеграція змісту, форм і методів у цілісний процес в освітнє середовище, яке адаптує студентів до реалій роботи в ІОС, через освітню, квазіпрофесійну, науково-дослідницьку та соціально-значиму діяльність;

– застосування інтегрованих завдань, які мають міждисциплінарний характер з метою скорочення термінів адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності в умовах роботи в ІОС;

– розроблення та впровадження інтегрованих навчальних курсів, а також раннє занурення в різні види практик на етапі профілізації студентів до педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами;

– розроблення та впровадження інноваційних технологій до здійснення інклюзивного навчання за рахунок проєктування індивідуальної траєкторії професійної підготовки і створення нових способів навчальних комунікацій та нових форм навчальної взаємодії;

– орієнтація на національну та європейську кредитно-трансферну систему ECTS організації освітнього процесу та методика визначення рівня професійної готовності майбутнього фахівця.

На основі аналізу даних констатувального етапу дослідно експериментальної роботи підготовлено програму формувального етапу та розроблено план діагностики готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО; розроблено педагогічні умови та методичне забезпечення їх реалізації.

3.2 Аналіз результатів педагогічного експерименту

На *формувальному* етапі (2020-2022) розроблено програму та проведено *формувальний* етап дослідно-експериментальної роботи; визначено компоненти, критерії та показники готовності майбутніх

вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО та розроблено модель підготовки; на основі аналізу виявлених суперечностей та результатів констатувального етапу педагогічного експерименту визначено та перевірено педагогічні умови та сформульовану гіпотезу дослідження; розроблено та впроваджено в освітній процес інноваційні технології та дидактичні матеріали задля реалізації визначених педагогічних умов; підготовлено та апробовано тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» [11; 12]; доповнено зміст дисциплін професійно-практичної підготовки темами та матеріалами, що включають підготовку до роботи в ІОС; здійснювався моніторинг рівнів сформованості готовності студентів експериментальних та контрольних груп до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО на початку та наприкінці формувального етапу експерименту; аналіз, систематизація та узагальнення результатів дослідження методами математичної статистики.

З метою дотримання достовірності результатів експериментальних досліджень, враховувалися наступні вимоги:

1) репрезентативність вибірки: експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи формувалися із здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта»;

2) викладачі ЗВО отримували консультації, поради та методичну допомогу щодо завдань, методів та умов проведення досліджень;

3) формувальний експеримент проводився в межах освітнього процесу з урахуванням інваріантних умов (студенти КГ та ЕГ вивчали ті ж самі дисципліни; ставилися однакові педагогічні цілі; однаковий час навчання; однакові формати і типи контролю) та тих, що відрізняються, зокрема: студенти ЕГ працювали в проєктах та розробляли і впроваджували їх самостійно, на заняттях викладачі систематично застосовували інноваційні технології та впроваджували тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»;

- 4) обґрунтованість і адекватність діагностичних методик;
- 5) анкетування, опитування, тестування, самостійні та контрольні роботи проводились систематично і одночасно в КГ і ЕГ, у природніх умовах освітнього процесу із забезпеченням академічної доброчесності;
- 6) валідність методів математичної статистики із використанням програми MS Excel та статистичного пакету для соціальних наук SPSS (Statistical Package for Social Science).

На початку формувального етапу здійснено перевірку однорідності КГ і ЕГ (правильність їхньої вибірки), задля цього на основі статистичного аналізу результатів навчання порівнювалися середні бали для двох незалежних груп за допомогою параметричного непарного t-критерію Стьюдента.

На початку розрахунку, як нульову гіпотезу H_0 , ми прийнято твердження, що немає різниці між КГ та ЕГ на рівні статистичної значущості (p) 0,05. Тобто, якщо $p < 0,05$, існує не більше 5% ймовірності виявлення відсутності різниці, у цьому випадку H_0 відхиляється, а альтернативна гіпотеза приймається. Нульову гіпотезу приймали, якщо $p > 0,05$, що вказує на відсутність різниці між КГ та ЕГ.

Результати аналізу однорідності середнього балу студентів КГ та ЕГ за допомогою непарного t-критерію Стьюдента в програмі SPSS подано в табл. 3.1.

Результати аналізу однорідності середнього балу студентів КГ та ЕГ за допомогою непарного t-критерію Стьюдента

Гр	К-ть студ.	Сер. бал	Станд. відх.	Станд. похибка відхилення
КГ	122	3,82	0,734	0,061
ЕГ	120	3,71	0,750	0,063

Тест Левена на рівність дисперсій		t-критерій Стьюдента на рівність середніх						
F	Рівень статист. значущості	t	Число ступенів свободи df	Рівень статист. значущості (Sig. (2-tailed))	Сер. різниця	Станд. різниця помилок	95% довірчий інтервал різниці	
							нижній	верхній
0,847	0,354	3,191	242	0,08	0,240	0,087	0,106	0,451

Джерело: розроблено авторкою

Аналіз статистичних даних показав, що оскільки рівень статистичної значущості (0,833) критерію Левена перевищує критичне значення 0,05, ми можемо застосувати t-критерій Стьюдента. Т-критерій Стьюдента $t = 3,191$ при кількості ступенів свободи $df = 242$, рівень статистичної значущості $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,08$, що більше 0,05. Відповідно, можна зробити висновок, що ЕГ і КГ належать до однієї сукупності, тобто ймовірність однорідності становить 5%.

Отже, статистичні розрахунки з використанням параметричного t-критерію Стьюдента підтвердили, що вхідний рівень знань студентів КГ та ЕГ був подібними, тобто вони однорідні.

Діагностика рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО на початку і наприкінці формувального етапу експерименту здійснювалася за мотиваційним, операційним, проєктувальним та морально-етичним компонентами та

відповідними показниками із урахуванням трудових функцій визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти». Відбираючи показники та методики їхньої діагностики, ми виходили з необхідності враховувати принаймні дві важливі умови. Перша – інформативність; друга – можливість як якісної інтерпретації, так і кількісного аналізу методами математичної статистики.

Мотиваційний компонент відображає включеність майбутніх вихователів в роботу з дітьми з ООП, готовність до організації та підтримки спільної діяльності здобувачів освіти на засадах недискримінації та поваги для їхньої успішної соціалізації та виражається в наступних показниках:

1. Активність майбутніх вихователів у процесі підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.
2. Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач.
3. Результати проєктної діяльності.

Для вимірювання показників за мотиваційним критерієм ми використовували анкетування, опитувальник А. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі», самодіагностику, аналіз результатів проєктної діяльності.

Під час анкетування ми досліджували ставлення учасників освітнього процесу до інклюзивної освіти. На питання: «Поясніть Ваше ставлення до інклюзивної освіти» викладачі коледжу відповідали: *інклюзія допомагає дітям з особливими потребами розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти; завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується мовний, соціальний та емоційний розвиток дитини. У дітей є можливість для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками; вважаю, що інклюзивна освіта є необхідною ланкою в системі освіти. Але відсутність певних спеціалістів та умов гальмує її розвиток; усі діти мають рівні права, тому такі діти повинні бути залучені до освітнього процесу, проте діти з обмеженими освітніми потребами потребують набагато більше уваги і догляду; я ставлюсь позитивно до інклюзивної освіти, тому що до особливих дітей потрібен особливий підхід,*

індивідуальний план розвитку дитини. Важливо, що б педагог був компетентний в своїй справі; система інклюзивної освіти – це складний, але ефективний процес, який вимагає від суспільства терпіння, усвідомленого та спільного інтересу. Результатом впровадження цієї системи є реалізація прав людини, підвищення соціального рівня країни. Завдяки інклюзивній освіті дитина з особливостями вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових людей, у неї формується направленість до гармонійного, повноцінного життя, і головне – в тісному співробітництві з сім'єю, сформулювати у дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяження життєвої обставини, а як певного способу життя та ін.

На початку формувального етапу експерименту майже 65 % опитаних майбутніх вихователів дали схожі відповіді, і 43% студентів КГ і 44,3% студентів ЕГ вважали, що дітям з ООП було б краще перебувати у спеціальних дошкільних закладах.

Причиною, на думку респондентів, є недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми з ООП та недостатній рівень сформованості інклюзивної компетентності педагогічних працівників, низький рівень знань про психологічні особливості дітей з різними нозологіями та формами співпраці та спілкування з такими дітьми. Деяких респондентів з цієї групи хвилює безпекова ситуація в групі ЗДО, а саме прояви агресії дітей з ООП, ставлення батьків дітей з нормальним розвитком до дітей з ООП, внаслідок чого виникають конфліктні ситуації.

Наприкінці формувального експерименту 31 % майбутніх вихователів КГ і тільки 14% ЕГ зазначили про те, що дітям з ООП було б краще перебувати у спеціальних дошкільних закладах; 10% студентів КГ і 1% студентів ЕГ вказали, що ще не визначилися, не знають всіх плюсів та мінусів, не замислюються над цим питанням, складно відповісти.

Крім анкетування, для вивчення мотиваційної складової підготовки професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання ми використовували опитувальник А. Реана, призначений для вивчення мотивації досягнення

успіху та уникнення невдачі [13, с. 74-76]. Методика обрана тому, що позитивна мотивація (або мотивація досягнення успіху) є важливою частиною ефективного виконання будь-якої діяльності. Якщо ця мотивація існує до початку роботи в ІОС, тоді майбутні вихователі прагнуть досягти конкретних і позитивних результатів в організації інклюзивного навчання.

Зауважимо, що мотивація уникнення невдачі є негативною мотивацією, і базується на думках уникнення та думках про негативні очікування. Починаючи працювати в ІОС, педагоги з такою мотивацією вже заздалегідь передбачають можливі неприємності, розглядаючи можливі варіанти уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не шляхи і засоби досягнення успіху. Люди, які мають мотивацію уникнення невдач, часто характеризуються підвищеною тривожністю та невпевненістю в собі. Вони погано адаптуються до нових умов і впадають у паніку, коли потрібно вирішити нові проблеми, що негативно позначається на ефективності їхньої діяльності [13, с. 76].

У межах дослідження важливо, щоб мотивація досягнення успіху перед початком нової діяльності (професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання) домінувала, оскільки вона є основою подальшої успішної реалізації поставлених цілей [14, с. 431].

За результатами анкетування студентів ЕГ та КГ було розподілено на чотири групи відповідно до визначених рівнів готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: з переважанням мотивації досягнення успіху (високий рівень), тенденцією до мотивації досягнення успіху (середній рівень), з невираженим полюсом мотивації (достатній рівень) та з переважанням мотивації уникнення невдачі (низький рівень).

За результатами аналізу даних анкетування на початку формувального етапу експерименту спостерігалось кількісне переважання студентів як і ЕГ, так і КГ з мотивацією уникнення невдачі та з наявністю тенденції до неї (43,5%/46,8% відповідно), що свідчило про підвищену тривожність майбутніх вихователів та невпевненість у власних силах. Особи з таким

типом мотивації відчувають труднощі у пристосуванні до нових умов, при необхідності вирішення нових задач впадають у паніку, що може негативно позначатися на результативності їхньої діяльності особливо в умовах інклюзивного навчання.

Можна дійти висновку, що завищена самооцінка своїх можливостей, невмотивований ризик, невизначеність щодо власного майбутнього відповідають психологічним особливостям роботи в ІОС, які потрібно враховувати у в освітньому процесі. М. Буйняк акцентує на тому, що така поведінка обумовлена небажанням майбутніх вихователів виходити зі звичної «зони комфорту», проявляти ініціативу та творчість [15, с. 263]. Тільки у 8,1% респондентів КГ і 7,9% респондентів ЕГ було діагностовано мотивацію успіху.

Отримані результати мають позитивний характер і свідчили про потенційну можливість для викладачів ЗВО задіювати в освітньому процесі високу особистісну активність студентів та їх прагнення досягти успіху у діяльності, що досягається в процесі застосування інноваційних технологій.

Цілеспрямований розвиток та поглиблення пізнавального інтересу майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, заохочення до досягнення успіхів та впровадження виокремлених педагогічних умов сприяло тому, що наприкінці формувального етапу експерименту значно зріс % студентів ЕГ мотивованих на досягнення успіху (до 11,2%) та з тенденцією до мотивації досягнення успіху (до 57,3%), У КГ ці показники значно нижчі 10,5% та 47,3% відповідно. Та зменшився % майбутніх вихователів до 29,5% невираженим полюсом мотивації та тенденцією до мотивації уникнення невдачі.

Кількісні результати представлено у таблиці 3.2. та на рис. 3.1.

Зведені результати мотивації майбутніх вихователів за методикою А. Реана на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Переважаючий тип мотивації за методикою А. Реана	Рівень готовності майбутніх вихователів	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %
Мотивація досягнення успіху	Високий	8,1	7,9	10,5	11,2
Тенденція до мотивації досягнення успіху	Середній	39,5	39,1	47,3	57,3
Невиражений полюс мотивації	Достатній	43,5	46,8	40,1	29,5
Тенденція до мотивації уникнення невдачі					
Мотивація уникнення невдачі	Низький	7,1	6,2	2,1	2

Джерело: розроблено авторкою

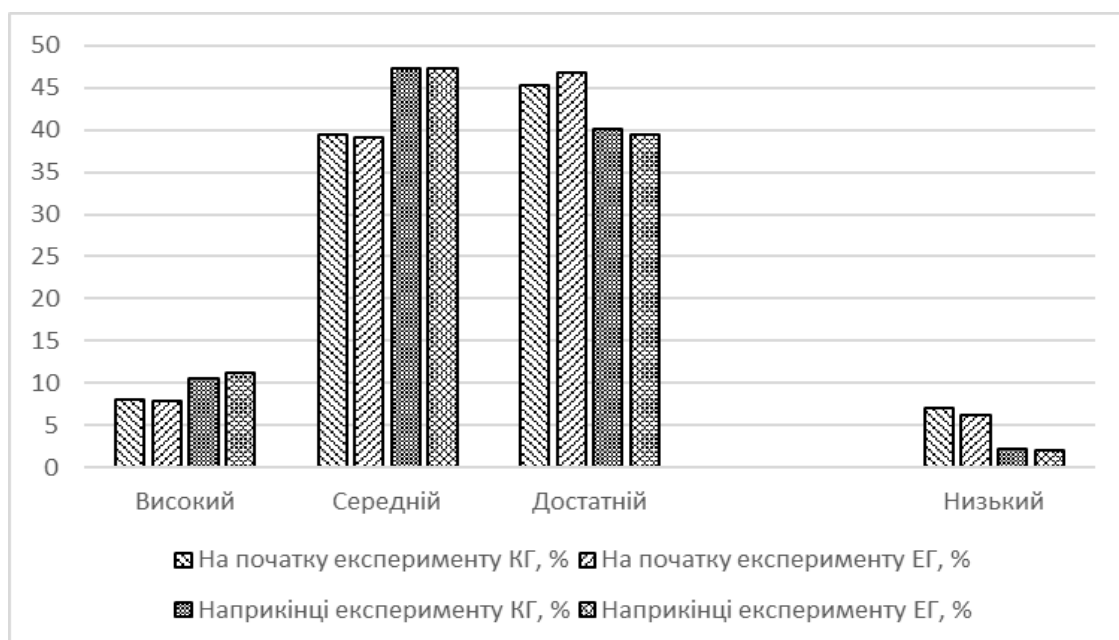


Рис. 3.1. Зведені результати мотивації майбутніх вихователів за методикою А. Реана на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Джерело: розроблено авторкою

Додатковий аналіз експериментальних даних показав, що у разі невдачі під час виконання якогось завдання, його привабливість знижується для 41,5% студентів КГ і 29,2% студентів ЕГ. 49,5% респондентів КГ відповіли, що не схильні планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу, вважаючи за краще будувати плани лише найближчим часом, в ЕГ цей відсоток склав тільки 31,3%. При чергуванні успіхів та невдач 36,5% студентів КГ схильні переоцінювати свої успіхи, а в ЕГ лише 19,2%. Студенти ЕГ також менш схильні до непередбаченого ризику (21,3%), чим студенти КГ (34,5%). Що підтверджує той факт, що впровадження визначених педагогічних умов забезпечувало формування позитивної мотивації успіху, що в свою чергу сприяло пізнавальній та професійній мотивації майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Операційний компонент готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО, що відображає наявність у майбутніх вихователів сукупність знань, умінь та навичок про створення, підтримку та розвиток здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС за принципами універсального дизайну та розумного пристосування розкривається через такі показники:

1. Засвоєння майбутніми вихователями вмій формувати у здобувачів освіти ключові компетентності та спільні вміння відповідно до державного стандарту.

2. Розуміння особливостей здійснення та інтерпретування результатів моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу.

3. Знання майбутніх вихователів про власні потенціали участі в забезпеченні здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП.

Для визначення показників операційного критерію нами були використані такі діагностичні методики: аналіз усних відповідей на заняттях з дисциплін: «Інклюзивна освіта», «Дошкільна педагогіка», «Дитяча

психологія», «Основи логопедії»; «Корекційна педагогіка», «Соціально-психологічний супровід дітей з ООП», «Клінічні основи дефектології», тест на знання та розуміння визначень «Розуміння інклюзії» (Додаток М.1), вирішення педагогічних завдань, контент-аналіз результатів проектної діяльності, анкета «Поняття інклюзії» (Додаток М.2).

Проведення анкетування та бесід на початку формувального етапу експерименту показало, що більше 52% респондентів КГ і ЕГ наголошували на необхідності розширення інклюзивних знань, умінь та навичок, знань про створення, підтримку та розвиток здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

За результатами опитування наприкінці формувального етапу експерименту з'ясувалося, що вже більше 80% респондентів ЕГ (68% – КГ) чітко усвідомлювали, що таке інклюзивне навчання та його значення для всіх учасників освітнього процесу. Значно зменшилась кількість працюючих вихователів, які вважали, що дітям з ООП краще в спеціальних закладах освіти (на 52% в ЕГ і 39% в КГ). Зменшилась кількість відповідей «складно, відповісти, не знаю» (на 78% в ЕГ та 41% в КГ). Вважаємо, що цьому сприяло вивчення особливостей роботи з дітьми з різними нозологіями та форм співпраці та спілкування з такими дітьми, підвищення рівня інклюзивної компетентності студентів, вивчення нетрадиційних технік та прийомів в роботі з дітьми, які мають індивідуальні особливості поведінки; розвиток навичок застосування психокорекційних прийомів та технологій для нормалізації психічного стану дитини допомогли під час вивчення професійних дисциплін.

Аналіз результатів дослідження показав, що в результаті проведеної роботи з формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання суттєво зросли показники сформованості операційного компоненту готовності в ЕГ порівняно із КГ (табл 3.3).

Результати оцінювання сформованості операційного компоненту на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	ЕГ (к-ть студ.)	КГ (к-ть студ.)	ЕГ (к-ть студ.)	КГ(к-ть студ.)
Високий	14	18	48	31
Середній	59	65	51	63
Достатній	45	38	21	28
Низький	2	1	0	0
Середній бал	3,71	3,82	4,23	4,02

Джерело: розроблено авторкою

Значно зменшився відсоток студентів, які мають достатній і низький рівні, на 20,0% і 1,67% відповідно в ЕГ, і на 8,2% і 0,82% в КГ. Виросла кількість студентів із середнім рівнем сформованості готовності: на 6,67% в ЕГ та на 1,64% у КГ. У групах студентів з високим рівнем сформованості готовності відповідні співвідношення в ЕГ і КГ склали відповідно 28,33% і 10,66%. Підвищення середнього рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання за операційним компонентом в ЕГ відбулося з 3,71 до 4,23 бали, тоді як у КГ середній бал підвищився лише з 3,82 до 4,02 бали.

Уважаємо, що більш низькі показники сформованості операційного компоненту готовності майбутніх вихователів КГ до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, є наслідком традиційного освітнього процесу пояснювально-ілюстративного характеру проведення занять, недостатньої участі студентів і викладачів у інноваційних видах діяльності, тренінговій та проєктній діяльності.

Проєктувальний компонент відображає наявність у майбутніх вихователів умінь аналізувати свою професійну діяльність, брати участь у створенні, підтримці та розвитку ІОС та здатність розробляти та

впроваджувати нові зразки інклюзивної практики і виражається у наступних показниках:

1. Доцільність професійно-педагогічних дій на етапах педагогічної діагностики та цілепокладання, планування освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, практичної роботи над проєктами та тренінгової діяльності.

2. Освітні результати освоєння освітньої програми, важливим з яких є особистісне самовизначення, індивідуальний прогрес кожного здобувача освіти відповідно до розвивального потенціалу.

3. Варіативність вирішення професійно-педагогічних завдань майбутніми вихователями.

Проєктувальний компонент ми діагностували за допомогою спостереження за практичною педагогічною діяльністю студентів ЗВО, експертного оцінювання, самодіагностики, вирішення педагогічних ситуацій, аналізу відповідей на заняттях з дисциплін: «Інклюзивна освіта», «Дошкільна педагогіка», «Дитяча психологія», «Основи логопедії»; «Корекційна педагогіка», «Соціально-психологічний супровід дітей з ООП», «Клінічні основи дефектології»; тест «Інклюзія в дії» (Додаток М.3) та результатів захисту проєктів.

Робота з виконання проєктів під час вивчення різних дисциплін допомогла майбутнім вихователям навчитись не тільки аналізувати свою професійну діяльність, а й створювати та розвивати здорове, безпечне, розвивальне, інклюзивне середовище, розробляти та впроваджувати нові зразки інклюзивної практики, проєктувати мобільні і динамічні, розвивальні освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування із урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та конкретних освітніх завдань.

