

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Міністерство освіти і науки України

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КУДЯРСЬКА ТЕТЯНА РОМАНІВНА

УДК 378:373.2.011.3-51:376

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

Спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ Т.Р. Кудярська

Науковий керівник: **Лисенко Олександра Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент

Івано-Франківськ – 2021

АНОТАЦІЯ

Кудярська Т.Р. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). – ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2021. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2021.

Дисертація присвячена підготовці майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. У роботі розкрито стан проблеми наукового пошуку у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід організації навчання і виховання дітей різних нозологічних груп, а також окреслено використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО. Відтак, на цій основі визначено сутність понять «педагогічна готовність», «професійна готовність», «професійно-педагогічна готовність», «діти з особливими освітніми потребами», «активні форми навчання», «інтерактивна модель навчання», «підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», а також представлено структуру їхньої підготовки до реалізації завдань навчання дітей дошкільного віку з ООП.

Доведено, що професійна підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії – це систематичний організаційно-педагогічний процес, який спрямовано на підготовку майбутніх фахівців діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні до обставин засоби, методи й прийоми навчання дітей, зокрема, з особливими освітніми потребами.

Встановлено, що готовність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання є особистісним утворенням, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного та операційно-діяльнісного компонентів, які формуються під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) й спрямовані на розуміння ними етичних знань, сформованих особистісних моральних цінностей та орієнтацій, моральної культури й поведінки. Відповідно визначено зміст кожного з них: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, креативний, комунікативний та операційно-діяльнісний; критерії та показники кожного компоненту (*мотиваційно-ціннісного* (соціальні настанови, мотиви, нахили, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та психологічні властивості майбутніх педагогів, що визначають їх особисте прагнення застосовувати набуті знання та уміння в організації взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання); *когнітивно-операційного* (обсяг і якість психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічних завдань і ситуацій, обумовлених налагодженням професійної взаємодії в умовах інклюзивної форми навчання); *комунікативного* (знання, розуміння, застосування вербальних і невербальних засобів міжособистісної взаємодії, технічних засобів комунікацій в процесі передачі інформації від одного до іншого учасника освітнього процесу; експресивні якості емоційної виразності особистості, що допомагають привертати та утримувати увагу дітей із ООП); *креативного* (розвиток творчої активності та особистісних якостей педагогів, які забезпечують створення ними нових матеріальних і духовних цінностей, а також сприяють розвитку ресурсних можливостей дітей з ООП); *операційно-діяльнісного* (комплекс умінь і навичок студентів педагогічних ЗВО, необхідних для опанування дидактичними методами, прийомами та засобами впровадження в освітній процес активних форм педагогічної взаємодії). Диференційовано *рівні* (високий, достатній, базовий) формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

На підставі результату аналізу наукової літератури й даних констатувального етапу експериментальної частини дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, виокремлено низку педагогічних умов. Це: забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; створення творчого освітнього середовища шляхом моделювання професійних педагогічних ситуацій; використання інтерактивних технологій навчання та розробленого авторського спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання».

Реалізацію педагогічної умови щодо забезпечення позитивної мотивації майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання спрямовували на поєднання різних груп мотивів, а саме: соціального, спонукального, пізнавального, професійно-ціннісного. Процес формування готовності започатковує постановка мети, що детермінована основними потребами й мотивами. Для успішної організації означеного процесу під час викладання використовували проблемні лекції, написання есе-творів, метод імажитивних (від фр. «image» – образ, уявлення) дій, написання термінологічних диктантів, складання тезаурусів, диференціювання педагогічних понять, методика колективної творчої діяльності, самостійну роботу студентів із першоджерелами з наступним індивідуальним (груповим) обговоренням, тренінги, перегляд запропонованих фільмів з подальшим обговоренням.

У контексті наступної педагогічної умови – створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійних педагогічних ситуацій – обґрунтовано важливість впливу креативного освітнього середовища закладу вищої освіти на формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Саморозвиток студентів із запропонованими формами й методами навчання спрямовували на формування компонентів їхньої готовності до

інтерактивної педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку, зокрема з особливими освітніми потребами. Такими визначено: складання педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим розв'язанням і обговоренням; волонтерська діяльність; зустрічі з практикуючими педагогами спеціального профілю; ділові ігри; педагогічні проекти.