Респонденти зазначали, що під час виконання творчих проєктів мали змогу розробити свій задум інклюзивного середовища в ЗДО для забезпечення емоційно-комфортної атмосфери.

Підвищення рівня розвитку проєктувального компоненту засвідчує той факт, що 87 % майбутніх вихователів ЕГ наприкінці формувального етапу експерименту визначали умови успішної інклюзивної стратегії, усвідомлювали переваги інклюзії як для самих дітей з ООП, інших учасників освітнього процесу та суспільства в цілому.

Ми вважаємо, що підвищення всіх показників в цілому доводить особистісне самовизначення, індивідуальний прогрес кожного здобувача освіти відповідно до розвивального потенціалу.

Також в ЕГ групах значно зросла кількість майбутніх вихователів, які покращили результати навчальної діяльності (табл. 3.4), стали виступати з творчими роботами, контент-аналіз результатів проєктної діяльності показав високий рівень індивідуальних і групових проєктів, у яких розкриваються особливості роботи в ІОС ЗДО, володіння студентами ЕГ різними варіантами вирішення професійно-педагогічних завдань, високий рівень освоєності дій.

Викладачі які працювали як із студентами ЕГ так і студентами КГ під час вивчення професійних дисциплін застосовували різноманітні інноваційні технології, проте рівень доцільності та усвідомленості їхнього застосування у студентів ЕГ і КГ був різним.

Кількісний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи (табл. 3.4) показав, що в ЕГ зросла кількість студентів з високим та середнім рівнями готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Зіставлення результатів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту показало незначне збільшення кількості студентів КГ з високим та середнім рівнем сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання на 13,93% та 2,46%. Фактично лише деякі з них покращили результати сформованості проєктувального компоненту готовності. У той же час зростання показників в ЕГ було досить промовистим (на 32,5% та 7,5% відповідно).

Таблиця 3.4

Результати оцінювання сформованості проєктувального компоненту на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	ЕГ (к-ть студ.)	КГ (к-ть студ.)	ЕГ (к-ть студ.)	КГ(к-ть студ.)
Високий	14	18	53	35
Середній	59	65	50	62
Достатній	45	38	17	25
Низький	2	1	0	0
Середній бал	3,71	3,82	4,30	4,08

Джерело: розроблено авторкою

Дослідження узагальнених даних сформованості операційного та проєктувального компонентів сформованості готовності (табл. 3.5) показало, що при невеликій різниці між середнім балом на початку формувального етапу студенти ЕГ показали значно вищий приріст порівняно із студентами КГ .

Таблиця 3.5

Сумарні дані оцінювання сформованості операційного та проєктувального компонентів на початку та наприкінці формувального етапу експерименту

Компоненти	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
операційний	3,71	3,82	4,23	4,02
проєктувальний	3,71	3,82	4,30	4,08
<i>Середній бал</i>	<i>3,71</i>	<i>3,82</i>	<i>4,26</i>	<i>4,05</i>

Джерело: розроблено авторкою

Статистична перевірка гіпотез H_0 про те, що відмінність між середніми балами студентів $EG_{\text{поч}}/KG_{\text{поч}}$ (EG/KG на початку формувального етапу експерименту) та $EG_{\text{підс}}/KG_{\text{підс}}$ (EG/KG наприкінці формувального етапу експерименту) є випадковою й H_1 про те, що відмінність між середніми балами студентів $EG_{\text{поч}}/KG_{\text{поч}}$ та $EG_{\text{підс}}/KG_{\text{підс}}$ є результатом упровадження виокремлених педагогічних умов та моделі зреалізовувалася через порівняння двох парних вибірок із використанням параметричного критерію Стьюдента у програмі SPSS. Результати визначення однорідності $EG_{\text{поч}}$ та $EG_{\text{підс}}$ за t-критерієм Стьюдента представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати визначення парного t-критерію Стьюдента між середніми балами студентів $EG_{\text{поч}}/KG_{\text{поч}}$ та $EG_{\text{підс}}/KG_{\text{підс}}$

	Сер. бал	К-ть студ	Станд. відхилення	Станд. похибка відхилення			
$EG_{\text{поч}}$	3,71	120	0,659	,058			
$EG_{\text{підс}}$	4,26	120	0,598	0,50			
$KG_{\text{поч}}$	3,82	122	0,633	,054			
$KG_{\text{підс}}$	40,5	122	0,618	,052			
парний t-критерій Стьюдента							
Сер.	Сер. різниця	Станд. різниця помилок	95% довірчий інтервал різниці		t	Число ступенів свободи	Рівень статист. знач. (2-двобічний)
			Нижній	Верхній			
EG	-680	0,905	,415	515	-,101	2,564	119,000
KG	-,125	0,710	,221	-,240	,046	-1,633	121,07

Джерело: розроблено авторкою

Для EG показник статистичної значущості «Sig.(2-tailed)» = 0,000, що < 0,05, це підтверджує гіпотезу H_1 щодо того, що різниця середніх балів $EG_{\text{поч}}$ та $EG_{\text{підс}}$ спричинена впровадженням педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО з достовірністю 95%.

Для КГ показник статистичної значущості «Sig.(2-tailed)» = 0,07, що > 0,05, це підтверджує гіпотезу H_0 щодо того, що різниця середніх балів КГ_{поч} та КГ_{підс} не зазнала змін з імовірністю 95%.

Відповідно за підсумками статистичного опрацювання результатів дослідження ми можемо дійти висновку, про підтверджену методами математичної статистики позитивну динаміку середнього балу за операційним і проєктувальним компонентами в майбутніх вихователів ЕГ з імовірністю 95%.

Отже порівняльний аналіз результатів сформованості операційного та проєктувального компоненту готовності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту в студентів ЕГ виявив прогресивну динаміку за основними показниками, що підтвердило ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та застосування сукупності визначених та обґрунтованих у 2 розділі педагогічних умов, орієнтованих на формування готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Водночас зауважимо, що важливою умовою результативного використання розробленої моделі є забезпечення комплексності упровадження запропонованих педагогічних умов, спрямованих на формування усіх компонентів готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Морально-етичний компонент готовності майбутніх вихователів відображає суб'єктивну значущість емоційного інтелекту, комунікативної толерантності та позитивного відношення до роботи в ІОС та проявляється у таких показниках:

1. Ставлення майбутніх вихователів до роботи в ІОС, сформованість їхніх організаторських та комунікативних здібностей.
2. Здатність до самоконтролю та самоорганізації в умовах інклюзивного навчання.

3. Значимість партнерської взаємодії та професійного співробітництва з учасниками освітнього процесу, батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями.

Ступінь суб'єктивної значущості процесу, результатів та відносин ми заміряли низкою діагностичних процедур: контент-аналіз проєктів, спостереження, комунікативних і організаторських схильностей (КОС-1); методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (за В. Бойко).

Для діагностики комунікативних і організаторських схильностей майбутніх вихователів, їхньої готовності до організації інклюзивного навчання в ЗДО, готовності до соціальної взаємодії та самостійності у прийнятті рішень застосовувалася методика «Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (КОС-1) [16, с. 217-220].

Аналіз рівнів КОС-1 показав, що, якщо на початку формувального етапу експерименту кількість студентів ЕГ і КГ з низькою комунікативно-організаційною спрямованістю, які не бажали спілкуватися, налагоджувати контакти з людьми і не часто виявляли ініціативу, уникали прийняття самостійних рішень, тощо, була на однаковому рівні, то наприкінці формувального етапу експерименту спостерігалось зростання готовності респондентів ЕГ до спілкування та відстоювання своїх поглядів, рівень комунікативної/організаційної спрямованості студентів ЕГ (зріс на 1,28/1,38 бала) порівняно зі студентами КГ (0,86/1,03 бала) (табл. 3.7), це вказує на те, що вони почали значно швидше опановувати новими видами діяльності, стали більш впевненими і готовими до контролю в незнайомих і нестандартних ситуаціях, почали більш невимушено поводитися в нових колективах, знаходити друзів і проявляти ініціативу. Тому це позитивно впливає на їх успішність як у звичних видах діяльності (навчання, позааудиторна діяльність тощо [15]), так і в професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Таблиця 3.7

Середні бали комунікативних та організаторських здібностей студентів ЕГ і КГ

Групи здібностей / Рівні		На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>1. Комунікативні</i>		2,79	2,92	3,59	3,16
Дуже високий	Високий	120	122	120	122
Високий		5	7	22	14
Середній	Середній	13	15	42	22
Нижче середнього	Достатній	56	62	41	56
Низький	Низький	44	37	15	30
<i>2. Організаторські</i>		2,68	2,88	3,62	3,21
Дуже високий	Високий	4	5	26	15
Високий		11	16	39	24
Середній	Середній	51	61	38	55
Нижче середнього	Достатній	51	39	17	28
Низький	Низький	3	1	0	

Джерело: розроблено авторкою

Аналіз даних таблиці дозволив нам дійти висновку, що в студентів ЕГ порівняно з студентами КГ наприкінці формувального етапу експерименту найбільше зріс рівень організаторських здібностей з 2,68 до 3,62 б. (у КГ відповідно з 2,88 до 3,21 б.).

Якщо на початку експерименту відсоток студентів ЕГ і КГ з високим рівнем комунікативних (12,5% і 17,21%) і організаторських (15,0% і 18,3%) був практично однаковий, то наприкінці результати кардинально відрізнялися, так в ЕГ рівень комунікативних здібностей зріс до 54,17%, а в КГ тільки до 31,97%; рівень організаторських здібностей зріс в ЕГ до 53,33%,

в КГ до 29,51%. Що свідчить про те, що в ЕГ збільшилася кількість ініціативних студентів, які готові приймати самостійні рішення, відстоювати свою думку, легко і невимушено почувають себе в незнайомій компанії, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, полюбляють і вміють організовувати різноманітні ігри, колективні справи, і з задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації, яким притаманні швидка орієнтація у складних ситуаціях та невимушена поведінка в новому колективі.

Отримані дані підтверджуються результатами анкетування, якщо на початку експерименту на питання «Якою Ви уявляєте дитину з особливими освітніми потребами?» за результатами опитування вихователів з'ясувалося, що більше 50% з них бачать дитину з ООП як об'єкт лише підвищеної уваги, піклування та любові, не наголошуючи на допомозі у подоланні індивідуальних труднощів у навчанні чи вихованні. Також майбутні вихователі не акцентували увагу на тому, що труднощі та відповідна підтримка можуть бути тимчасовими. Якщо на початку формувального етапу експерименту як в студентів КГ так і в студентів ЕГ переважали відповіді: *це діти, які потребують практично постійно додаткову підтримку в житті та освіті; це діти, які емоційно (фізично) дуже залежні від батьків, тому в освіті вихователю чи вчителю важливо уміти з ними співпрацювати; це діти з певними проблемами фізичного, психічного здоров'я, а також обдаровані діти; це та дитина, в якій є вади у розвитку, діти що потребують постійної підтримки з боку дорослого; це можуть бути різні діти. Нервові діти біженці, переселенці, з не благополучних родин...; дитина з ООП-це дитина з певними фізичними обмеженнями; дитина, поводить себе агресивно, має проблеми з мовленням; діти, чий потреби залежить від різної фізичної чи розумової недостатності; боязка, боїться голосних звуків, або навпаки гіперактивна – безперервний крик не розуміння*

навколишнього середовища; прикута до крісла; у якій є порушення як фізичні так і розумові; дитина з вадами; дитина на інвалідному візку; дитина-інвалід; важко відповісти на це питання, тому що кожна дитина індивідуальна, до якою потрібен особливий підхід; це дитина в якій з народження порушено певний фізичний, соціальний та емоційний стан і т. д., то наприкінці, студенти ЕГ зазначали, що: на мою думку це дитини яка потребує більш особливої уваги і допомоги; дитина з особливими освітніми потребами – це дитина, як потребує любові, піклування, спілкування, поваги. Тобто те ж, що і решта дітей без особливостей; це дитина у якій можуть бути інтелектуальні порушення, психічні розлади аутистичного спектру, затримка психічного розвитку, дитина з фізичними вадами тощо.

Отже, можемо стверджувати, що активізація ресурсного супроводу проектної діяльності майбутніх вихователів ЗДО, оволодіння викладачами ЗВО особливостями методики використання проектної діяльності в освітньому процесі дало позитивні результати.

Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здійснювався за методикою В. Бойко [18]. Аналіз даних анкетування показав, що кардинально змінилась ситуація щодо емоційної готовності респондентів до роботи в умовах інклюзії. Ми відзначили, що тепер 70% всіх опитаних ЕГ оволоділи основами коректного спілкування, новими нормами безбар'єрної мови, комунікативної толерантності та позитивного відношення до роботи в ІОС (у КГ цей відсоток склав 52%), значно зменшилася кількість майбутніх вихователів, які не вміли керувати емоціями, дозувати їх; могли мати неадекватний прояв емоцій; продемонструвати їхню негнучкість та невиразність; проявляли небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

Вважаємо, що застосування інноваційних технологій, участь студентів у тренінгу та робота над проектами сприяла вивченню чинних нормативних документів інклюзивної освіти, методичних рекомендацій, що допомогло чітко усвідомити респондентам, хто такі діти з ООП, допомогло зрозуміти,

що рівні підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами, залежать не від нозології, а від труднощів, які притаманні дитині. Ми вважаємо, що саме це вплинуло на формування неупередженого ставлення до дітей з ООП, зміну стереотипів і викорінення психологічних бар'єрів, прийняття дітей з ООП як рівних, згенерувало толерантне ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ЗДО [19].

За результатами опитування вихователів з'ясувалося, що вже більше 75% з них бачать дитину з ООП не тільки як об'єкт підвищеної уваги, володіють методикою визначення категорій навчальних труднощів, яка визначає процедуру вивчення наявних здібностей здобувачів освіти та обов'язкова для використання в ЗДО, володіють інформацією про алгоритм відкриття інклюзивних груп та можуть надати, за необхідності, фахові рекомендації батькам дітей з ООП.

На початковому етапі формувального етапу експерименту найнижчий рівень розуміння інклюзії та її значення для дітей з ООП виявили відповіді студентів – майбутніх вихователів. У 80% опитаних було не сформоване уявлення про дітей з ООП, їх труднощі, проблеми та причини їх виникнення, про те, що дитина з ООП не обов'язково має мати інвалідність. Впровадження моделі професійної підготовки та підвищення інклюзивної компетенції допомогло знизити цей показник до 20 %.

Вони наголошували, що зникла проблема у готовності до спілкування з батьками та фахівцями команди супроводу тому, що сформовані навички надання необхідної підтримки, консультативної допомоги щодо проблем, володіння прийомами поведінкової терапії допомагає працювати з дітьми з непередбачуваною або агресивною поведінкою, стали більш впевнені в своїх силах допомогти дітям чи їх батькам.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підтвердив необхідність переосмислення питань готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО через зміну освітніх програм та силабусів навчальних дисциплін, розроблення та

використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, що розвивають пізнавальну активність студентів; методів, прийомів та засобів навчання, що імітують умови майбутньої професійної діяльності випускників та одночасно компенсують відсутність можливості проходження практичних занять та практики в синхронному режимі в умовах онлайн-навчання. Без впливу викладачів на навчально професійну діяльність студентів неможливо зреалізувати високий рівень сприйняття знань, їх осмислення, що спонукає викладацький склад змінювати методiku та розробляти нові технології навчання. Запропоновані під час дослідження педагогічні умови та модель дозволили значно зблизити позиції викладачів та запити студентів щодо підвищення якості навчання, використання викладачами різноманітних методів та технологій проведення занять, організації освітнього процесу в закладі освіти в цілому.

Таким чином, експеримент повністю підтвердив гіпотезу дослідження щодо можливості успішного формування готовності до професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах інклюзивного навчання в ЗДО під час реалізації запропонованих педагогічних умов.

Узагальнювальний (2022-2023). На останньому етапі здійснено систематизацію та обробку експериментальних даних; проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи; сформульовано загальні висновки та визначено перспективи подальших досліджень; оформлено дисертаційне дослідження.

Висновки до третього розділу

Дослідження проблем підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО зреалізовувалося впродовж п'яти років у три взаємопов'язаних етапи (констатувальний (2019-2020), формувальний (2020-2022) та узагальнювальний (2022-2023)).

Опрацювання даних констатувального етапу отриманих під час анкетування, вивчення мотиваційної теорії цінностей за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація Семків І.), готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання з використанням тестування «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда, рівня комунікативної толерантності за методикою діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко) показало, що майбутні вихователі не в повній мірі підготовлені до неупередженого сприймання дітей з ООП та налагодженню партнерської взаємодії з ними; професійного співробітництва з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями; розроблення та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини спільно із командою психолого-педагогічного супроводу. Аналіз результатів дозволив нам вивчити проблеми формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО, скласти програму дослідження та підібрати відповідні методики діагностування рівня сформованості готовності, які дозволили перевірити ефективність визначених педагогічних умов з використанням методів математичної статистики і зробити відповідні висновки під час формувального етапу експерименту.

Статистичне опрацювання результатів сформованості мотиваційного, операційного, проектувального та морально-етичного компонентів готовності на початку формувального етапу експерименту не показала значних відмінностей у підготовці студентів ЕГ і КГ до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО. І в студентів КГ і в студентів ЕГ було зафіксовано практично однаковий рівень активності у процесі підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, знань майбутніх вихователів про власні потенціали участі в забезпеченні здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП; умінь професійно-педагогічних дій на етапах педагогічної діагностики та цілепокладання, планування освітнього процесу

в умовах інклюзивного навчання, практичної роботи над проектами та тренінгової діяльності та ін. показниками.

Порівняльний аналіз даних дослідження на матеріалів на початку та наприкінці формувального етапу дослідження показав позитивну динаміку за всіма показниками сформованості готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО. Підвищення середнього рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання за операційним компонентом в ЕГ становило 0,52 бали, тоді як у КГ – лише 0,2 бали; за проєктувальним – 0,59 бали в ЕГ та 0,26 бали в КГ. Достовірність різниці між результатами ЕГ та КГ за рівнями сформованості компонентів готовності підтверджено на початку та в кінці експерименту шляхом статистичної перевірки в програмі MS Excel та розрахунку t-критерію Стюдента для парних вибірок у програмі SPSS.

Позитивна динаміка спостережуваних результатів підтверджує обґрунтованість розробленої методики підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання і дає підстави вважати, що впровадження моделі та педагогічних умов, орієнтованих на формування готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО можуть суттєво підвищити якість підготовки майбутніх вихователів до роботи в ІОС.

Основні наукові результати третього розділу висвітлено у таких публікаціях автора [1; 2; 8; 11; 12; 14; 17; 19; 20].

Список використаних джерел

1. Сорочан М. П. Побудова моделі підготовки педагогів закладів дошкільної освіти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії». Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 104-107.
2. Шевченко Л. С., Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2021. Вип. 60. С. 440-450. DOI: [10.31652/2412-1142-2021-60-440-450](https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450).
3. Семків І. І. Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою. Практична психологія та соціальна робота : щоміс. наук.-практ. освітньо-метод. журн. 2013. № 1. С. 12-28.
4. Schwartz S. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications] // Revue française de sociologie. 2006. № 42. P. 249-88.
5. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с.
6. Довідник безбар'єрності. URL: <https://bf.in.ua/rules/> (дата звернення: 05.12.2022).
7. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Методи та поради. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/> (дата звернення: 05.12.2022).
8. Сорочан М. П. Наркоманія – чума XXI століття : метод. рекомендації. Вінниця: ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2017. 60 с.
9. Кошлань І. Г., Дерябіна І. Г. Специфіка комунікативної толерантності у студентів – представників різних типів акцентуацій. URL:

https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/15.pdf.pdf (дата звернення: 28.08.2022).

10. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / метод. реком. К., 2016. 157 с.

11. Сорочан М. П. Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами : тренінговий курс. Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. 186 с.

12. Сорочан М. П. Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами: методичні та практичні аспекти формування засобами тренінгової програми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 9-10 (123-124). С. 271-283. DOI : [10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283).

13. Дзюбка Л. В., Гриценко Л. Діагностика навчальної мотивації : зб. методик. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.

14. Сорочан М. П. Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Міжнародний електронний науково-практичний журнал «WayScience». Дніпро, Україна, 2021. С. 428-431. URL: <http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2021/06/Materials-of-conference-3-4.06.2021-6.pdf>

15. Буйняк М.Г. Окремі аспекти дослідження психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19.Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 28. С. 260-264.

16. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPsSI/Psyhologu_dla_roboty.pdf (дата звернення: 21.02.2022).

17. Сорочан М. П. Організація позааудиторної роботи як умова підвищення ефективності освітнього процесу // Вісник науково-методичних

досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2018. № 1(25). С. 103-105.

18. Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні [Бойко]. URL: https://www.eztests.xyz/tests/social_emotional_barriers/ (дата звернення: 11.02.2022).

19. Сорочан М. П. Формування толерантності як складової комунікативної компетентності викладача // Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у закладах фахової передвищої освіти : досвід, проблеми, перспективи. Вінниця : ФОП Рогальська І. О, 2021, Вип. №3 (8). С. 497-499.

20. Сорочан М. П. Компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти // Збірник матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції «Особистісне – професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір». Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2022. С. 89-93. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fmNMmJy8lFX91ZsMO6iQZxOsXuiP68s/view>

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та визначено, що нові соціальні та економічні умови, пандемія COVID-19 та, особливо, військова агресія російської федерації, потребують модернізації підходів як до процесу реконструкції мережі, так і розвитку функціонуючої системи закладів дошкільної освіти, здатних зреалізувати права на освіту дітей в ІОС. Що потребує підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, підготовлених до створення у навчальних закладах комфортного і безпечного середовища для всіх здобувачів освіти, розроблення та використання для забезпечення освітніх потреб кожної особи матеріальних, дидактичних навчально-методичних ресурсів, розширення меж інклюзивних освітніх програм та забезпечення кожній дитині з ООП з раннього віку доступної та сприятливої для її нозології форми інтеграції.

Виокремлено низку труднощів, з якими нині стикається система дошкільної освіти України, серед яких акцентовано увагу на: недостатній готовності майбутніх вихователів (професійній, психологічній, методичній) до здійснення інклюзивного навчання, що дозволить вирішувати не тільки освітні завдання формування знань, умінь і навичок у здобувачів освіти, а й забезпечувати їхній соціальний розвиток, соціалізацію, соціальну адаптацію та інтеграцію; роботи з діагностичним методиками та технічним обладнанням у ЗДО, дефіциті загальних та спеціальних (фахових) компетентностей для роботи в ІОС набутих під час навчання у педагогічних ЗВО; до організації освітнього процесу в ЗДО на період дії правового режиму воєнного стану.

2. На основі аналізу основних підходів до формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної зроблено висновок, що готовність до професійної діяльності зумовлена мотивацією до професійної діяльності (в нашому дослідженні до здійснення інклюзивного навчання в ЗДО),

компонентами готовності до професійної діяльності, програмними результатами навчання, вимогами до професійно важливих якостей майбутніх вихователів та особливостями організації освітнього процесу в конкретному закладі освіти. Та сформульовано тлумачення поняття готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС, як динамічної, інтегративної психолого-педагогічної характеристики, що проявляється в здатності до індивідуального і диференційованого навчання та розвитку дітей з ООП, володінні технологіями дошкільної інклюзивної освіти, активній професійній позиції та сформованій потребі здійснювати професійну діяльність щодо повноцінного групового та індивідуального навчання і виховання дітей відповідно до їхніх можливостей.

Досліджено підходи до компонентного складу готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання та виявлено, що діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС може бути забезпеченою застосуванням мотиваційного (мотиваційна готовність до роботи з дітьми з ООП), операційного (знання, уміння та навички створення, підтримки та розвитку здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС), проєктувального (здатність розробляти та впроваджувати нові зразки інклюзивної практики), морально-етичного (емоційний інтелект, комунікативна толерантність, самоконтроль, самоорганізація та партнерська взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу) компонентів та відповідних показників із урахуванням трудових функцій (професійних компетентностей за груповою дією або групою трудових дій, що входять до них), визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [20].

3. Відповідно до вимог Стандарту вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», роботодавців та стейкхолдерів виокремлено сукупність взаємопов'язаних необхідних (без реалізації яких

визначена педагогічна мета – готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в ЗДО не буде досягнута) і достатніх (що обумовлюють професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної діяльності) чинників (концептуальних, змістових, організаційно-технологічних, організаційно-методичних, супутніх) організації освітнього процесу, що сприяють підготовці майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО, що включає три взаємопов'язаних блоки: цільовий, процесуально-технологічний, діагностично-результативний. Теоретичною основою побудови та реалізації моделі служать ідеї та положення діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, міждисциплінарного, інтегрованого та ін. підходів та педагогічні умови підготовки до професійної діяльності: формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами».

Виявлено та впроваджено інноваційні технології, що сприяють найбільш успішному процесу формування готовності фахівців до майбутньої професійної діяльності (процесуально-технологічний блок моделі). До них відносяться: моделювання педагогічних ситуацій та професійної діяльності; технології групової роботи, інтегрованого та контекстного навчання, розвитку критичного мислення, проектування індивідуального корекційно освітнього маршруту, підтримки дослідницького навчання (IBL); розроблення портфоліо (персонального сайту) педагога закладу дошкільної освіти із застосуванням цифрових технологій; SMART-технології; кейс-коучинг; електронний коучинг; техностратегія; онлайн-обмін досвідом. Для вдосконалення освітнього процесу велике значення мають гармонійне

розставлення і вміле поєднання цих технологій у структурі освітнього середовища ЗВО.

Експериментальна перевірка та аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи методами математичної статистики сформованості мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів підтвердила позитивну динаміку середнього балу рівня готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в студентів ЕГ порівняно із студентами КГ. Зокрема, підвищення середнього рівня готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання за операційним і проєктувальним компонентами в ЕГ відбулося на 0,55 бали, тоді як у КГ середній бал підвищився лише на 0,23 бали.

4. За результатами досліджень розроблено та впроваджено методику та відповідне навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО, що включає низку інноваційних технологій навчання, основою для реалізації яких слугувало моделювання освітніх, квазіпрофесійних, науково-дослідницьких та соціально-значимих ситуацій професійної діяльності в ІОС, їхнє обговорення, аналіз та оцінювання, проведення майстер-класів, дискусій, мозкових штурмів, ділових та рольових ігор, тренінгів, коучингу, проєктної діяльності тощо; тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»; навчально-методичне забезпечення для керівників, викладачів і здобувачів закладів вищої освіти, працівників закладів дошкільної освіти щодо підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи й аналіз даних методами математичної статистики підтвердили гіпотезу про те, що готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО має

позитивну динаміку, якщо забезпечити реалізацію визначених у дослідженні педагогічних умов. Наявність позитивної динаміки за всіма компонентами готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО свідчить про те, що первинна методологія є правильною, поставлені завдання наукового пошуку виконані, мета – досягнута, гіпотеза – доведена.

Проведене дослідження, безперечно, не вичерпує всіх аспектів розв'язання проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в ЗДО. Подальші наукові пошуки можуть бути пов'язані з розробленням та проведенням різноманітних тренінгів, воркшопів та ін. заходів задля надання спеціалізованої комплексної пропедевтичної теоретичної і практичної допомоги фахівців із корекційної педагогіки, логопедії, спеціальної і педагогічної психології та ін. вузькоспеціалізованих фахівців, що забезпечить підготовку майбутніх вихователів, які орієнтуються в особливостях роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Також додаткового вивчення потребують питання формування і розвитку готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС в умовах воєнного стану, розроблення та впровадження спільних програм підготовки фахівців ЗДО разом з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та дослідження особливостей організації підвищення кваліфікації працівників закладів освіти в умовах інклюзивного навчання.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади проєктів виконаних майбутніми вихователями

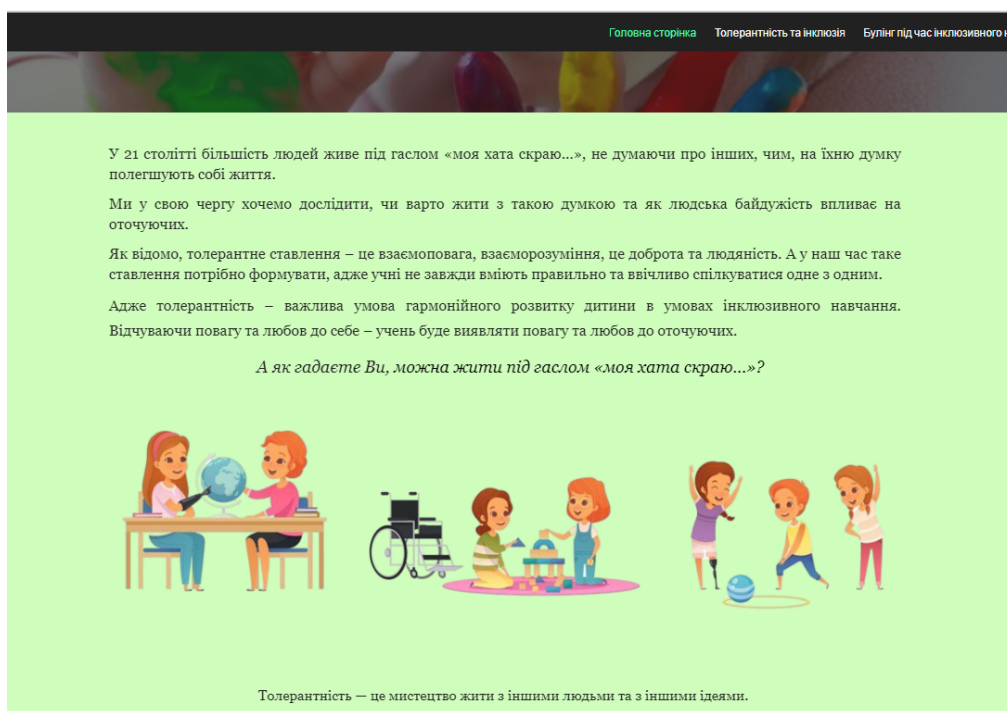


Рис. А.1. Головна сторінка проєкту «Формування толерантності в умовах інклюзивного навчання».

URL: <https://sites.google.com/view/tolerantnistua/Main-page> (дата звернення: 21.11.2022)

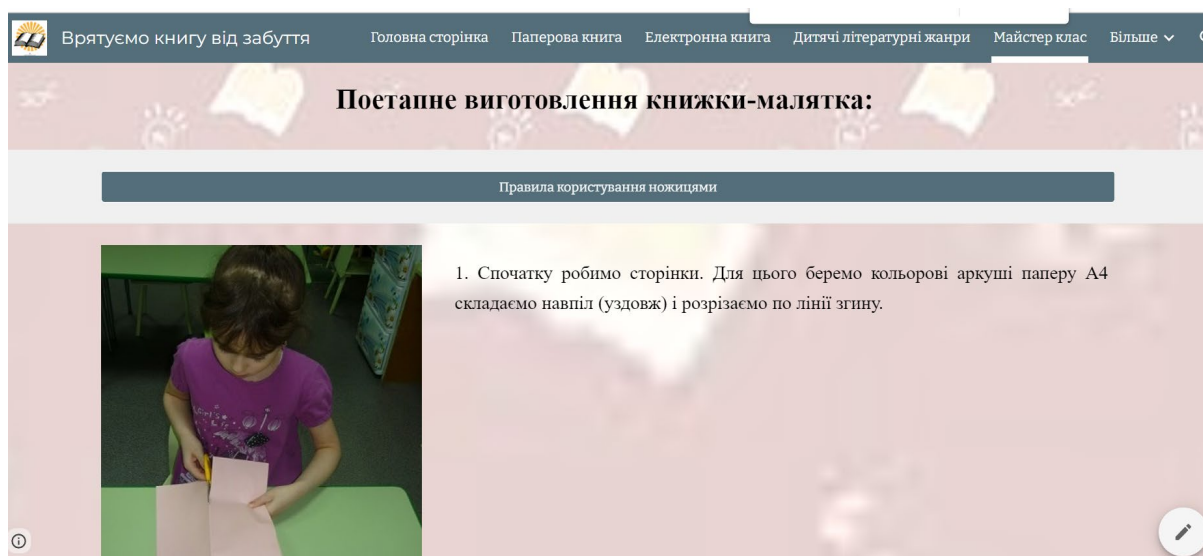


Рис. А.2. Майстер клас «Поетапне виготовлення книжки-малятка».

URL: https://sites.google.com/view/vratyemo-knigy-vid-zabytta/golovna_storinka (дата звернення: 21.11.2022)

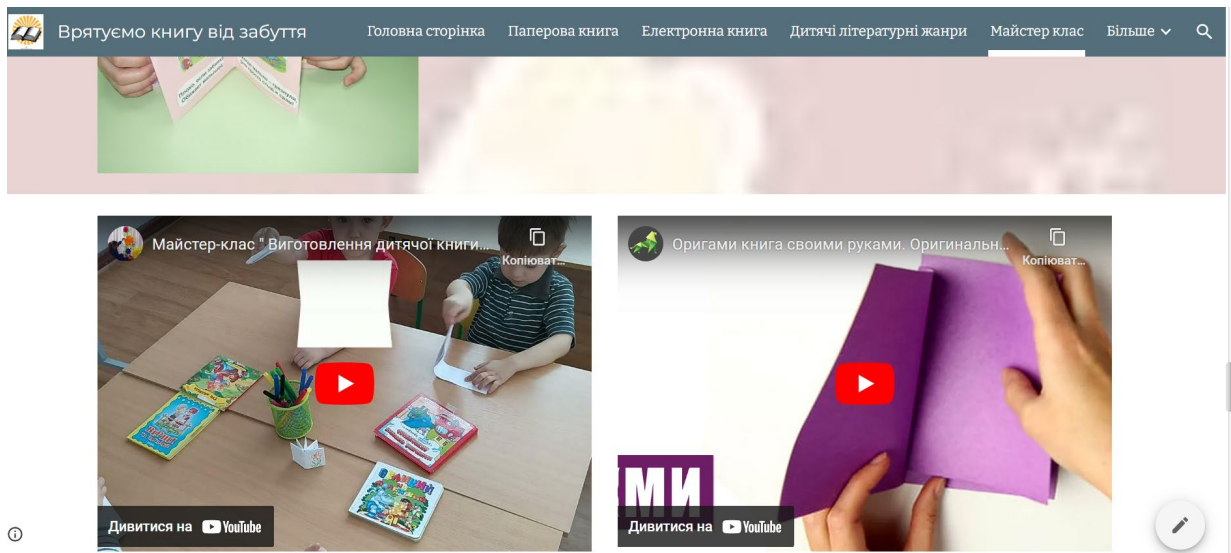


Рис. А.3. Майстер клас «Поетапне виготовлення книжки-малючка».

URL: https://sites.google.com/view/vratyemo-knigy-vid-zabytta/golovna_storinka

(дата звернення: 21.11.2022)

Що таке толерантність? На жаль, не кожен задумується над цим питанням часто, що і є причиною булінгу в усіх його проявах: цькування, насмішки з боку однолітків тощо.

Якщо розглядати поняття толерантності з боку педагогічного контексту, це - готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на засадах згоди й розуміння.

Інклюзивна освіта передбачає включення учнів з особливостями розвитку до навчально-виховної роботи у звичайних класах загальноосвітньої школи.

Рис. А.4. Хмара слів та інтерактивна карта на тему «Толерантність та інклюзія»

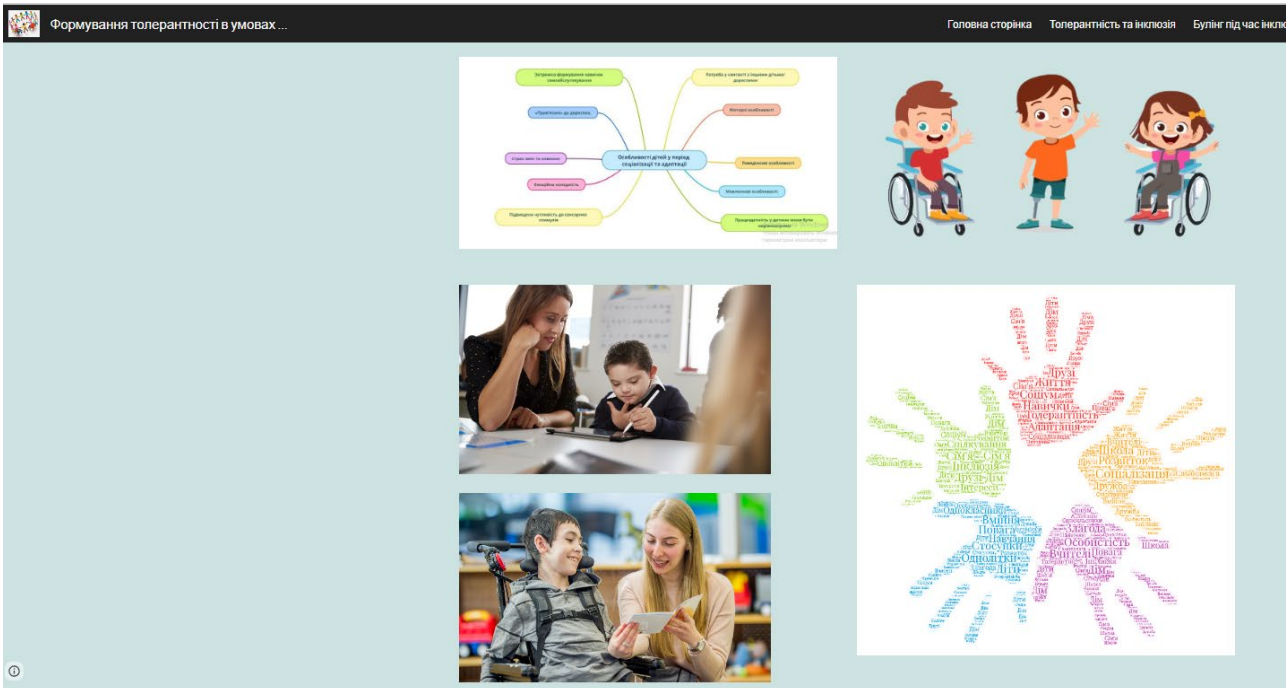


Рис. А.5. Хмара слів та інтерактивна карта на тему «Особливості дітей в період адаптації та соціалізації»

Запобігання булінгу в умовах інклюзивного навчання

Шкільне насильство завжди було однією з найважливіших проблем освітнього середовища. Практично в кожному класі є діти, які стають «білою вороною» для окремих учнів, а іноді й більшості класу. Однак саме в останні 30 років психологи й педагоги б'ють тривогу - настільки частим, жорстоким, цинічним стає це явище, що призводить до важких психологічних наслідків.

Найбільш вразливі до булінгу є сором'язливі, зі зразковою поведінкою діти, а також діти, які, в силу різних життєвих обставин, «замкнуті в собі», закриті для спілкування.

Результати опитування U-Report говорять про найрозповсюдженіші причини булінгу – ігнорування дорослими цькування (37%). Відповідно до статистики Національної дитячої «гарячої лінії» більше 25% дзвінків так чи інакше пов'язані з цькуванням.

Рис. А.6. Хмара слів на тему «Запобігання булінгу в умовах інклюзивного навчання»

Формування толерантності в умовах ... Головна сторінка Толерантність та інклюзія Булінг під час інклюзив...

Вплив толерантного ставлення на соціалізацію інклюзивних дітей

Інклюзія - це процес включення всіх громадян у соціум, насамперед тих, хто має труднощі у фізичному чи розумовому розвитку. Він передбачає розробку і застосування таких методів і прийомів, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь суспільному житті. Щоб кожна дитина, яка проживає в Україні, відчула себе повноправним громадянином своєї держави, необхідно створити певні умови для її освіти і виховання, в яких би вона мала можливість розвиватися, навчатися, а згодом і самореалізуватися, бути готовою увійти в доросле життя з гідною самооцінкою своєї особистості.

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим, цей процес може

Рис. А.7. Інтерактивна карта на тему «Вплив толерантного ставлення на соціалізацію інклюзивних дітей»

Головна сторінка Толерантність та інклюзія Булінг під час інклюзивного навчання Соціалізація

Сьогодні, в процесі реформування системи освіти, проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі дуже часто стають перешкодою для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки.