Третя педагогічна умова щодо використання інтерактивних технологій навчання та реалізації авторського спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» полягала в організації інтерактивного навчання студентів, в якому нами передбачено проведення лекцій із включенням бесід, дискусій, а також проблемних лекцій, семінарів-обговорень, семінарів «питання – відповідь», дискусій із провокаційними запитаннями, консультацій тощо. Широко практикували методіку колективної творчої діяльності, організацію практичних занять із студентами безпосередньо в закладах освіти та онлайн-зустрічах із фахівцями дефектологічного профілю; застосовували методи «мозкової атаки», «робота в групах», «броунівський рух», «акваріум», «асоціативний куц» тощо; формат «круглий стіл» і творчі лабораторії, використовували метод педагогічної наративації (оповідання); організацію й проведення мікродосліджень в освітніх закладах.

Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої моделі підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Означена модель включає три блоки: теоретико-методологічний, змістово-практичний і результативний.

У теоретико-методологічний уміщено мету, наукові підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, культурологічний, аксіологічний) та загальнодидактичні (науковості, свідомості та активності в навчанні, доступності, систематичності та системності, послідовності й комплексності, наочності) і специфічні (практичної спрямованості, міждисциплінарної інтеграції, обхідного шляху, динамічний, етіопатогенетичний, рівності тощо) принципи; структурні компоненти, критерії

та показники; у змістовно-практичний – етапи, зміст, форми й методи, а також педагогічні умови забезпечення підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; у результативний – результати моніторингу рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання та очікувана позитивна динаміка рівнів її сформованості.

На формувальному етапі дослідження зrealізовано розроблену нами модель в освітньому процесі ЗВО, а також здійснено порівняльний аналіз її ефективності з традиційними моделями, що застосовуються під час фахової підготовки майбутніх педагогів ЗДО; вивчено вплив педагогічних умов та реалізації запропонованої моделі на ефективність означеної складової підготовки. В експериментальних групах освітній процес було організовано як цілісну систему відповідно до обґрунтованих нами педагогічних умов, а також впроваджено спецкурс «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання». Активно застосовували інтерактивні технології (лекції з включеними бесідами, дискусії, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії з провокаційними запитаннями, консультації та ін.). Під час формувального етапу проведено бесіди, анкетування, спостереження, експертне опитування, контрольні завдання, тести й проаналізовано семестрові оцінки з фаховоорієнтованих дисциплін і практики.

Удосконалено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів ЗДО до активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, зокрема, розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО авторський спецкурс «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання».

Результати здійсненого дослідження засвідчили позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх педагогів ЗДО до активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання внаслідок упровадження педагогічних умов і спроектованої моделі, що слугує підставою для твердження, що мети дослідження досягнуто, його завдання виконано.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, підготовка педагогів ЗДО до роботи з дітьми ООП, активні форми педагогічної взаємодії, компоненти готовності, модель підготовки, педагогічні умови, професійно-педагогічна готовність, педагогічна практика, інклюзивна компетентність, комунікативна компетентність, готовність педагога ЗДО до роботи з дітьми ООП.

Annotation

Kudyarska T.R. Training of future educators of preschool educational institutions for the introduction of active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education - Qualifying scientific work, the manuscript.

Thesis for obtaining the scientific degree of PhD in Specialty 015 - Professional education (on specializations). - SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2021. SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2021.

The thesis focuses on preparation of future educators of preschool educational institutions (PEI) for the introduction of active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive training. The state of the problem of scientific research in modern psychological and pedagogical studies is revealed in the research, the domestic and foreign experience of the organization of training and education of children of different nosological groups has been analyzed, as well the use of active forms of interaction with children with special educational needs (SEN) in the structure of professional training of future PEI educators has been outlined. Therefore, based on the essence of the concepts «pedagogical readiness»,

«professional readiness», «professional and pedagogical readiness», «children with special educational needs», «active forms of education», «interactive model of education», «preparation of future PEI educators for introduction of active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education» has been defined, as well as the structure of their preparation for realization of tasks of training preschoolers with SEN is presented.

It has been proved that the professional training of future PEI educators for the introduction of active forms of pedagogical interaction is a systematic organizational and pedagogical process, aimed at training of future professionals to act in a specific pedagogical situation, using appropriate to the circumstances means, methods and techniques of teaching children, in particular, with special educational needs. It has been determined that the readiness of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education is a personal formation, consisting of motivational-value, cognitive-operational, communicative, creative and operational-activity components, formed during training in higher education institutions (HEI) and are aimed at getting awareness of ethical knowledge, personal moral values and orientations, moral culture and behavior. Accordingly, the content of each of them has been determined: motivational-value, cognitive-operational, creative, communicative and operational-activity; criteria and indicators of each component (*motivational-value* (social guidelines, motives, inclinations, interests, needs, values and psychological characteristics of future teachers, which determine their personal desire to apply the acquired knowledge and skills in organizing the interaction of inclusive education); *cognitive-operational* (the amount and quality