Детальніше за посиланням:

БУЛІНГ – ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА ДЛЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Поєднане вивчення теми

Вирішальна роль у протидії насильству і булінгу належить педагогам. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки завдяки системному підходу та підтримці керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій, а також із

Рис. А.7. Рефлексія на тему «Булінг – важлива проблема для дітей в Україні»

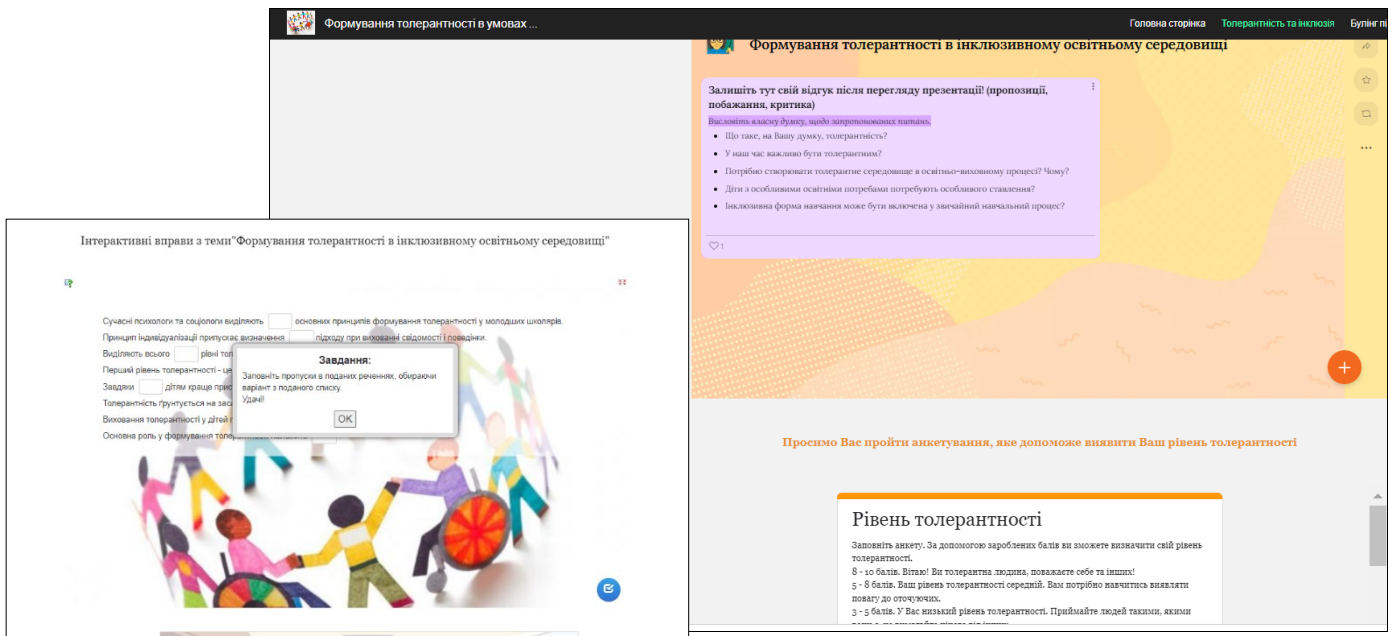


Рис. А.9. Рефлексія «Рівень толерантності»

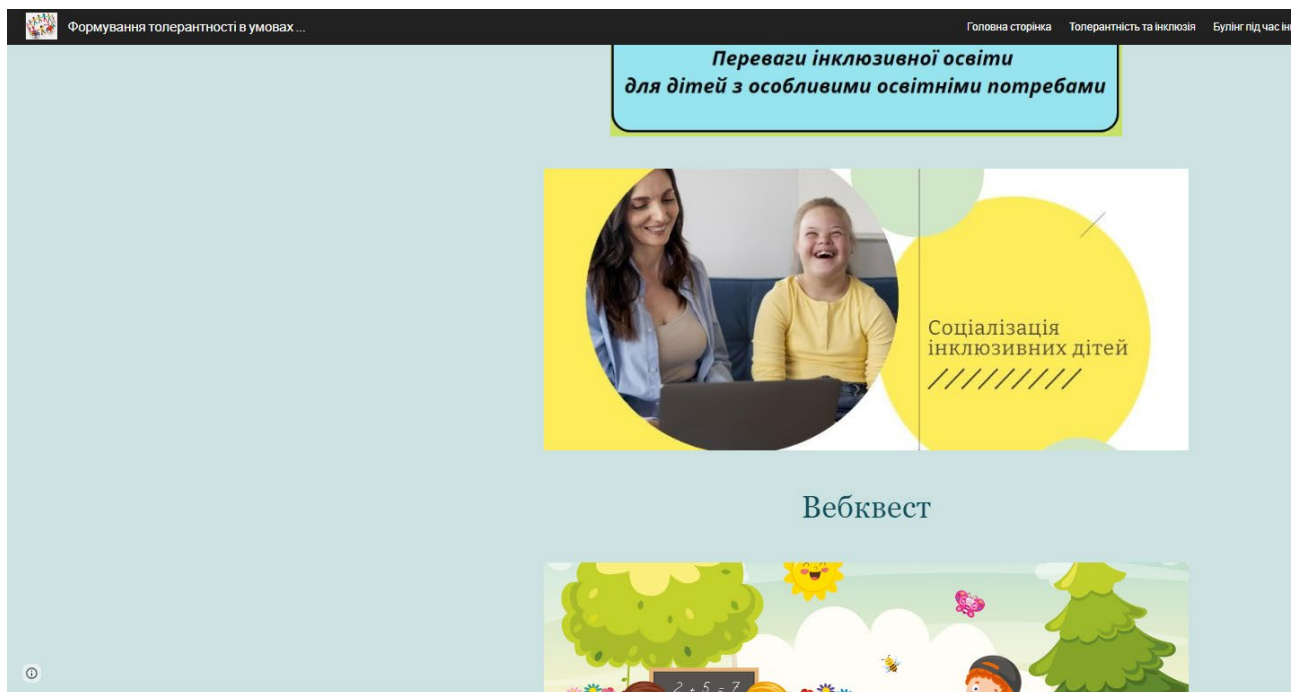


Рис. А.10. Веб квест на тему «Соціалізація інклюзивних дітей»

Додаток Б

Майстер клас «Інтерв'ю з психологом АВА-центру»

Мета: ознайомити учасників найстарішою методикою роботи з дітьми з аутизмом – АВА-терапією.

Інформаційне повідомлення.

Актуалізація знань учасників. Пропоную вам пригадати особливості поведінки дітей з аутизмом (Додаток Б.1)

Зараз мова піде про одну з технік контролювання небажаної поведінки дитини, а саме АВА-терапією. Для першого знайомства з цією найстарішою методикою використаємо інтерв'ю з Керівницею АВА-центру «Моя Дитина» м. Києва Катериною Воробей. Щоб легше було сприймати інформацію, спробуємо його відтворити. Я буду у ролі психолога, а ви будете задавати мені запитання *У чому концепція цієї методики? Методика працює лише з поведінкою? Чи варто долучати інші методики? В АВА-терапії є таке поняття, як бажана і небажана поведінка. Що це? Чи є самотимулятивна поведінка небажаною поведінкою? Що використовується в якості підкріплення й чи використовуються покарання в цій методиці? Є така думка, що АВА-терапія – дресура й заснована на методах, які засновувались 20-30 років тому. Це відповідає дійсності?*

Учасник: У чому концепція цієї методики?

Психолог: Аббревіатура АВА – від англійського Applied Behavioral Analysis, прикладний аналіз поведінки. Це наука, яка вивчає взаємозв'язки між факторами довкілля і поведінкою. АВА-терапія є методом для реабілітації дітей з аутизмом, ефективність якого підтверджена дослідженнями.

Учасник: Методика працює лише з поведінкою? Чи варто долучати інші методики?

Психолог: Це дуже самодостатня методика, яка працює не тільки над поведінкою. Мова йде про формування функціональних навичок, які

необхідні дитині для її життя, для того, щоб покращити життя дитини й родини дитини. Мова йде також про академічні навички, навички самообслуговування, навички дозвілля, самостійної гри. АВА – це завжди індивідуальний підхід.

Учасник: В АВА-терапії є таке поняття, як бажана і небажана поведінка.

Психолог: Небажана поведінка – це та, яка перешкоджає на шляху дитини до інтеграції в нормотиповий колектив. Якщо є небажана поведінка, дитина не зможе піти в садочок, школу. Соціально несприйнятна поведінка – це та поведінка, яка заважає в громадських місцях. Наприклад, дитина кричить. Така поведінка не дає дитині й родині жити повноцінним життям. Коли дитина кричить, ви не підете умовно в театр. Це дійсно заважає дитині бути в соціумі й інтегруватися в колектив однолітків.

Учасник: Чи є самостимулятивна поведінка небажаною поведінкою?

Психолог: Іноді батьки приходять і кажуть, що дитина трясє руками або крутиться навколо себе. Поведінка є небажаною, якщо вона заважає. Чи є це перешкодою дитини навчатися? Ні! Тому працювати ми над цією поведінкою не будемо. Якщо мова йде про те, що дитина на уроці встала, трошки потрясла руками й знов сіла, то працювати нема над чим. Якщо ж це заважає іншим і навчальному процесу, то ми маємо застосовувати стратегії, які будуть зменшувати цю поведінку. Ми маємо взяти під контроль ситуацію. Наприклад, на занятті ти цього не робиш, а не перерви – будь ласка.

Учасник: Що використовується в якості підкріпленні й чи використовуються покарання в цій методиці?

Психолог: АВА-втручання побудоване виключно на мотивації дитини, на її бажаннях. Це початок роботи спеціаліста – оцінка мотивації. Це дуже індивідуально, бо в кожній дитини може бути різна мотивація. Щодо покарань, то утримання дитини за столом, фіксування за столом, насильне виконання вправ руками дитини – це насилля над дитиною й не застосовується в АВА. В АВА терапії робота спеціаліста і дитини будується

виключно на мотивації на основі довіри, співробітництва. Має бути пройдений шлях до співробітництва, коли дитина реагує спокійно на дорослого, виконує інструкції.

Учасник: Є така думка, що АВА-терапія – дресура й заснована на методах, які засновувались 20-30 років тому.

Психолог: Це дуже поширений стереотип. Нібито це постійні тренування дитини, начебто дуже схоже на те, як тренують тварин, якісь заохочення використовуються. Так, дитина отримує заохочення, тому що інакше ми не навчимо її вчитись. Потрібно або тримати дитину силоміць або використовувати заохочення. Батьки дітей, про яких сказали що вони не здатні до навчання, будуть з задоволенням використовувати заохочення для того, щоб формувати ту чи іншу поведінку, ту чи іншу самостійну реакцію [1].

Питання для обговорення.

– *Чи необхідно використовувати методики контролювання небажаної поведінки дитини? Чому?*

– *Наведіть приклади небажаної поведінки.*

Список використаних джерел

1. АВА-втручання побудовано виключно на мотивації дитини, на її бажаннях. URL: <https://hromadske.radio/podcasts/yak-zrozumity-autyzm/ava-vtruchannia-pobudovano-vykliuchno-na-motyvatsii-dytyny-na-ii-bazhanniakh-vorobeu> (дата звернення: 03.02.2022).

Додаток Б.1

Діти із затримкою розвитку

Діти із затримкою в розвитку навчаються нових навичок і сприймають нову інформацію повільніше, ніж інші. Однак, все це досить умовно і залежить від багатьох факторів, зокрема, виховання, місцевих традицій тощо. Дуже часто «розумово відсталими» помилково називають дітей, які мають порушення мовлення, слуху, а також педагогічно занедбаних дітей (які вчасно не отримали знання і навички, притаманні певному вікові) [1].

Синдром Дауна

Синдром Дауна – це генетичний стан, який викликаний присутністю додаткової хромосоми у 21 парі. Такі діти народжуються з 47 хромосомами, замість звичайних 46.

За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі з синдромом Дауна народжується один з 700 немовлят. Це співвідношення однакове в різних країнах, кліматичних зонах і соціальних прошарках.

Генетичний збій відбувається незалежно від способу життя батьків, їхнього здоров'я, звичок та освіти. Стан здоров'я мами під час вагітності також жодним чином не впливає на наявність у дитини синдрому Дауна.

«Синдром» – це не захворювання, а набір ознак або притаманних характерних рис у зовнішності та розвитку. Але діти з синдромом Дауна мають більше спільного з іншими дітьми, ніж відмінного.

Така дитина має характерну зовнішність – обличчя монголоїдного типу (пласке перенісся, розкосі очі та широкі губи), дещо менший череп, інколи – непропорційно короткі кінцівки, зменшені та дещо змінені вушні раковини, очі з плямистою райдужкою (так звані плями Брушфельда), знижений м'язовий тонус.

Синдром Дауна означає, що малюк розвиватиметься повільніше, ніж його однолітки і пізніше проходить загальні етапи розвитку. Йому буде важко вчитися, але він зможе робити більшу частину того, що роблять усі інші діти: ходити, говорити, читати і писати.

Коефіцієнт інтелекту більшості дітей з синдромом Дауна буває від легкого до помірного ступеня затримки інтелектуального розвитку. У даний час немає ніяких сумнівів у тому, що діти з синдромом Дауна мають здатність до навчання.

Тривалість життя осіб з синдромом Дауна не відрізняється від середньої. Нерідко вони здобувають освіту, навіть вищу, створюють власні родини, отримують професію та працюють.

Малюків, народжених із 47 хромосомами, ще називають "Діти сонця". Вони дуже добрі, лагідні та терплячі. Багато батьків, які виховують таких дітей, стверджують, що діти не страждають від свого стану. Вони ростуть веселими та щасливими, ніколи не брешуть, не відчують ненависті, вміють прощати. Батьки таких дітей вважають, що зайва хромосома не хвороба, а особливість [1].

Аутизм і розлади аутистичного спектра (РАС)

Аутизм виявляється приблизно в 10-15 випадках на 10000 новонароджених. Причини аутизму невідомі. Нині вчені досліджують імовірні причини – неврологічні порушення і біохімічний дисбаланс. Психологічні фактори не впливають на виникнення аутизму. Хлопчики страждають від цього захворювання частіше, ніж дівчатка. При аутизмі порушення розвитку суттєво впливає на вербальне і невербальне спілкування та соціальну взаємодію. Зазвичай, він чітко проявляється у дітей до трьох років [2].

Основними двома симптомами РАС є:

- 1) постійні труднощі у спілкуванні та соціальній взаємодії;*
- 2) паттерни (шаблони) обмежених і повторюваних дій та інтересів.*

Основною ознакою дітей з РАС є відсутність потреби у спілкуванні з однолітками. Дитина не прагне до спільних ігор з іншими дітьми, віддаючи перевагу самотності.

У деяких дітей можна відзначити пришвидшений інтелектуальний розвиток за недостатньої моторики. Такі діти відрізняються моторною

незграбністю, у них зі значними труднощами можна розвинути навички самообслуговування.

Способи активного втручання дорослих у життя дитини, порушення сформованого стереотипу життя зазвичай закінчуються драматично – фіксується негативізм дитини, наростають страхи, збільшуються частота й інтенсивність агресивних і самоагресивних реакцій, посилюються, вдосконалюються стереотипні способи аутостимуляції, що закривають її від навколишнього світу.

Тактильний, нюховий і смаковий аналізатори часто розвиненіші, ніж зорові та слухові. Аутична дитина ніби зорovo ігнорує нових для неї людей, а іноді й нові предмети, вона може нашттовхуватися на навколишні предмети, викликаючи у дорослих підозру щодо вади зору.

Всі сенсорні сприймання різняться вираженою дисгармонією. Дитина може не переносити шум пирососа, іноді навіть шелесту паперу. Чуючи ці звуки, вона затуляє вуха, але водночас сама може годинами створювати низку вкрай неприємних звуків (дряпати по склу, стукати, скреготати зубами тощо). Майже не реагуючи на зовнішні зорові стимули, ці діти іноді годинами розглядають свої руки, пальці, різні дрібні деталі одягу.

Люди з аутизмом демонструють повторювані моделі поведінки, що не мають конкретної мети. Багато рухів повторюються, мають стереотипний характер. Діти кружляють, гойдаються, змахують руками, плескають у долоні.

Хода дітей з аутизмом має також характерні особливості: вони часто ходять на носочках, але, на відміну від хворих із церебральним паралічем, не постійно, а лише в період збудження.

Особливості психічного розвитку дітей із РАС залежать від ступеня важкості порушення [3].

Ще декілька типових симптомів розладів спектру аутизму:

– Дитина рідко встановлює зоровий контакт, або ж встановлює зоровий контакт у незвичний спосіб (напр., дивиться на вас скоса чи дивиться наче крізь вас).

– Виявляє значно менше цікавості, ніж очікувалося б, до того, що відбувається навколо.

– Переважно бавиться сама, перебуває наче у своєму власному світі.

– Дитина не наслідує ігри інших дітей, поведінки батьків.

– Виявляє відсутність інтересу до гри з однолітками.

– Дитина починала говорити, а потім перестала.

– Не реагує на прості вказівки, на звернену до неї мову – при тому, що поведінка в інших ситуаціях вказує на те, що у дитини немає проблем зі слухом.

– Розвиток мовлення дитини не відповідає вікові.

– Механічно повторює почуті слова, напр., висловлювання з телепрограм. Повторює їх багаторазово.

– Не використовує жестів, міміки при спілкуванні.

– Повторює у відповідь останні слова звертань на її адресу.

– Не любить, щоби до неї торкались, обіймали, гладили по голові.

– Протестує проти змін у навколишньому середовищі чи в способі життя (напр., проти зміни меблів у помешкання чи зміни маршруту, яким ходить у садочок).

– Дитина надмірно захоплюється числами, датами, окремими предметами, якоюсь однією темою.

– Любить крутитися на місці чи захоплюється предметами, що крутяться.

– Має обмежене коло уподобань, напр., любить бавитися лише одним (часто незвичним) предметом, часто і багаторазово складає в ряд свої іграшки і т.п.

– Дитину важко зупинити, відволікти від одноманітних, повторюваних дій чи фраз.

– Прив'язується до незвичних речей, любить бавитися стрічками, камінцями, паличками чи волоссям і т.п.

– Потребує точного дотримання встановлених ритуалів, різко реагує на будь-які зміни (наприклад, наполегливо вимагає дотримуватись однакової послідовності дій, купуючи щось у крамниці, або ж їсти лише з певного посуду, вдягатися тільки у визначений одяг, ходити постійно тією самою дорогою і т.п.) [4].

Порушення уваги з гіперактивністю

Порушення уваги з гіперактивністю пов'язують з мозковою дисфункцією, яка спостерігається досить часто (5-10% усього населення).

В 1970 році вчені довели, що гіперактивність є діагнозом. В основі цього захворювання лежать фізіологічні й генетичні причини. Основні причини виникнення: брак відповідних гормонів в організмі дитини, перенесені захворювання і травми, хвороби матері під час вагітності, будь-які хвороби, що їх перенесла дитина ще немовлям.

Портрет гіперактивної дитини

1. Така дитина постійно перебуває в русі й не може себе контролювати, не вміє спокійно посидіти на місці, коли це потрібно. У неї неспокійні рухи в кистях і стопах. Навіть якщо малюк втомився, він все одно продовжує рухатися, а знесилившись остаточно, плаче, кричить і може травмуватися – дерти обличчя нігтями, кусати собі руки до крові, битися головою, стискати кулаки з такою силою, що залишаються сліди від нігтів на долонях.

2. Швидко і багато говорить, ковтає слова, перебиває, не дослуховує до кінця. На запитання часто відповідає не замислюючись, ледь-ледь зберігає увагу під час виконання завдань, надміру забудькувата.

3. Дитина зовсім не слухається, вона не реагує на заборони й обмеження, не вміє гратися тихо, спокійно, часто переходить від однієї незавершеної дії до іншої та в будь-яких умовах поводить себе однаково активно.

4. Часто провокує конфлікти, не контролює своєї агресії, б'ється, кусається, штовхається, здатна вчиняти небезпечні дії, не замислюючись про наслідки.

5. Заважає іншим, чіпляється до навколишніх, наприклад, втручається в ігри інших дітей. Часто складається враження, що дитина не чує адресованих їй слів.

6. Гіперактивну дитину не можливо вкласти спати, сон у неї неспокійний, часто страждає на кишкові розлади, алергія для гіперактивних малят не є рідкістю.

Несвоєчасність лікування і недостатній психолого-педагогічний вплив на таких дітей призводить до того, що вони виростають зі значними психологічними розладами, мають численні комплекси неповноцінності, низькі властивості до успішної адаптації [5].

Список використаних джерел

1. Довідник нозологій. URL: <https://osvita.odessa.gov.ua/osobliva-ditina/dopomoga-vchitelyam/dovdnik-nozologj/> (дата звернення: 03.02.2022).

2. Таранченко О. М., Найда Ю. М. та ін. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посібн. К.: 2007. 128 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/88/> (дата звернення: 27.08.2022).

3. Характеристика дітей із розладами аутичного спектра. URL: https://stydopedyu.ru/1_81934_harakteristika-ditey-iz-rozladami-autistichnogo-spektra.html (дата звернення: 03.02.2022).

4. Виявлення дітей з розладами спектру аутизму. URL: http://osvita-mvk.if.ua/content&content_id=1750 (дата звернення: 03.02.2022).

5. Люкшина О., Тимошенко Г. та ін. Гіперактивна дитина в сучасному закладі дошкільної освіти. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 88 с.

Додаток В

Рольова гра: «Консультаційна робота фахівців ЗДО з батьками дітей з ООП»

План заняття:

1. Складання алгоритму дій для відкриття інклюзивної групи в ЗДО;
2. Ознайомлення з системою автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів на порталі «Україна, інклюзія»;
3. Способи поведінки дорослого для подолання стресових станів у дитини.

Мета заняття:

- *закріпити теоретичні положення навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» і набути умінь та навичок їх практичного застосування під час консультацій з батьками дітей з ООП;*
- *формування інтелектуальних умінь та навичок планування, аналізу і узагальнень під час опрацюванні джерел (нормативних документів, офіційних сайтів);*
- *опанувати психокорекційні прийоми та технології для нормалізації психічного стану дитини в екстремальних ситуаціях в умовах воєнного стану.*

Вид заняття: практичне.

Методи проведення:

словесні: дискусія, розповідь, пояснення, інструктаж;

наочні: роздатковий матеріал (постанова КМ, картки з пам'ятками про способи поведінки, іграшки, посуд, легкі ковдри;

практичні: вправи, самостійна робота, сюжетно-рольова гра «Допоможи дитині – візьми відповідальність».

Методичне забезпечення: навчальна і робоча програма з дисципліни, інструкційно-методичне забезпечення практичного заняття, методична розробка заняття, роздатковий матеріал, проблемні питання.

Технічні засоби навчання: ноутбуки з виходом в мережу Інтернет.

Література:

1. Допомога та підтримка дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні! URL: <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.YsqErnZBzIU> (дата звернення: 10.07.2022)

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Офіційний вісник України. 2017. № 4. С. 530– 543. Офіційний вісник України, 2019. № 51, ст. 1735 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.07.2022).

3. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с. Тренінг для педагогічних працівників «Всі діти мають рівні права».

4. Путівник для батьків дітей з особливими потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах /За заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX» 2010. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. П'ять простих рекомендацій людям, які перебувають з дітьми з аутизмом під час війни. Колонка дитячого психіатра Наталія Масяк. URL:https://zaxid.net/5_prostih_rekomendatsiy_lyudyam_yaki_perebuwayut_z_ditmi_z_autizmom_pid_chas_viyni_n1540067 (дата звернення: 10.07.2022).

Хід заняття

1. Організаційна частина заняття – перевірка присутності студентів, повідомлення теми, мети та плану заняття.

2. Мотивація навчальної діяльності.

- Повідомлення теми, мети практичного заняття.

- Актуалізація опорних знань

а) пригадайте основні нормативні документи у сфері інклюзивної освіти;

б) сформулюйте питання, які можуть цікавити батьків, що виховують дитину з ООП;

- Мотивація вивчення теми (з'ясування значущості теми та її професійну спрямованість).

- Повідомлення плану заняття.

3. Формування вмінь та навичок (практична робота).

Завдання 1

Опрацювати постанову КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» від 10 квітня 2019 р. № 530.

Відповідно до постанови, скласти алгоритм дій батьків і працівників ЗДО для організації інклюзивного навчання та, за потребою, відкриття інклюзивної групи.

Завдання 2

Інформаційне повідомлення

Відповідно до Порядку та складеного алгоритму бачимо, що для відкриття інклюзивної групи необхідна комплексна психологічно-педагогічна оцінка дитини, що проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ).

Також, якщо батьки відчувають занепокоєння щодо розвитку дитини, незалежно від наявності в дитини інвалідності чи встановленого діагнозу, можуть звернутися до ІРЦ.

Де знайти найближчий центр? Які послуги надає центр? Яку необхідну допомогу чи інформацію можна там отримати?

Існує система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів, з якою можна познайомитись на порталі «Україна, інклюзія».

Ознайомтесь та проаналізуйте матеріали офіційного сайту (покликання <https://ircenter.gov.ua/>). Кому та яка інформація буде корисною?

Результати аналізу занесіть у таблицю.

Інформація для батьків	1. 2. 3. ...
Інформація для фахівців	1. 2. 3. ...
Документи	1. 2. 3. ...

Завдання 3

Інформаційне повідомлення

Під час військових конфліктів однією з найуразливіших та беззахисних категорій цивільного населення є діти та підлітки. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, відчувають постійний страх, розгубленість, тривогу та мають інші негативні психічні прояви.

Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Рольова гра «Допоможи дитині – візьми відповідальність»

Мета: навчити психокорекційних прийомів та технологій для нормалізації психічного стану дитини в екстремальних ситуаціях в умовах воєнного стану.

Хід гри:

Студенти об'єднуються в пари (дитина-дорослий) та отримують картки з пам'ятками про способи поведінки дорослого для подолання стресових станів у дитини (ступор, страх, нервове тремтіння, плач, істерика, рухове

збудження, агресія, панічна атака). Відпрацьовується алгоритм дій. В другій спробі учасники міняються ролями.

Лихоманка, нервове тремтіння

Що робити?

- 1 Взяти дитину за плечі та сильно потрусити протягом 10-15 секунд. Розмовляти чітко та спокійно.
- 2 По можливості огорнути пледом, ковдрою та зав'язати спереду - дати тілу міцний, теплий каркас.
- 3 Легко постукувати по грудях – один раз за секунду, зі словами: «Я є», «Я стою», «Зі мною все гаразд».
- 4 Здійснити упор ногами в підлогу та рівномірно дихати: довгий вдих – довгий видих, повторити кілька разів.

Панічна атака

Що робити?

- 1 Рахувати та здійснювати вдих через ніс на рахунок 4, видих через рот на - 8.
- 2 Спробувати робити дихальні вправи з перехрещеними руками на плечах. Одночасно постукувати почергово кожною долонею по плечу (20-30 разів).
- 3 Випити води, теплий напій або потримати руки під струменем теплої води.
- 4 Не зосереджувати увагу на тілесних відчуттях, переключати увагу на побутову діяльність. Озвучувати кожну дію.
Використовувати техніку «заземлення»:
- знайти навколо себе 5 речей одного кольору; знайти 4 речі, яких можна торкнутися;
- знайти 3 речі, які можна почути; знайти 2 речі, які можна понокати;
- знайти 1 річ, яку можна скуштувати.

Плач

Що робити?

- 1 Бути поруч з дитиною, яка плаче. Дозволити відчуття присутності фізично. Покласти руку на плече, на спину, взяти за руку, обійняти.
- 2 Використовувати прийоми «активного слухання»: періодично казати: «Так», кивати головою, підтверджувати та співчувати, повторювати фрагменти фраз, що говорить дитина, в яких вона висловлює свої почуття.
- 3 Не перебивати, дати можливість плакати та говорити, «вилити» своє горе, страх, обурення.
- 4 Не ставити запитання, не давати поради.

Страх

Що робити?

- 1 Покладіть руку дитини на своє зап'ястя так, щоб вона відчувала ваш спокійний пульс. Це буде сигналом «Я поруч, ти не один/одна».
- 2 Дихати глибоко й рівномірно.
- 3 Якщо дитина говорить, треба вислухати її. Проявляти інтерес, розуміння, співчуття.
- 4 Можна зробити легкий масаж напружених м'язів тіла.

Ступор

Що робити?

- 1 Зігнути пальці на обох руках і притиснути до основи долоні. Великі пальці мають бути виставлені назовні.
- 2 Кінчиками великого та вказівного пальця масажувати точки, що розташовані на лобі, над очима рівно посередині між лінією волосся та бровами.
- 3 Дитина, котра перебуває в ступорі, може чути та бачити. Тому розмовляти з нею слід чітко, тихо та повільно. Необхідно домогтися зворотної реакції, щоб вивести дитину зі стану ступору.

Істерика

Що робити?

- 1 По можливості перейти разом з дитиною у спокійне місце, де немає сторонніх людей.
- 2 Можна злегка налякати, облити водою, потрусити за плечі.
- 3 Розмовляти влєвно, короткими фразами. Наприклад: «Пий воду», «Умийся»
- 4 Пам'ятайте, що слід ігнорувати неадекватні бажання дитини в цьому стані.

4. Підведення підсумків заняття

- Коротке повідомлення про виконання запланованої мети.
- Мотивація діяльності групи й окремих студентів, оцінювання їхньої роботи.

5. Повідомлення домашнього завдання

Додаток Г

Ділова гра «Інклюзія – педагогіка партнерства»

Мета:

- активізувати знання майбутніх педагогів з питань інклюзії та інклюзивного навчання дітей з ООП;
- з'ясувати ступінь підготовленості майбутніх педагогів до реалізації завдань впровадження інклюзії і стимулювати їх до самоосвіти;
- сприяти підвищенню рівня професійної майстерності;
- спонукати майбутніх педагогів до творчого самовираження та самовдосконалення.

Форма проведення: педагогічний ринг

Учасники: студенти 2-4 курсів

Хід ділової гри:

Вправа «Знайомство»

Мета: активізувати учасників, підготувати їх для подальшої роботи.

Усі учасники гри стають у коло. Кожен по черзі продовжує фразу «Не хочу хвалитися, але я ...»

Правила

На початку гри учасникам повідомляються правила роботи:

- дотримуватися регламенту;
- керуватися професійною етикою в «гострих» ситуаціях;
- виконувати вимоги ведучого;
- кожному висловлювати свою думку з питання, яке обговорюється;
- один говорить – усі слухають, не перебиваючи;
- усі думки брати до відома;
- не критикувати думку іншого;
- виконуючи завдання, максимально проявляти професіоналізм та фантазію.

Ведучій об'єднує учасників у дві команди.

Раунд 1. «Презентація команд»

Ведучий пропонує учасникам за 5 хвилин виготовити візитки своєї команди, яка міститиме назву і девіз, та презентувати її.

Раунд 2. «Теоретична розминка»

Ведучий зачитує запитання. Члени команди після обговорення дають відповідь. Хто швидше – отримує бал. (Питання висвітлюються у вигляді презентації)

1. Що означає поняття «Інклюзія» ?

- a) Включення
- b) Виключення
- c) Інтеграція
- d) Сегрегація

2. Де вперше використали термін «Інклюзивна освіта»?

- a) В Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю
- b) У Саламанській декларації , прийнятій на Всесвітній конференції у 1994 році за підтримки ЮНЕСКО
- c) В Конвенції ООН про права дитини
- d) В законі України «Про загальну середню освіту»

3. В якому законодавчому акті вперше зустрічаємось з визначенням поняття «Інклюзивне освітнє середовище»?

- a) Конституція України
- b) Закон України «Про освіту»
- c) Закон України «Про дошкільну освіту»
- d) Постанова КМ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»

4. Здобуття дошкільної освіти дітьми з ООП здійснюється відповідно до...?

- a) закону України «Про дошкільну освіту»
- b) закону України «Про освіту»

- c) державного стандарту дошкільної освіти (Базового компонента дошкільної освіти)

5. Яка кількість заяв від батьків необхідна для створення інклюзивної групи?

- a) 1
- b) 3
- c) 4
- d) 5

6. Яка кількість дітей з ООП може бути в інклюзивній групі?

- a) 1 дитина
- b) Не більше 2 дітей
- c) Не більше 3 дітей
- d) Не більше 5 дітей

7. Хто складає індивідуальну програму розвитку дитини?

- a) Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП
- b) Батьки
- c) ІРЦ

8. Хто визначає, які корекційно-розвиткові послуги потрібні дитині з ООП першого рівня підтримки?

- a) Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП
- b) Батьки
- c) ІРЦ

9. Хто визначає, які корекційно-розвиткові послуги потрібні дитині з ООП 2-5 рівнів підтримки?

- a) Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП
- b) Батьки
- c) ІРЦ
- d) Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП з урахуванням рекомендацій ІРЦ

10. *Яка кількість асистентів вихователя передбачена в інклюзивній групі?*

- a) одна штатна одиниця на одну інклюзивну групу
- b) дві штатні одиниця на одну інклюзивну групу
- c) три штатні одиниця на одну інклюзивну групу
- d) за вимогою батьків

Правильні відповіді:

- 1- a;
- 2- b;
- 3- b;
- 4- c;
- 5- a;
- 6- c;
- 7- a;
- 8- a;
- 9- d;
- 10- a.

Після завершення першого командного завдання, результати записуються на фліпчарті.

Раунд 3. «Асоціативний ряд»

Кожній команді пропонується побудувати асоціативний ряд до поняття «Інклюзивна група». На виконання завдання 5 хвилин. Кожна асоціація- 2 бали.

«Для мене інклюзивна група – це ...»

Результати записуються на плакатах. Ведучій підраховує бали.

Раунд 4. «Знайди 8 відмінностей»

Завдання на швидкість.

Ведучій роздає командам по два плакати з заголовками «Традиційний освітній процес», «Інклюзивний освітній процес» та розрізні картки з особливостями/принципами (16 штук по 8 на кожен освітній процес).

Учасникам необхідно скласти плакати, знайшовши відповідні характеристики. На виконання завдання 10 хвилин. За перше місце – 5 балів.

Традиційний освітній процес	Інклюзивний освітній процес
Діти з ООП навчаються виключно у закладах спеціальної освіти або вдома	Діти з ООП навчаються у звичайних закладах освіти й отримують психолого-педагогічну допомогу
ООП дітей в освітньому процесі не враховуються	ООП є основою для планування освітнього процесу
Освітні цілі для всіх дітей однакові	Освітні цілі визначаються залежно від ООП дитини
Усі діти мають опанувати уніфікований освітній план у визначені терміни	Для кожної дитини з ООП розробляється індивідуальна програма розвитку. За потреби розробляється індивідуальний навчальний план.
Оцінювання проводиться за однаковим підходом для всіх	Використовуються адаптовані стратегії і методи оцінювання.
Результати формування компетентностей дитини відбувається шляхом порівняння із загальними вимогами на основі визначених критеріїв	Основним критерієм успішності є індивідуальні досягнення дитини з ООП.
Успішність кожної дитини визначається порівнюючи з найкращими результатами	Успішність навчання розглядається на основі врахування прогресу в розвитку дитини.
Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу	Батьки беруть активну участь в освітньому процесі; на них покладені певні зобов'язання.

Раунд 5. «Педагогічний театр»

Команди отримують картки, на яких записано ситуації або індивідуальні особливості дітей різних нозологій:

Картка №1

Дитина реагує сльозами на будь-яку відмову навіть мотивовану.

На допомогу тренеру!

Якщо батьки не послідовні у своїй поведінці (спочатку забороняють чи відмовляють дитині, але після довгих вмовлянь йдуть на поступки і задовільняють забаганку дитини, вона робить висновок: «Навіть якщо я поплачу і мені одразу нічого не дадуть, треба плакати далі. Батьки все-рівно підкоряться».

Картка №2

Дитина не дивиться в очі при спілкуванні з нею.

На допомогу тренеру!

Необхідно навчити дитину реагувати на своє ім'я. Спостерігаємо за нею і звертаємо увагу на те, що вона робить в даний момент, чим зацікавлена. Наприклад, бавиться кубиками. Беремо кубик в руку, підносимо його на рівень своїх очей, називаючи ім'я дитини. Та проводить кубик поглядом і ви зустрічаєтесь очима, відбувається бажаний зоровий контакт. Обов'язково хвалимо дитину: «Молодець, що дивишся мені в очі!». Далі даємо можливість продовжити гру.

Якщо, наприклад, дитина дивиться на свої руки і не реагує на звертання.

Необхідно своїми руками зробити блок (поставити руки дорослого між руками і очима дитини). Дитина починає рухатись, щоб таки побачити свої руки. Дорослий продовжує блокувати до того моменту, поки дитина не подивиться в очі, або поки дорослому не вдасться нахилитись так, щоб отримати зоровий контакт з дитиною. Хвалимо обов'язково за бажану поведінку!!

Картка №3

Дитина постійно відволікається від роботи, не може всидіти на місці.

На допомогу вєдучому!

Можна розділити завдання на блоки і особливо сильно підкріплювати успіх дитини за перші п'ять хвилин. Коли перша мета досягнута, можна переходити до підкріплення, якщо дитина спокійно сидить 10 хвилин, потім 15 і так далі, допоки дитина не почне сидіти спокійно протягом всього заняття.

Картка №4

Хлопчик 5 років проявляє агресію до старшого брата і мами. В дитячому садочку агресія не проявляється. Що порадити мамі?

На допомогу тренеру!

Причиною є різне підкріплення дома і в садочку

Гравцям пропонується «перетворитися» на акторів і відтворити ситуацію відповідно до тих особливостей, які записано на картках. Команді-суперниці треба відгадати цю особливість, назвати нозологію та по можливості спосіб спілкування/реагування дорослого.

Правильний аналіз ситуації – 5 балів.

Раунд 6. «Інклюзивний словник»

Важливо! З 2018 року слово «інвалід» вилучене з усіх законів України. Навмисне вживання слова прирівнюється до адміністративного правопорушення.

Учасники команд мають підібрати прийнятну назву особи з ООП або явища у відповідь на некоректну фразу вєдучого.

Відповідає той, хто першим підняв руку.

Ні	Так
Особлива дитина, особятко, інклюзивна дитина, інклюзятко	Дитина з особливими освітніми потребами
Страждає від.../хворіє на...	Має порушення зору/слуху/опорно-рухового апарату
Хворий на аутизм/синдром Дауна	Дитина з аутизмом/із синдромом Дауна
Розумово неповноцінний, інтелектуально неповносправний	Дитина з порушенням інтелектуального розвитку
Загальмований, ненормальний, шизофренік	Дитина з порушенням психоемоційного розвитку
Заїка, дислексик	Дитина з порушенням мовлення
Децепешник, страждає на ДЦП, паралітик	Дитина з ДЦП
Колясочник, паралізований, прикутий до візка	Дитина, яка користується колісним кріслом, користувач колісного крісла
Сліпий, інвалід по зору	Дитина з порушенням зору, незряча дитина
Глухий, глухонімиий	Дитина з порушенням слуху, дитина, яка спілкується жестовою мовою
Сурдопереклад	Жестова мова
Аутист, дитина дощу	Дитина з аутизмом, дитина з РАС
Інвалід	Людина з інвалідністю, особа з інвалідністю
Хвороба Дауна, даун, сонячні діти, діти сонця	Дитина із синдромом Дауна
Карлик, гном, ліліпут	Людина низького зросту, невисока людина
Напад (якоїсь хвороби)	Приступ
Спазматичний (спазматик)	Людина із церебральним паралічем, з порушенням опорно-рухового апарату

Підведення підсумків ділової гри. Підрахунок балів. Нагородження переможців.

Додаток Д

Тренінговий курс «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами»

Модуль 1. *Розуміння інклюзії*

Мета: ознайомити учасників з поняттям «інклюзія», «інклюзивне навчання», «люди з особливими потребами», «соціальна інклюзія», організацією освітнього процесу в інклюзивній групі.

Тема	Заняття	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв
Розуміння інклюзії	Заняття 1.1 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	15
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Калейдоскоп»	15
		5. Вправа «Що таке інклюзивне навчання?»	30
		6. Вправа «Алгоритм впровадження інклюзивного навчання»	15
		7. Рефлексія	5
	Заняття 1.2 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	10
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Очікування щодо людей з особливими потребами»	15
		5. Міні-лекція: «Інклюзія — стратегія міжнародного та українського законодавства»	15
		6. Інтерактивна бесіда: «Соціальна інклюзія. Соціальна VS медична модель. Інклюзія VS інтеграція»	20
		7. Вправа «Що це: сегрегація, інтеграція, інклюзія чи виключення?»	15
		8. Рефлексія	5

Модуль 2. Особистісна готовність та відповідальність

Мета: зміна стереотипів і викорінення психологічних бар'єрів, прийняття дітей з ООП як рівних, згенерувати толерантне ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ЗДО; розвивати почуття соціальної підтримки індивідуальних потреб дитини з ООП. Сформувати психологічну готовність до роботи з дітьми з ООП.

Тема	Заняття	Вид роботи	Орієнтовна тривалість, хв
Особистісна готовність та відповідальність	Заняття 1 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	10
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Вчимося цінувати індивідуальність»	15
		5. Вправа «Ярлики»	20
		6. Вправа «Історія з життя»	20
		7. Вправа ««За» і «Проти»	10
		8. Рефлексія	5
	Заняття 2 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	5
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Визнач своє відношення»	10
		5. Метод SWOT-аналіз	30
		6. Вправа «Східний базар»	30
		7. Рефлексія	5
	Заняття 3 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	5
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Оптимізм — реалізм».	25
		5. Вправа «Готовність до роботи з дітьми з ООП»	20
		6. Вправа «Мої ресурси»	25
7. Рефлексія		5	

Модуль 3. Практична діяльність

Мета: підвищити інформаційну обізнаність учасників з основ психології і корекційної педагогіки; ознайомитись з індивідуальними особливостями дітей різних нозологій (аутизм, синдром Дауна, гіперактивність), ознайомити учасників з поведінковою терапією; розглянути модель раннього втручання; сформувати мотивацію для проведення просвітницької роботи із батьками дітей з ООП; отримати навички надання необхідної підтримки, консультування щодо навчання і виховання дітей з ООП; опрацювати ефективні способи взаємодії з дітьми (порушення в емоційно-вольовій сфері); впроваджувати нетрадиційні техніки та прийоми у роботі з дітьми, які мають небажану поведінку; відпрацювати психокорекційні прийоми та технології для нормалізації психічного стану дитини під час війни; стимулювати творчу і соціальну активність, ініціативу майбутніх педагогів.

Тема	Заняття	Вид роботи	Орієнтовна тривалість, хв
Практична діяльність	Заняття 1 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	10
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Знайомство з особливою дитиною»	30
		5. Міні-лекція «5 етапів переживання»	10
		6. Вправа «Консультація для батьків»	25
		7. Підсумки	5
	Заняття 2 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	10
		3. Вступ. Очікування	5
		4. Вправа «Знайди відповідність»	15
		5. Вправа «Міф чи реальність»	20
		6. Вправа «Лист до батьків»	30
		7. Підсумки	5
	Заняття 3 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
		2. Правила	5

		3. Вступ. Очікування	5	
		4. Міні-лекція «Організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання в ЗДО»	20	
		5. Психологічні дебати: «Активний чи гіперактивний»	20	
		6. Вправа «Давай пограємо»	30	
		7. Підсумки	5	
		Заняття 4 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5
			2. Правила	5
	3. Вступ. Очікування		5	
	4. Вправа «Батькам від батьків про раннє втручання»		30	
	5. Майстер клас «Інтерв'ю з психологом АВА-центру»		30	
	6. Міні- лекція «Як працює АВА-терапія»		10	
	7. Підсумки		5	
	Заняття 5 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5	
		2. Правила	5	
		3. Вступ. Очікування	5	
		4. Вправа «Одного разу в дитсадку»	30	
		5. Вправа «Комунікуй ефективно»	15	
		6. Вправа «Ігнорування і тайм-аут»	25	
		7. Підсумки	5	
	Заняття 6 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5	
		2. Правила	5	
		3. Вступ. Очікування	5	
		4. Міні-лекція «Компетенції - Труднощі – Рівні підтримки»	20	
		5. Вправа «В кого які труднощі?»	25	
		6. Вправа «Алгоритм визначення рівня підтримки»	25	
		7. Підсумки	5	
	Заняття 7 (1.30 хв)	1. Привітання. Знайомство	5	
		2. Правила	5	
3. Вступ. Очікування		5		
4. Вправа «Відмінності»		20		
5. Вправа «Допомога під час стресових станів»		25		
6. Вправа «Рекомендації психіатра»		25		
7. Підсумки		5		

Додаток Е

Особливості ігрової діяльності дитини з синдромом Дауна

Від успішного становлення ігрової діяльності залежить психічне здоров'я і подальший розвиток будь-якої дитини як з нормою інтелекту, так і дитини з інтелектуальними порушеннями, зокрема дитини з синдромом Дауна. У дітей з синдромом Дауна є потенціал для розвитку ігрової діяльності, за умови організації спеціального корекційного навчання, з урахуванням особливостей психічного розвитку даної категорії дітей. Тому роботу з формування ігрової діяльності дітей з синдромом Дауна необхідно починати з раннього дитинства.

Якщо діти самі не дуже активно граються (що може бути у випадку з синдромом Дауна), дорослим потрібно брати ініціативу у власні руки. Їм потрібно показувати іграшки, пояснювати, що з ними треба робити, вчити рольових ігор (водій, лікар, кухар в залежності від типу гри). Такі ігри для дітей стають частиною освітньої програми [1].

Особливості ігрової діяльності дитини з аутизмом

Діти з аутизмом не грають з іграшками, як це роблять звичайні діти. Вони не виявляють особливого інтересу до іграшок і не займаються ними у вільний час. Якщо вони грають, то часто досить своєрідно, наприклад крутять колеса перевернутої іграшкової вантажівки, скручують шматок мотузки, нюхають або смочуть ляльку. Нездатність грати з іграшками може бути виявлена на другому році життя.

Відсутні або помітно обмежені гри з однолітками. Дитина може або не проявляти інтересу до таких ігор, або у нього можуть бути відсутні необхідні ігрові вміння і він, як правило, не звертає уваги на інших дітей, якщо тільки не бере участь в простій грі типу «дай-візьми». Ця ознака також легко виявляється на другому році життя.

Найчастіше аутична дитина грає з власними відчуттями: її гра націлена на самостимуляцію щодо певних слухових, зорових, тактильних та інших

привабливих для неї відчуттів.

Дитина часто грає з неігровими предметами (кришки від каструль, мотузочки, папірці тощо). Якщо ж дитина бере в руки іграшки, то найчастіше це кубики, конструктор, машинки, дзига (але не ляльки), при тому дії з ними – обмежені і одноманітні. Ввести в її маніпуляції з предметами якісь зміни досить складно.

В грі найчастіше немає сюжету, а якщо він все ж таки є, то буває дуже «згорнутим», недеталізованим;

Для дітей з аутизмом гра – це можливий спосіб допомогти перейти від самозанурення до реальної взаємодії з іншими людьми, зрозуміти свої почуття, оточення, стосунки з батьками та однолітками. Головна ціль ігрових занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з іншою дитиною, освоїти різні форми такої взаємодії і таким чином відчутти себе частиною колективу.

З метою розвитку ігрової діяльності дітей з розладами аутичного спектра можна виокремити декілька рівнів в освоєнні дитиною ігор: від пасивної участі і обов'язкової підтримки дорослого в іграх до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми. В залежності від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим та однолітками ми визначаємо такі 4 рівні становлення ігрової діяльності дитини з аутизмом:

Рівень 1 – Налагодження контакту;

Рівень 2 – Наслідування;

Рівень 3 – Ігри з правилами;

Рівень 4 – Сюжетно-рольові ігри.

РІВЕНЬ 1. НАЛАГОДЖЕННЯ КОНТАКТУ

Початковий етап спрямований на освоєння дитиною стереотипу заняття. Дорослий часто змушений брати ініціативу на себе. При цьому дитина може сидіти у дорослого на колінах. Основні ігри – це ритмічні вірші-

забавлянки з емоційною кульмінацією, котрі супроводжуються діями і на котрі дитина емоційно позитивно відгукується. Роль дитини при цьому пасивна, але в ході улюблених ігор вона прислуховується до знайомих забавлянок, дивиться на інших учасників, за бажанням виявляє власну активність, щоб попросити дорослого продовжувати.

Приклад: РИТМІЧНА ГРА «ГОРІШКИ».

Раз, два, три,
Дули дмухали вітри.
Дули дмухали щосили
І горіхів натрусили.
Натрусили так багато
Поспішаймо їх збирати

Учасники розказують вірш, поступово прискорюючи темп. При цьому хлопають в долоні, топають ногами або ж хлопають руками по колінах, прискорюючи рухи в ритмі вірша. Часто педагогу доводиться робити ці рухи замість дитини, взявши її руки у свої. Згодом педагог може стимулювати дитину до певних дій через надання імпульсів у лікті. .

РІВЕНЬ 2. НАСЛІДУВАННЯ

Наступний етап спрямований на засвоєння дитиною простих дій з наслідування. На цьому етапі дитина стає активнішою, ініціатива дорослого зменшується. Розповідаючи вірші, дорослий ініціює деякі рухи дитини, а інші рухи він робить сам. В цьому випадку обираються ритмічні, сенсорні ігри та ігри на наслідування.

Приклад: РИТМІЧНА ГРА «Я І ТИ»

Один, два, три
Подивись та роздивись
Де тут Я
А де тут Ти

Педагог допомагає дитині використовувати вказівний жест, показуючи на себе при слові «Я» та на педагога або іншу дитину при слові « Ти».

РІВЕНЬ 3. ІГРИ ЗА ПРАВИЛАМИ

На складнішому етапі дитина готова виконувати прості дії по проханню педагога, це допомагає ввести в заняття крім вже названих ритмічних, сенсорних та ігор на наслідування, ігри на взаємодію та ігри за правилами. Ці ігри сприяють створенню гарного емоційного контакту не лише з дорослим, але й допомагають формувати інтерес до однолітків та взаємодію з ними.

ПРИКЛАД: ГРА «ПАРУС»

Вітер по морю гуляє,
Вітер парус надуває,
Парус /Настю/ накриває.
Один, два, три – лети!

Ведучий тримає з однієї сторони хустку, а з іншої сторони її тримає дитина. Ритмічно під слова вірша піднімають хустку вгору-вниз. На слова «накриває» або ж «лети» накривають якусь дитину. У цей час інші діти починають «шукати» дитину, яку накрили.

РІВЕНЬ 4. СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІ ІГРИ

На цьому етапі діти засвоюють зміст ігор та їх порядок, у них з'являється можливість виявити ініціативу: з певного моменту діти починають самі пропонувати ведучому ігри, в котрі вони хотіли б зіграти, а також різноманітні варіанти змін вже знайомих ігор та завдань. По мірі розширення можливостей дітей необхідно зменшити кількість наданої допомоги і ступінь участі дорослих у занятті.

ПРИКЛАД: ГРА «ЗАЙЧИКИ»

Зайчики стрибали на лісній галявині,

Ось так, ось так, зайчики стрибали.
Зайчики сіли у кружечки,
Разом риють лопушечки,
Ось так, ось так, риють лопушечки.
Аж тут біжить лисичка,
Руденька сестричка,
Зайчиків шукає, з'їсти їх бажає!
Зайчики тікають по лісній галявині
Ось так, ось так, зайчики тікають.

Одна дитина обирається лисичкою. А всі інші діти під слова ведучого стрибають як зайчики, ведучий при цьому ритмічно плескає в долоні. Потім всі «зайчики» мають сісти у заздалегідь приготовлені обручі і імітувати рухи руками, наслідуючи дорослого. Далі, уважно слухаючи слова ведучого, діти починають тікати від лисички на слова «Зайчики тікають». Дитина, що виступає у ролі лисички, імітує її рухи, а згодом починає доганяти дітей. Та дитина, яку «лисичка» зловить і буде наступною лисичкою [3].

Особливості ігрової діяльності гіперактивної дитини

Підбираючи ігри (особливо рухливі) для гіперактивних дітей, необхідно враховувати наступні особливості таких дітей: дефіцит уваги, імпульсивність, дуже високу активність, а також невміння тривалий час підкорятися груповим правилам, вислуховувати і виконувати інструкції (загострювати увагу на деталях), швидко стомлюваність.

У грі їм важко чекати своєї черги і рахуватися з інтересами інших. Тому включати таких дітей у колективну роботу доцільно поетапно. Починати можна з індивідуальної роботи, потім залучати дитину до ігор у малих підгрупах і тільки після цього переходити до колективних ігор.

Бажано використовувати ігри з чіткими правилами, що сприяють розвитку уваги.

Тренування слабких функцій теж варто проводити поетапно. Спочатку треба підбирати такі вправи й ігри, що сприяли б розвитку тільки однієї функції. Наприклад, ігри, спрямовані на розвиток тільки уваги, учать дитину контролювати свої імпульсивні дії. Окремим етапом у роботі може стати використання ігор, що допоможуть дитині придбати навички контролю рухової активності.

Провівши роботу з тренування однієї слабкої функції й одержавши результати, можна підбирати ігри на тренування відразу двох функцій. Як уже відзначалося, починати краще з індивідуальних форм роботи, щоб дитина могла чітко засвоїти вимоги педагога, а потім поступово залучати її до колективних ігор. При цьому треба намагатися зробити так, щоб було цікаво. Коли ж у неї з'явиться досвід участі в іграх і вправах, спрямованих на розвиток одразу двох слабких функцій (увага і контроль імпульсивності, увага і контроль рухової активності й ін.), можна переходити до більш складних форм роботи з одночасного (в одній і тій же грі) відпрацьовування всіх трьох функцій [3].

Список використаних джерел

1. Розвиваючі ігри для дітей з синдромом Дауна. URL: <http://turiysk.irc.org.ua/news/21-09-54-02-11-2020/> (дата звернення: 03.02.2022).

2. Ігри для дітей з аутизмом. URL: <https://www.slideshare.net/olgamidova376/ss-56371223> (дата звернення: 03.02.2022).

Корекційні ігри з гіперактивними дітьми. URL: <http://svitloforchuk.ck.ua/?p=653> (дата звернення: 03.02.2022).

Додаток Ж

Роздатковий матеріал до вправи «Батькам від батьків про раннє втручання»

<p>Клієнтом послуги РВ може бути сім'я, яка виховує дитину від народження до 4 років:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>якій пост авили діагноз, що супроводж уєт ься зат римками в розвит ку, незалеж но від ст упеня т яж кост і;</i> – <i>у якої виявлено зат римку в розумовому, мот орному, соціально-емоційному, комунікат ивному розвитку ку;</i> – <i>яка належ ит ь до соціальної групи ризику;</i> – <i>яка відносит ься до групи біологічного ризику.</i> 	<p>Клієнтом послуги РВ може бути сім'я, яка виховує дитину від народження до 4 років:</p> <p>«У пологовому будинку ми з чоловіком підписали відмову... Я не могла повернутися додому з такою дитиною. З діагнозом, який ніколи не зняти. Але була лікар, жінка. Це вона запросила до мене батьків з Центру раннього втручання. І вони допомогли мені уникнути найстрашнішої помилки в моєму житті. Так, потім було багато чого... Але сьогодні – я щаслива мама чарівної дівчинки! Нам пощастило, що раннє втручання втрутилося вчасно...»</p> <p style="text-align: right;">Тетяна, мама Христини, 6 років</p>
<p style="text-align: center;">Реалізація Програм РВ відбувається в природному середовищі, використовуючи щоденні рутини</p> <p>Встановлено, що маленькі діти краще навчаються, якщо вони можуть практикувати нові навички в межах тієї діяльності, в якій вони будуть у подальшому їх використовувати, і в тих місцях, де вони зазвичай це роблять.</p>	<p>Клієнтом послуги РВ може бути сім'я, яка виховує дитину від народження до 4 років:</p> <p>«Діагнозу на той момент не було. А затримка вже була. Катя у свої два роки вимовляла тільки склади й уникала спілкування з дітьми. Я була в розпачі, не розуміла, з чого почати, як допомогти Каті розвиватися і наздогнати однолітків. Знайомі та деякі фахівці говорили: «Почекайте, до трьох років, розговориться». Але я не хотіла чекати. На щастя, я звернулася до Центру РВ, де були фахівці, які працюють з дітьми з самого раннього віку, і не тільки з тими, у кого є діагноз»</p> <p style="text-align: right;">Світлана, мама Каті, 2 роки 8 місяців</p>
<p style="text-align: center;">Сімейноцентрованість у РВ</p> <p>Послуга спирається на цінності і можливості сім'ї.</p>	<p>Реалізація Програм РВ відбувається в природному середовищі</p> <p>«Я зрозуміла, що основне втручання відбувається тоді, коли фахівців немає поруч. Коли фахівець йшла, я точно знала, що я буду робити до наступної зустрічі... Марійці ніяк не вдавалося взяти маленькі предмети пальчиками. У нас з фахівцями з'явилася ідея – тренувати дрібну моторику можна під час приготування їжі. Так і зробили. Нарізані овочі було зручно брати, а, крім того, це ще й смачно. В результаті – сім'я не залишилася голодною, а Марійка потренувалася. Ми обидві отримали масу задоволення, займаючись разом простою,</p>

	але корисною справою. І наступною нашою спільною стравою був яблучний пиріг...» Галина, мама Марійки, 2 роки 7 місяців
Сімейноцентрованість у РВ «Іллюшу ніколи не розглядали окремо від нас з чоловіком і старшої дочки. У нас обов'язково запитували: а чого хочемо ми, в чому у нас труднощі, що важливо для нас всіх, а не тільки для сина. Було несподівано і приємно, що подальша робота над проблемами будувалася на наших можливостях, не за шаблоном. Знаєте, від такого підходу всі виграють: і дитина розвивається, і вся сім'я живе, а не існує» Ольга, мама Іллюші, 1 рік 2 місяці	Команда фахівців в послугі РВ та міждисциплінарність <i>Послугу РВ надає команда фахівців:</i> – <i>фізичний терапевт;</i> – <i>логопед;</i> – <i>психолог;</i> – <i>лікар (педіатр, дитячий невролог і ін.);</i> – <i>координатор послуги.</i>
Партнерство батьків і фахівців у послугі РВ В технології РВ батьки дитини є членами команди раннього втручання і беруть активну участь на всіх етапах	Команда фахівців в послугі РВ та міждисциплінарність «Мені сказали, що у РВ з нами працюватиме команда фахівців, а на занятті була тільки логопед. Я здивувалася..., а де інші?! Не відразу я зрозуміла, що вона, ну, як би представник команди. Різні фахівці одночасно працювали над нашою проблемою: шукали причину, проводили різні оцінки та думали, як краще зробити. І коли логопед працювала з нами, вона вже робила те, що вирішила вся команда. Важливо, що і ми з чоловіком завжди були частиною цієї самої команди. Для нас це багато значило...» Ірина, мама Михайлика, 3 роки 3 місяці
Партнерство батьків і фахівців у послугі РВ «Для мене це було так незвично – розмовляти з фахівцем «на рівних». Я задавала питання, висловлювала сумніви, якщо ідеї фахівців мені здавалися нереальними... Я була вражена сама, як багато я знаю про свою дитину і як багато я вже пробувала. Разом із фахівцями ми шукали ідеї. Думали, чому щось працює, а щось – ні. Для батьків і фахівців однаково важливі і необхідні досвід і знання один одного» Альона, мама Кості, 2 роки 2 місяці	Науковість і доказовість послуги РВ Послуга спирається на міжнародну науково-доказову базу, використовуються науково обґрунтовані методи та технології роботи
Функціональний підхід у послугі РВ Послуга спрямована на навчання дитини тих умінь і навичок, які підвищують компетентність та участь дитини в щоденних активностях, актуальних в певний період часу. А також на навчання	Науковість і доказовість послуги РВ «У нас був грамотний педіатр. Вона ніколи не радила нам спробувати те, що не мало під собою серйозного обґрунтування, підтвердження ефективності. І коли вона

<p>батьків, як розвивати ці навички в природному для дитини середовищі</p>	<p>направила нас до Центру РВ, ми вирішили спробувати, хоча нічого не знали про це. Так, технологія цікава. Вона нова для нашої країни, хоча, як я зрозуміла, у всьому світі давно вже застосовується... В послугі ми вже десь більше року» Ніна, мама Богдана, 1 рік 8 місяців</p>
<p>Функціональний підхід у послугі РВ «А ось навіщо людині вміти рахувати? У магазин ходити, і не тільки.... Ми не вчимося чогось, щоб просто вміти. Важливо це вміння використовувати на практиці. Зазвичай дивляться на діагноз, а потім на дитину. І програми пропонують стандарт-ні, Б Б Ф Ф 17 за діагнозом. А тут було інакше. Разом із фахівцями дивилися, що дитина вміє. Моя конкретна дитина. Дуже детально! І виявилось, що вона орієнтується за моїми жестами. А я жести використовувала неусвідомлено, іноді покажу рукою, а іноді – ні. Коли я це побачила, то стала прицільно користуватися жестами завжди, дитина стала мене розуміти, а потім сама почала ними користуватися. Уже пальчиком показує і в очі дивиться. Нас навчили того, що потрібно вже сьогодні. Не абстрактних речей, а максимально практичних. Так і в ранньому втручанні – у дитини розвивають ті навички, які потрібні дитині кожен день, які вона зможе застосовувати у повсякденному житті» Алла, мама Олега, 2 роки</p>	<p>Доступність послуги РВ «Звичайно, коли все поруч – це дуже зручно. Особливо, коли дитина зовсім маленька. На дорогу витрачається менше сил – і маминих, і дитячих. Часу більше залишається. Ефективність занять вище, адже не втомилися від довгих переїздів. Шкода, що не скрізь є Центри раннього втручання...» Ганна, мама Ксенії, 2 роки 1 місяць</p>
<p>Послуга надається (де?): – у Центрі РВ; – під час домашніх візитів.</p>	<p>Доступність послуги РВ Послуга РВ – це тривалий безперервний супровід сім'ї. Родині потрібно зустрічатися з фахівцями РВ 1–2 рази на тиждень. Тому Центр РВ повинен перебувати в безпосередній близькості від сім'ї. Послуга має бути фінансово доступною</p>
<p>Послуга надається (де?): «Для мене важливо було зустрічатися з фахівцями не тільки під час домашніх візитів, але і в Центрі, оскільки там я змогла побачити й інших мам. Я бачила вже дорослих дітей. Це була теж підтримка. Таким чином, я знаходила якісь відповіді для себе. Не відчувала себе самотньою...» Олександра, мама Аліни, 1 рік 5 місяців</p>	<p>Послуга надається (де?): «У Центрі Андрій поведився просто чудово. Але варто було нам прийти додому, все поверталось ... Він не слухав нас і не виконував навіть найпростіші речі. Коли ми обговорювали з фахівцями наші складності, ми прийняли рішення, що вони прийдуть до нас з домашнім візитом. Це було класно! Фахівці в реальній обстановці побачили, що може бути причиною. Потім ми прибрали іграшки, залишивши тільки декілька... Завдяки відеозйомці ми змогли побачити та</p>

	<p>змінити деякі моменти в нашій поведінці. І, знаєте, спрацювало! Тепер ми йдемо гуляти без плачу і одягаємося теж швидко. Виявляється, що все взаємопов'язано...» Дмитро і Ольга, батьки Андрія, 2 роки 5 місяців</p>
<p>Послуга надається (де?): «У нас – проблема з годуванням, тому «домашні візити» для нас – це дуже актуально. Фахівці допомогли правильно організувати його...» Світлана, мама Ксенії, 8 місяців</p>	<p>Послуга РВ надається через:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>індивідуальні зуст річі з сім'єю;</i> – <i>групові зуст річі з сім'ями;</i> – <i>зуст річі з бат'ками.</i>
<p>Послуга РВ надається через: «Коли мене запросили на зустріч зі спеціалістами без дитини, чесно, я здивувалася. Там мене запитали, як проходить наш звичайний день. Так, як він проходить у всіх. Прокинулися, думаю, як годувати, чим годувати, поїли, потім ще поїли і ще погуляли, і спати лягли. Ось займатися їздимо. Півтори години говорили. І поплакала, і здивувалася. Виявляється, що у нас так багато всього, і радості багато. З'ясувалося, що так багато чого дочка навчилася, і це я її навчила. Рік тому зовсім інше життя було. Навіть не знала раніше, що це так важливо...» Інна, мама Дарини, 1 рік 3 місяці</p>	<p>Послуга РВ надається через: «І тут я побачила, що, виявляється, є інша методика. Грати – це ще і розвивати! Саме через гру я навчилася зацікавлювати Аню і заохочувала її робити щось нове. Мене навчили, що робити з дитиною у звичайній обстановці. Ми так кольори почали вчити – на кухні, по овочах і фруктах. Ми зрозуміли, що не обов'язково мати спецобладнання, дорогі іграшки... Мене дуже приваблює доступність підходів до занять з дитиною» Вікторія, мама Ані, 2 роки 11 місяців</p>
<p>Послуга РВ надається через: «Ми вже ходимо в дитячий садок майже півроку. І, якщо чесно, без допомоги фахівців РВ було б важко. У них є такі групові заняття. Малюки, які готуються йти до садочка, приходять, так би мовити, у «міні-дитсадок». Це коли дітки в групі вчаться бути без мам з іншими дітьми, грають один із одним, чай з печивом п'ють, завдання виконують. А для нас із чоловіком це було теж, ой, як корисно. Це був наш перший досвід, як відпустити своє чадо. Не просто виявилось...» Аліна, мама Даші, 4 роки</p>	<p>Соціалізація в послугі РВ «Коли були в Програмі, ми з дружиною поступово почали розуміти, усвідомлювати, що незалежно від порушень розвитку нашої дочки вона може, більш того, має абсолютне право на повноцінне життя в суспільстві. Друзі, подорожі, розваги, садок, школа... Адже наші особливості – це не причина відмовитися від усього. І ми зрозуміли, що і наше життя не закінчилось. Ми перестали соромитися своєї дитини. Після Програми РВ ми пішли у дитячий садок, хоча раніше і не мріяли про це. Добре ще й те, що фахівці РВ прийшли у садок і консультували вихователів. У нас була м'яка адаптація...» Ігор, тато Насті, 3 роки 10 місяців</p>
<p>Соціалізація в послугі РВ Включеність дитини та її сім'ї в життя своєї громади – одна з основних цілей послуги РВ. РВ – це перша сходинка соціальної інклюзії</p>	

Додаток 3

Інформаційні матеріали про стилі спілкування та реальні ситуації із життя сімей

Алгоритм викорінення небажаної поведінки

Для того щоб процедура викорінення була ефективною, треба зважати на деякі моменти:

- Вияснити причину небажаної поведінки (матеріальна, хоче уваги, уникнення, чуттєва поведінка (саморегуляція)).

- Утримуватись від підкріплення, які таку поведінку підсилюють (не піддаватись на маніпулювання дитини, чітко стояти на своїх вимогах, якщо навіть інколи іти дитині на поступки, поведінка не викориниться).

- Не просто боротись з негативною поведінкою, а навчати інших корисних навичок. Надавати вказівки. Обов'язково пояснювати. Наприклад, коли дитина б'є маму не казати: «Не бий мене!», а навчити казати: «Коли хочеш звернути мою увагу, звернись до мене словами або постукай мене по плечу».

- Треба бути готовим до того, що під час викорінення небажаної поведінки може збільшитися кількість істерик та проявів агресивної поведінки дитини. Необхідно не припиняти викорінення, працювати систематично.

- Залучати до процесу викорінення оточуючих людей.

- Пильнувати, щоб викорінення не відбувалось без наміру. Бажана поведінка завжди має отримати підкріплення. Наприклад, дитина на занятті завжди викрикує з місця і цим заважає іншим. Після проведеної роботи, вказівок дитину вдалось навчити себе стримувати і піднімати руку. Якщо така дитина декілька раз буде піднімає руку для відповіді, а педагог не викликає, вона знову почне викрикувати, а це вже небажана поведінка.

- Пам'ятати, що викорінення – довготривалий процес. Головне не припиняти.

- Викорінення не потрібно проводити у деяких випадках:

- коли поведінці навчилися імітуючи інших людей;

- коли поведінка є екстремальною, небезпечною для дитини і оточуючих. Необхідно терміново припинити її в гуманній формі.

Стилі спілкування

Пасивний стиль спілкування

Той з батьків, який поводить себе здебільшого пасивно, намагається ставити бажання і потреби дитини вище за свої. Таким батькам важко встановлювати правила та вимагати їх дотримання, тому дитина зазвичай робить те, що хоче.

Основною ознакою пасивного стилю є уникнення будь-яких суперечок з дитиною або зі своєю половиною та зберігання спокійної та тихої атмосфери в родині. Спілкування в такому стилі не передбачає, що людина роздає накази рішучим тоном, оскільки постійно переживає, що може викликати негативні емоції дитини. Саме тому проблемну поведінку дитину такі люди часто виправдовують або применшують, а їхні розповіді часто малозрозумілі та двозначні.

Агресивний стиль спілкування

Батько або матір, якщо використовує переважно агресивний стиль, ставить свої проблеми вище за потреби дитини та вище за все інше. Правила встановлені чітко, а їхнє дотримання відбувається через залякування та погрози; дитині часто повторюються фрази, що її знецінюють.

Основною ознакою цього стилю є бажання зберегти контроль та владу в родині, не переймаючись можливими наслідками. Проблемна поведінка розглядається як загроза своїй владі. Дитині не дозволяють діяти згідно з її власними бажаннями, її часто принижують та ставлять в програшну ситуацію.

Про ризики такого стилю легко здогадатися: можуть виникнути тяжкі наслідки для самооцінки та сприйняття власної ефективності. Дуже

вірогідно, що з часом дитина виказуватиме незгоду та проявлятиме бунтарську поведінку.

Асертивний стиль спілкування

Батьки, які спілкуються переважно в асертивному стилі, виражають чітко, конкретно та твердо свої прохання, беручі до уваги також потреби та бажання дитини. Такі батьки є для дитини гарним провідником та орієнтиром, людьми, з якими дитина може легко висловлюватися та співпрацювати. Такі батьки не підтримують спроби дітей залежати від них, а навпаки, підтримують прагнення та кроки до незалежності та автономії, але поважаючи вимоги та потреби інших. Проблемна поведінка конструктивно аналізується, добираються можливі дієві стратегії, щоб змінити її, працюючи разом з дитиною.

Правила чітко встановлюються, уточнюються норми їхнього дотримання, вказуються наслідки порушення правил.

Основною ознакою цього стилю є сприяння оптимальному розвитку особистості дитини без нав'язування свого контролю.

Як просити в асертивному стилі.

- використовуйте зрозумілу мову, якомога чіткіше пояснюйте прохання;
- чітко формулюйте прохання, говоріть спокійним голосом та тоном;
- намагайтеся робити так, щоб дитина подивилася на вас, перш ніж просити її про щось;
- просіть дитину повторити ваше прохання, аби переконатися, що дитина все правильно зрозуміла;
- не погрожуйте дитині, просто нагадайте їй, про що ви домовилися;
- якщо дитина просить вас поступитися «лише тільки цей разочок», залишайтеся непорушні і наполягайте на своєму [1, с. 71].

Діалог 1

Бат ько: Сашко, зараз тобі потрібно прибрати іграшки.

Сашко: Так, добре, я закінчу гратися з песиком і піду.

Бат ько: Ми ж домовилися, що спочатку ти прибираєш, а потім граєшся.

Сашко: Так, але всі мої друзі зараз відпочивають, ніхто нічого не прибирає. Можна я закінчу гратися, а потім піду?

Бат ько: Добре, але пообіцяй, що потім ти це зробиш.

Сашко: Добре

Діалог 2

Бат ько: Сашко, зараз тобі потрібно прибрати іграшки.

Сашко: Так, добре, я закінчу гратися з песиком і піду.

Бат ько: Як так можливо, що в тебе завжди є якісь виправдання? Ти, насправді, просто ледар, була б твоя воля, ти тільки б і грався цілий день з собакою!

Сашко: Але, батьку, всі мої друзі граються; скоро я все зроблю.

Бат ько: Ти спеціально чиниш так, щоб мене розізлити. Треба бути відповідальним: припини негайно гратися, йди до своєї кімнати та прибери її. Навіть і не думай виходити з неї, допоки не закінчиш, або пошкодуєш.

Діалог 3

Бат ько: Сашко, зараз тобі потрібно прибрати іграшки.

Сашко: Так, добре, я закінчу гратися з песиком і піду.

Бат ько: Сашко, подивись на мене. Ми з тобою домовились, що ти з ним гратимеш після того, як прибереш у кімнаті. Ти сказав, що тобі краще мати вільний час, щоб погратися увечері, а після обіду ти сказав, що прибиратимеш кімнату. Чи не так?

Сашко: Так, але всі мої друзі зараз відпочивають, ніхто нічого не прибирає. Можна я закінчу гратися, а потім піду? Я так стомився.

Бат ько: Мені шкода, що ти стомився, але є правило, про яке ми домовилися. Мені не подобається, що ти так поводишся та жалієшся. А зараз припини гратися та йди прибирати кімнату.

Роздатковий матеріал до вправи «Комунікуй ефективно» [1, с. 72]

	<i>Пасивний</i>	<i>Агресивний</i>	<i>Асертивний</i>
Тобі час піти і взятися за домашнє завдання. Що скажеш?			
Ти дійсно ні до чого не придатний.			
Ну хоча б пообіцяй, що потім мені допоможеш.			
Зараз вимкни телевізор, бо ти знаєш, що тобі можна дивитися телевізор одну годину на день.			
Усе, я більше не можу. Я все розповім батькові – тоді тобі буде непереливки.			
Ти знаєш: спочатку завдання, потім ігри.			
Мені не подобається, що ти мене не слухаєш, зупинись і подивись на мене.			
Коли ти вже станеш відповідальним?			
Ну добре, коли ти так наполягаєш, ходімо до кінотеатру			
Навіть не починай, твої сльози на мене не подіють, ти не такий уже хитрий			

Список використаних джерел

1. Маріо ді П'єтро, Моніка Дакомо «Розійдіться, я йду!» Гіперактивна дитина. Практичні рекомендації для дітей, батьків і педагогів. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 96 с.

Додаток К

Техніка тайм-аут

Крок перший.

Визначити поведінку, до якої ви хочете застосувати техніку тайм-аут.

Крок другий.

Визначити місце, де саме застосовувати тайм-аут. Це має бути місце, де ніщо не привертає уваги, тобто без телевізора, книжок чи людей. Зазвичай кімната дитини не підходить, тому що там багато чого цікавого. Найкращою умовою було б посадити дитину на стілець, обличчям до стіни.

Крок третій.

Встановити час, протягом якого дитина знаходиться в тайм-ауті. Система підрахунку така: 1 хвилину помножити на вік дитини за проступки середньої тяжкості, 2 хвилини помножити на вік дитини за гіршу поведінку. Корисно використовувати таймер, щоб батьки та дитина бачили, скільки часу залишилося до завершення тайм-ауту.

Крок четвертий.

Повідомити дитині, що вона відправляється на тайм-аут. Зробити це в асертивному стилі спокійним, рішучим, впевненим тоном.

Зразок. Мама Андрійка побачила, що він забрав іграшку у брата. Мама має сказати: «Андрійко, поверни іграшку братові». У цей момент мама має дорахувати до п'яти і, якщо хлопчик виконав прохання, похвалити його (обов'язкове підкріплення!). У протилежному випадку, вона має стати перед дитиною, подивитись їй в очі і сказати спокійним тоном: «Андрію, ти не зробив, що я просила; якщо ти не повернеш іграшку братові, ти підеш на тайм-аут». Мати повинна почекати п'ять секунд і, якщо Андрій виконає прохання – похвалити. В іншому випадку вона має стати перед ним і сказати: «Андрію, ти мене не послухав. Зараз ти йдеш на тайм-аут». Мати має провести його в місце для тайм-ауту, встановити таймер і наказати дитині залишатися там, поки він не задзвонить. Після того, як пройде встановлений час, мама повинна повторити дитині, що не можна виривати іграшки з рук

брата, інакше він повернеться на тайм-аут. Далі вона повторює прохання. Якщо дитина знову не виконала – її знову відправляють на тайм-аут.

! Не всім дітям подобається тайм-аут: деякі діти відмовляються і випробовують батьків щодо того, як далеко можна зайти. Багато дітей застосовують різноманітні прийоми, аби уникнути тайм-ауту: від обіцянок, що подібне більше не повториться, до безсоромного заперечення, що поводитися таким чином. Важливо, щоб батьки встояли та не зважали на всі виправдання та обіцянки, твердо стоячи на своїй позиції, та відправили дитину на тайм-аут. В іншому випадку є ризик втратити авторитет, і застосувати тайм-аут наступного разу буде значно складніше.

! Інші діти намагаються уникнути тайм-ауту більш агресивним способом, наприклад, опираються фізично. У такому випадку батьки мають міцно тримати дитину та всадити на стілець. Якщо тілобудова дитини робить таку задачу складною, батьки мають сказати, що позбавлять її певних привілеїв, поки дитина не відправиться на тайм-аут.

! Труднощі можуть виникати, коли тайм-аут тільки починається: одні діти починають бурмотіти, інші – кричати, погрожувати підвестися раніше вказаного часу. Батьки мають пояснити дитині, що не запускають таймер поки вона не почне сидіти спокійно. Якщо ж, незважаючи на все це, дитина встане раніше, то правильне втручання полягає в тому, що один з батьків стає перед дитиною і каже їй: «Тайм-аут не закінчився! Якщо ти ще раз встанеш до сигналу таймера, тайм-аут буде продовжено ще на дві хвилини».

Якщо ця стратегія не спрацює, потрібно пояснити дитині, що її позбавлять певних привілеїв, якщо вона не висидить повністю весь тайм-аут.

Загальні помилки під час застосування техніки, які впливають на ефективність

– Невчасне застосування тайм-ауту. Багато які батьки просять припинити або зробити щось знову і знову, перш ніж застосувати тайм-аут. Важливо задіяти його відразу після першого попередження.

- Дозвіл дитині розмовляти з батьками під час тайм-ауту.
- Забагато розмов, суперечок чи крику під час супроводу дитини до місця тайм-ауту.
- Піддавання на обіцянки чи виправдання дитини.
- Тайм-аут застосовується не однаково обома батьками.
- Відсутність підкріплення гарної поведінки [1, с. 76].

Список використаних джерел

1. Маріо ді П'єтро, Моніка Дакомо «Розійдіться, я йду!» Гіперактивна дитина. Практичні рекомендації для дітей, батьків і педагогів. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 96 с.

Додаток Л

Додаткові стресори для дитини з аутизмом

1. Непередбачуваність подій у дні. Більшість осіб з аутизмом мають значну необхідність дотримуватися щоденної рутини і потребують заздалегідь готуватися до змін. Саме тому, необхідність бігти у сховище, залишати недороблену справу може стати значним випробуванням для людини з аутизмом.

Як діяти? Найкраща стратегія підготуватися заздалегідь і надати дитині з аутизмом чітке завдання. До прикладу, коли я кажу, що час рухатись у сховище – тобі необхідно взяти твою торбинку, в ній твоя улюблена іграшка і цукерка і рухатись зі мною у сховище, за це ти теж отримаєш винагороду.

2. Інший фактор стресу це багато сенсорних стимулів водночас – шум, гамір, багато людей у близькому контакті, різноманітні запахи, нові приміщення з багатьма подразниками, вимушена взаємодія з оточуючими.

Як діяти? Гіперакузія – надмірна чутливість слуху, одне з найскладніших завдань, якщо особа з аутизмом не носить шумозахисних навушників, силіконових втулок тощо, у пригоді може стати гризіння лодяника, твердих фруктів, навушники з білим шумом чи музикою, або ж наспівування улюбленої пісні разом. Основним завданням є максимально відволікти дитину на шум, який для неї є прийнятним. Якщо дитина дуже подразнюється від надлишку людей і від цього починає ставати дуже рухливою – стрибати, бігати – то слід дати змогу скинути напруження у такий спосіб, або ж можна пострибати разом з дитиною якийсь час

3. Відсутність можливості що небудь вирішувати чи обирати – це призводить до відчуття безсилля і як результат емоційної дестабілізації

Як діяти? Давати дитині змогу обирати прості речі – колір цукерки, яку сперше руку подаш – праву чи ліву тощо.

4. Відчуття безкінечності стресу який відбувається.

Як діяти? Можете спільно з дитиною спостерігати за картою зміни, розповідати віршик чи казочку, яка дитині знайома, спостерігати за таймером, що дасть дитині відчуття того, що час не зупинився.

5. І найголовніша рекомендація, за кожної можливості дбайте про себе, використовуючи метафору кисневої маски у літаку – спершу її надягає дорослий, а вже потім він має ресурс допомогти дитині. Так само в умовах стресу, дбайте про відновлення, просіть допомогу у близьких, звертайтеся за медикаментозною підтримкою до дитячого психіатра.

Яку допомогу можуть надати оточуючі:

–Спитати у дорослого, який супроводжує дитину, чи потрібна якась допомога

–Не робити зауваження дитині, для цього у неї є її батьки

–Бути тактовним до іншості людей

–Запропонувати частування для дитини через дорослого

–Допомогти дорослому, який супроводжує дитину: підбадьорити, запропонувати допомогу [1].

Як налагодити комфортний побут дитини з аутизмом на новому місці

1. Постарайтеся взяти з собою улюблену знайому річ до кожного приміщення: іграшку і подушку – в спальню, чашку – до кухні, улюблений одяг.

2. Якщо можна, зонуйте новий простір: тут ми спимо, тут можна малювати, тут складаємо іграшки, тут робимо руханку, а тут – їмо. Навіть якщо простір дуже обмежений (хостели або табори для біженців), постарайтеся не змішувати ці зони.

3. Підпишіть кожну зону на стікерах або намалюйте схематичні зображення – за що відповідає ця зона (кухня – тарілка і ложка, спальня – ліжка). Покладіть в кожній зоні особисту річ дитини.

4. Перший час до призвичаєння проходите з дитиною шлях від однієї зони до іншої і проговорюйте: «Я йду на кухню їсти», «Спальня, лягаю спати».

5. Постарайтеся придумати гру або захочення до кожного приміщення, щоб підкріпити переїзд великою кількістю позитивних емоцій.

Наприклад, душ завжди починається з улюбленої пісеньки, на кухні – квест з розкладання овочів по кольорах з призом в кінці, наліпка з улюбленим героєм на входних дверях тощо.

Як вберегти людину з аутизмом від сенсорного перевантаження

У кожної людини з розладом аутистичного спектра (РАС) свої особливості балансу сенсорної системи, тому **універсальних рекомендацій тут немає**.

Якщо це близька людина, ви точно знаєте, які гіпер- або гіпочутливості їй притаманні. Враховуйте, що під час постійного стресу вони гіпертрофуються, тому щодня, а краще й декілька разів на день **потрібно працювати над їх балансуванням**.

Спортивні руханки, присідання, віджимання допоможуть людині з РАС краще відчувати власне тіло та знижувати рівень пропріоцептивного стресу.

Важливий масаж – прожкакування і помірний тиск на всі частини тіла руками, легка розтяжка спини, рук і ніг, масаж голови пальцями – все те, що дозволить усвідомити себе фізично у просторі. Якщо є нагода, наповніть ранець людини чимось важким і попросіть її ходити з ним хоча б годину на день. Допоміжним буде також вузький одяг.

Варто індивідуально працювати з особливостями кожної окремої людини з РАС

Комусь потрібні шумопоглинаючі навушники, а комусь навпаки – увімкнена музика, улюблені речі, кольори, їжа (за можливості), окуляри, обтяжувальні жилети.

В укриття обов'язково беріть з собою ліхтарик і ковдру або великий шарф, щоб людина могла закритися в «халабуду» від натовпу навколо.

Як батькам налаштувати на дорогу дитину з аутизмом

Дитину важливо попередити про все, що відбуватиметься. В ідеалі – зробити соціальну історію про подорож, з усіма етапами, фотографіями і описом правил поведінки.

Якщо це поїздка потягом, потрібно повідомити про постійний ритмічний стукіт і велику кількість людей, взяти ковдру – дитина можна накритися з головою, щоб усамітнитися і мати особистий простір, наскільки це можливо.

*Уникайте місць з яскравим білим світлом, обов'язково візьміть з собою особисті сенсорні засоби дитини, якусь книжку, пісню або завантажений мультимедіа – все, що є знайомим та дасть почуття безпеки і спокою. Давайте дитині багато питної води, хоча б одну склянку на годину. **Те ж саме стосується поїздки автобусом.***

Для поїздки в машині, за можливості, підготуйте улюблену музику дитини, завантажте відео на телефон або планшет, візьміть з собою закуски, печиво, напої. Якщо дитина на дієті, візьміть з їжі щось, що рідко їй дозволяється, і у такий спосіб заохочуйте до тривалої дороги.

Обов'язково розкажіть про правила безпеки через соціальну історію – пристебнутий пасок, зупинки в туалет, невідволікання водія. Звертайте увагу дитини на мальовничі пейзажі, в безпечних місцях зупиняйтесь, щоб пройтися, зробити руханку [2].

Список використаних джерел

1. Як налагодити комфортний побут дитини з аутизмом на новому місці. [URL:https://bf.in.ua/war/iak-nalahodyty-komfortnyj-pobut-dytyny-z-aulyzmozom-na-novomu-mistsi/](https://bf.in.ua/war/iak-nalahodyty-komfortnyj-pobut-dytyny-z-aulyzmozom-na-novomu-mistsi/) (дата звернення: 11.027.2022).

2. П'ять простих рекомендацій людям, які перебувають з дітьми з аутизмом під час війни. Колонка дитячого психіатра Наталія Масяк. [URL:https://zaxid.net/5_prostih_rekomendatsiy_lyudyam_yaki_perebuwayut_z_ditmi_z_autizmom_pid_chas_viyni_n1540067](https://zaxid.net/5_prostih_rekomendatsiy_lyudyam_yaki_perebuwayut_z_ditmi_z_autizmom_pid_chas_viyni_n1540067) (дата звернення: 10.07.2022).

Додаток М

Матеріали для визначення показників операційного критерію

Додаток М.1

Тест на знання та розуміння визначень «Розуміння інклюзії»

Просимо Вас відповісти на наступні запитання:

1. **Визначте, на чому ґрунтуються Міжнародні стандарти в галузі прав людини (декілька правильних відповідей)**
 - 1)на ідеях свободи голосу
 - 2)на участі людей в громадському житті
 - 3)на ідеях участі кожного в суспільному житті на засадах рівності
 - 4)на індивідуальному підході до кожної особистості

2. **Що є показником ступеня розвитку суспільства по відношенню до осіб з особливими потребами? (одна правильна відповідь)**
 - 1)рівень розвитку економіки
 - 2)рівень підтримки, гуманізм, терпимість у ставленні до особливих людей
 - 3)рівень освіченості людей
 - 4)рівень конкурентоспроможності кожного

3. **Яке педагогічне поняття означає сукупність зовнішніх і внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей? (одна правильна відповідь)**
 - 1)особистість
 - 2)індивідуальність
 - 3)індивід
 - 4)особа

4. **Оберіть правильну відповідь, яка визначатиме мету і завдання інклюзивної освіти в Україні (одна правильна відповідь)**
 - 1)залучення дітей з особливими потребами в освітній простір
 - 2)навчання дітей з особливими потребами в спеціалізованих закладах
 - 3)підтримка фізичного здоров'я таких дітей
 - 4)створення спеціалізованих закладів закритого типу для дітей-інвалідів

5. **Концепція інклюзивного навчання (одна правильна відповідь)**
 - 1)просвітництво, розум, свобода
 - 2)чемпіони робляться, коли ніхто не дивиться
 - 3)мінімум поганих звичок при максимумі корисних, що сприяють поліпшенню якості життя
 - 4)усі діти є цінними й активними членами суспільства

6. До принципів інклюзивного навчання НЕ належать (декілька правильних відповідей)

- 1)адаптація дитини до потреб системи
- 2)цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень
- 3)задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини
- 4)створення бар'єрів у навчанні

7. Чинники, які сприяють успішному функціонуванню інклюзивного навчання (декілька правильних відповідей)

- 1)командний підхід
- 2)співпраця з батьками
- 3)відсутність підготовлених педагогічних кадрів
- 4)створення сприятливої толерантної атмосфери в дитячому колективі

8. Інклюзивна освіта – це (одна правильна відповідь)

1)комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальної діяльності

2)система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу

3)діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад дітей у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя

9. Інтеграція – це (одна правильна відповідь)

1)процес, що передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу

2)процес влаштування дітей з ООП до існуючих закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів

3)ситуація, коли діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або певного виду порушень дітей, в ізоляції від інших дітей

4)ситуація, коли дітей у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі.

10. Сегрегація – це

(одна правильна відповідь)

1) процес влаштування дітей з ООП до існуючих закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів

2) ситуація, коли дітей у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі

3) процес, що передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу

4) ситуація, коли діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або певного виду порушень дітей, в ізоляції від інших дітей

11. Виключення – це

(одна правильна відповідь)

1) ситуація, коли дітей у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі

2) ситуація, коли діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або певного виду порушень дітей, в ізоляції від інших дітей

3) процес, що передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу

4) процес влаштування дітей з ООП до існуючих закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів

12. Інклюзія – це

(одна правильна відповідь)

1) ситуація, коли дітей у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі

2) ситуація, коли діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або певного виду порушень дітей, в ізоляції від інших дітей

3) процес, що передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу

4) процес влаштування дітей з ООП до існуючих закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів

13. Знайдіть відповідність: «учасники освітнього процесу - переваги інклюзивної освіти»

1	Діти з ООП	А	Можливість брати участь в ухваленні рішень щодо навчання своєї дитини; краще розуміння ООП своїх дітей; допомагає сформулювати чітку мету освітнього процесу дитини
2	Решта дітей	Б	Формування активного члена суспільства, який робить внесок у розбудову держави; розвиток інклюзивної культури у суспільстві: формування почуття толерантності, терпимості, милосердя, взаємоповаги, сприйняття відмінностей інших людей
3	Батьки дітей з ООП	В	В інклюзивному класі Педагоги, працюючи із дітьми з ООП, прагнуть до професійного розвитку, оволодівають різноманітними методами навчання і розвитку дітей з ООП; інклюзивна освіта допомагає налагодити співпрацю педагогічних працівників у закладі освіти і застосовувати командний підхід до реалізації освітнього процесу, а також отримувати методичну та консультативну допомогу від фахівців ІРЦ і РЦПЮ
4	Для батьків інших дітей	Г	Розуміння багатоманітності; діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до ООП, налагоджувати та підтримувати дружні стосунки з дітьми, які відрізняються від них; діти вчаться співробітництву, взаємодопомозі, співчуттю
5	Педагогічні працівники	Г	Створення у закладах освіти спеціальних умов: забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень закладів освіти; забезпечення закладів освіти необхідними навчально-методичними посібниками, спеціальним обладнанням; забезпечення відповідного штату педагогічних працівників (асистента вихователя, дефектолога, практичного психолога та інших); активне залучення батьків до процесу навчання дитини
6	Адміністрація закладів освіти	Д	Можливість навчатися за місцем проживання; можливість соціалізації зі своїми однолітками; особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу з урахуванням сильних сторін і здібностей учня; можливість

			отримувати додаткові освітні послуги; подальша інтеграція у суспільство, вступ до закладів вищої освіти тощо
7	Суспільство	Е	Розширити своє розуміння і сприйняття інклюзивної освіти, можливість підтримати інших батьків

	А	Б	В	Г	Ґ	Д	Е
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

За кожну правильну відповідь студенти отримують по 1 балу

1. 3; 4
2. 2
3. 3
4. 1
5. 4
6. 1; 4
7. 1; 2; 4
8. 1
9. 2
10. 4
11. 1
12. 3
13. 1- Д; 2-Г; 3-А; 4-Е; 5-В; 6- Ґ; 7-Б

Джерело: розроблено авторкою

Додаток М.2

Анкета «Поняття інклюзії»

Просимо Вас відповісти на наступні запитання:

1. Чи знаєте Ви, що таке «інклюзія»?
2. Поясніть Ваше ставлення до інклюзивної освіти.
3. Якою Ви уявляєте дитину з особливими освітніми потребами?
4. Чи виникає у Вас інтерес до інклюзії у педагогічній діяльності?
5. Зазначте переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП
6. Зазначте переваги інклюзивної освіти для решти дітей
7. Зазначте переваги інклюзивної освіти для батьків дітей з ООП
8. Зазначте переваги інклюзивної освіти для педагогічних працівників
9. Зазначте переваги інклюзивної освіти для суспільства
10. Які потрібні умови, щоб зробити інклюзивну освіту успішною?
11. Які бар'єри виникають для запровадження інклюзивної освіти?
12. Якими знаннями і навичками потрібно володіти вихователю в інклюзивних умовах?
13. Наскільки Ви психологічно готові працювати з дітьми з ООП?

Джерело: розроблено авторкою

Додаток М.3

Тест «Інклюзія в дії»

Тест «Інклюзія в дії»

Просимо Вас відповісти на наступні запитання:

1. Освітні труднощі – це

- 1) труднощі, які впливають на процес здобуття дошкільної освіти та рівень результатів навчання осіб відповідного року навчання у відповідному закладі освіти
- 2) перешкоди, які вимагають великих зусиль для переборення, подолання
- 3) обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму
- 4) наявність бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища

2. Рівні підтримки визначаються залежно від ...

- 1) ступеня прояву вказаних освітніх труднощів
- 2) бажання батьків
- 3) поведінки дитини
- 4) законодавства

3. Скільки рівнів підтримки існує відповідно до змін інклюзивного законодавства України для осіб з освітніми труднощами?

- 1) 3
- 2) 4
- 3) 5
- 4) 10

4. Доберіть до кожного рівня підтримки відповідний ступінь труднощів

1	1 рівень підтримки	А	труднощі легкого ступеня прояву
2	2 рівень підтримки	Б	труднощі важкого ступеня прояву
3	3 рівень підтримки	В	труднощі найтяжчого ступеня прояву
4	4 рівень підтримки	Г	труднощі помірного ступеня прояву
5	5 рівень підтримки	Д	поодинокі незначні труднощі

	А	Б	В	Г	Д
1					
2					
3					
4					
5					

5. Рівні підтримки в освітньому процесі дітей з ООП, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах, – це

1) обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами відповідно до їх індивідуальних потреб

2) поради із підтримання психічного і фізичного здоров'я, безпеки, харчування, освіти та розвитку

3) інструктаж батьків щодо виховання дітей з ООП

6. Від чого залежать рівні підтримки?

1) від потреби особи з ООП

2) від розладу

3) від діагнозу

4) від бажання батьків

7. В якому нормативному документі визначено, що освітній процес у закладі дошкільної освіти організовується з урахуванням рівнів підтримки та на основі висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини ?

1) Закон України «Про освіту»

2) Закон України «Про дошкільну освіту»

3) Постанова КМУ Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання закладах дошкільної освіти. від 10.04.2019 №530

4) Наказ МОН «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» від 08.06.2018 № 609

8. З урахуванням чого визначається Склад Команди супроводу дитини з ООП?

1) склад Команди супроводу завжди однаковий

2) з урахування віку дитини

3) з урахуванням побажань батьків

4) з урахуванням освітніх потреб дитини

9. Хто НЕ належить до постійних учасників Команди психолого-педагогічного супроводу?

1) Вихователь методист

2) Асистент вихователя

3) Асистент дитини

4) Практичний психолог

10. Визначте завдання Команди психолого-педагогічного супроводу дитини.

1) Збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР

2) Визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг

3) Розроблення ІІР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини

4) Надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання

5) Проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання

11. Хто формує склад Команди супроводу?

1) Практичний психолог

2) Адміністрація закладу освіти (директор або вихователь-методист)

3) Соціальний педагог

4) Батьки дитини з ООП

12. Хто із Команди супроводу надає рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів?

1) Адміністрація закладу освіти (директор або вихователь-методист)

2) Практичний психолог

3) Соціальний педагог

4) Асистент вихователя

13. Скільки разів відбувається протягом навчального року відбувається засідання учасників Команди супроводу?

1) Не менше 2 разів

2) Не менше трьох разів

3) Щомісяця

4) В кінці навчального року

14. Розгляньте ситуацію і вкажіть, який принцип порушено: «Під час відкриття інклюзивної групи, батьків не повідомили про особливості освітньо-корекційної роботи з дітьми. Обґрунтуванням було, наявність фахових спеціалістів у ЗДО та ІРЦ»

1) повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП

2) міжвідомча співпраця

3) конфіденційність та дотримання етичних принципів

4) активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розробки ІІР

15. ДЕ ДОПУЩЕНО ПОМИЛКУ в організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами?

1) Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результатів психолого-педагогічного вивчення дитини Команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку дитини з ООП впродовж місяця з моменту початку освітнього процесу.

2) ІІР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти.

3) Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП Команда супроводу розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальний освітній план

4) Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять.

5) У разі виникнення труднощів у реалізації ІПР, Команда супроводу звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.

6) Команда супроводу формує та узгоджує з батьками розклад корекційно-розвиткових занять дитини з ООП.

7) Корекційно-розвиткові заняття згідно з ІПР проводяться педагогічними працівниками закладу освіти та (або) залученими фахівцями ІРЦ, інших установ/закладів, фізичними особами, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері освіти.

Правильні відповіді:

1. 1
2. 1
3. 3
4. 1-Д; 2-А; 3-Г; 4-Б; 5-В
5. 1
6. 1
7. 3
8. 4
9. 3
10. 1; 2; 3; 4; 5
11. 2
12. 3
13. 2
14. 4
15. 1

Джерело: розроблено авторкою

Додаток Н

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи», м. Умань, Уманський державний педагогічний університет, 5-6 жовтня, 2017 року. (очна участь).
2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні засади формування особистості в умовах глобальних освітніх трансформацій», м. Вінниця, Вінницька академія неперервної освіти, 4 жовтня 2018 року. (очна участь).
3. III Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захист в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму», м. Кам'янець-Подільський, Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 19-20 квітня, 2019 рік. (заочна участь).
4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку», м. Хмельницький, ХГПА, 24-25 вересня, 2019 рік. (заочна участь).
5. Міжнародна науково-практична конференція «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти», м. Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 22-23 вересня, 2021 року. (заочна участь).
6. II міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах» : International Electronic Scientific and Practical Journal «WayScience», м. Дніпро, 3-4 червня, 2021 року. (заочна участь).
7. Міжнародна науково-практична конференція «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі», м. Київ, Київська наукова організація педагогіки та психології, 3-4 вересня, 2021 рік. (заочна участь).

8. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії», м. Одеса, Південна фундація педагогіки, 15-16 жовтня, 2021 рік. (заочна участь).

9. III Всеукраїнська науково-методична конференція «Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у закладах фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи», м. Вінниця, Вінницький технічний коледж, 22-23 квітня, 2021 рік. (заочна участь).

10. IX Міжнародна науково-практична конференція «Study of world opinion regarding the development of science», 22-25 листопада, 2022 р., Прага, Чехія. (заочна участь).

11. Всеукраїнська Інтернет-конференція «Особистісне – професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір», 29-30 листопада, 2022 р., Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. (заочна участь).

12. Міжнародна науково-практична конференція «Наука, освіта, технології і суспільство: світові тенденції та регіональний аспект», 11 січня, 2023 р., м. Рівне, ЦФЕНД. (заочна участь).

13. Методичний online-семінар в рамках роботи обласного методичного об'єднання практичних психологів та соціальних педагогів закладів вищої та фахової передвищої освіти. «Психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої та фахової передвищої освіти», м. Вінниця, 09 лютого 2021р. (заочна участь).

14. Методичний online-семінар в рамках роботи обласного методичного об'єднання практичних психологів та соціальних педагогів закладів вищої та фахової передвищої освіти. «Особливості проведення тренінгового курсу «Формування готовності до організації навчання осіб з особливими освітніми потребами»», м. Вінниця, 15 лютого 2022 р. (заочна участь).

Додаток О

Довідки про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

07.12.2022р № 06/25-1

на № _____

Довідка
про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження
Сорочан Марини Петрівни
на тему: «Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в
умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»

У процесі дослідно-експериментальної роботи, що проходила впродовж 2020-2023 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Мариною Петрівною Сорочан особисто здійснено аналіз основних наукових ідей, теорій і підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання; досліджено сучасний стан підготовки студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; обґрунтовано структуру готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання; визначено та експериментально перевірено педагогічні умови (формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів; наскрізне застосування викладачами ЗВО інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін професійної та практичної підготовки; розроблення та впровадження тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами») та розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти; підготовлено та впроваджено в освітній процес методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

За результатами експертного опитування та аналізу результатів дослідження підтверджено, що в результаті впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти підвищився рівень мотиваційної, операційної, проєктувальної та морально-етичної готовності студентів експериментальних груп відповідно до визначених Сорочан М. П. показників та рівнів.

Основні теоретичні, методичні та практичні результати досліджень, а також концептуальні положення і загальні висновки були представлені у вигляді доповідей і повідомлень на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях спільних засіданнях кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті та кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами.

Усе вищезазначене дає підстави вважати, що результати дослідження Сорочан Марини Петрівни пройшли належну апробацію та впроваджені в освітній процес та наукову діяльність Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Та можуть бути рекомендованими для використання в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України з метою підготовки майбутніх вихователів та вчителів різних спеціальностей до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах освіти.

Проректор з наукової роботи

Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген Громов (0432) 61-80-72





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 18.10.2022 р. № 401
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сорочан Марини Петрівни на тему
**«Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах
інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»**
в освітній процес та наукову діяльність Хмельницької гуманітарно-
педагогічної академії.

Матеріали дисертації Сорочан Марини Петрівни на тему «Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» знайшли практичне втілення в освітньому процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Апробація й впровадження в освітній процес аспіранткою тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» дозволили усвідомити сутність формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, а саме здійснювати освітню діяльність, що спрямована на підготовку майбутніх вихователів, оволодіння ними методами вирішення квазіпрофесійних завдань при активному використанні інноваційних технологій, застосовувати одержані знання, а також знаходити і творчо використовувати інформацію для прийняття компетентних рішень у майбутній професійній діяльності.

Проходження програми сприяє підготовці майбутніх вихователів до усвідомлення глибинного змісту і сутності інклюзивного навчання, дозволяє ознайомитися із перевагами інклюзивного навчання, допомагає їм підготуватися до роботи з дітьми з ООП.

Все вище зазначене дає підставу стверджувати, що науково-педагогічне дослідження Сорочан Марини Петрівни є актуальним, має практичну цінність та з успіхом упроваджене в освітній процес та наукову діяльність із підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Розроблена тренінгова програма «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» може використовуватися в освітньому процесі педагогічних ЗВО для підвищення ефективності та якості підготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



Олександр ГАЛУС



ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Комунальний заклад вищої освіти
«Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського»

23000, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, 1, ідент. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70
E-mail bar_bpu 01@ ukr. net

13.10.2022 р. № 01-09/282

На №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Сорочан Марини Петрівни

на тему «Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»

У процесі дослідно-експериментальної роботи, що проходила впродовж 2020-2022 рр. на базі Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», Мариною Петрівною Сорочан особисто здійснено аналіз основних наукових ідей, теорій і підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти; досліджено теоретичні засади реформування системи вищої педагогічної освіти в контексті інклюзивної освіти в Україні; обґрунтовано теоретичні аспекти, складові та критерії ефективності інноваційних технологій; визначено та експериментально перевірено педагогічні умови та розроблено структурно-функціональну модель; підготовлено та впроваджено в освітній процес методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності.


Розроблена та впроваджена аспіранткою тренінгову програму «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» дістали схвалення серед викладачів кафедри педагогіки, психології та фахових методик, оскільки дозволила усвідомити сутність формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивного навчання, а саме здійснювати освітню діяльність, що спрямована на підготовку майбутніх вихователів, оволодіння ними методами вирішення квазіпрофесійних завдань при активному використанні інноваційних технологій, застосовувати одержані знання, а також знаходити і творчо використовувати інформацію для прийняття компетентних рішень у майбутній професійній діяльності.

Проходження програми сприяє підготовці майбутніх вихователів до усвідомлення глибинного змісту і сутності інклюзивного навчання, дозволяє ознайомитися із перевагами інклюзивного навчання, допомагає їм підготуватися до роботи з дітьми з ООП.

Все вищезазначене дає підстави вважати, що результати дослідження Сорочан Марини Петрівни пройшли належну апробацію та використовуються в освітньому процесі та науковій діяльності Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського». Можуть бути рекомендованими для застосування в освітньому процесі педагогічних ЗВО України з метою підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.


Результати дисертаційного дослідження М.П. Сорочан обговорені та схвалені на засіданні кафедри педагогіки, психології та фахових методик Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» (протокол від 13.09.2022 р. №2).

Завідувач кафедри педагогіки,
психології та фахових методик
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського», к.п.н.

 Наталія ФЕДОРЧУК

Заступник директора з навчальної роботи
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського», д.ф.



 Олена САМБОРСЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-
педагогічний коледж»
вул. Нагірна, 13, м. Вінниця, 21019,
тел. (0432) 55-68-99, тел. (0432) 55-68-92
e-mail: vgpk@ua.fm, vgpk_nav@ua.fm
Код ЄДРПОУ 05486450

MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
VINNYTSIA REGIONAL COUNCIL
Communal Higher Education
Institution "Vinnytsia Humanities
Pedagogical College"
Nagirna St. 13, Vinnytsia, 21019,
Tel. (0432) 55-68-99, (0432) 55-68-92
e-mail: vgpk@ua.fm, vgpk_nav@ua.fm
USREOU 05486450

«В. Митенаро» 2011 р. № 120/11-03-18-03
На № _____ від « _____ » _____ 20__ р.

Довідка
про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження
Сорочан Марини Петрівни
на тему «Підготовка майбутніх вихователів до професійної
діяльності в умовах інклюзивного навчання
у закладах дошкільної освіти»

Марина Петрівна Сорочан працює над проблемою підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та постійно здійснює обмін педагогічним досвідом з працівниками Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Аспірантка особисто брала участь в експериментальній перевірці та практичній реалізації основних теоретичних, методичних та практичних результатів дослідження. Запропонована дисертанткою методика підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, навчальні та навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси дисциплін «Інклюзивна освіта», «Корекційна психопедагогіка (дошкільна)», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП», «Педагогіка дошкільна» дістали схвалення серед викладачів кафедри теорії, фахових методик та технологій дошкільної освіти та використовуються в процесі підготовки навчально-методичного забезпечення та впровадження інноваційних технологій в процес підготовки майбутніх фахівців в коледжі.

Апробація, експериментальна перевірка й впровадження в освітній процес педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підтвердили висновок про потребу формування професійно орієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти та розроблення методики професійної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

За результатами експертного опитування та аналізу результатів дослідження було встановлено, що рівень мотиваційної, операційної, діяльнісно-технологічної та креативно-рефлексивної та психологічної готовності студентів експериментальних груп підвищився у середньому на 20% відповідно до визначених Сорочан М. П. показників та рівнів.

Все вищезазначене дає підстави стверджувати, що дисертаційне дослідження є актуальним, а наукові напрацювання та висновки з успіхом використовуються в практиці роботи Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Результати дисертаційного дослідження Марини Петрівни Сорочан обговоренні та схвалені на засіданні кафедри теорії, фахових методик та технологій дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (протокол від 16.11.2022 р. №4).

В. о. завідувача кафедри теорії,
фахових методик та технологій
дошкільної освіти



Любов ТОКАР



В. о. директора коледжу



Костянтин ВОЙЦЕХІВСЬКИЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

01.16.2022 № 1884/01
На № _____ від _____

Г

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сорочан Марини Петрівни «Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності
в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»
за спеціальністю – 015 професійна освіта

Упродовж 2020–2022 років на факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини здійснювалась апробація результатів дисертаційного дослідження Сорочан М. П. «Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». Особисто напрацьовані дослідницею матеріали й зроблені нею у ході наукового дослідження теоретичні висновки впроваджувались в навчальні курси спеціальностей «Дошкільна освіта», «Спеціальна освіта».

Розроблена дисертанткою модель підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання сприяла зростанню рівня сформованості професійної компетентності бакалаврів у галузі інклюзивної освіти. Впровадження в освітній процес вищеназваних спеціальностей тренінгової програми «Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами» дозволила здобувачам вищої освіти оволодіти інноваційними знаннями з розв'язання проблем інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на належному теоретико-методичному рівні, сформувані вміння застосовувати отримані знання у процесі проходження педагогічної практики.

За участю дослідниці проведені науково-теоретичні та методичні семінари, тренінги з викладачами, метою яких було обговорення результатів експериментальної роботи та напрямів удосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти.

Впроваджені до освітнього процесу результати дисертації Сорочан М. П. дали змогу не тільки отримати об'єктивні емпіричні дані експерименту, а й простежити позитивну динаміку професійної підготовки бакалаврів досліджуваних спеціальностей.

Результати дисертаційного дослідження Сорочан М. П. обговорені та схвалені на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 5 від 22.11.22 р.)

08855

Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК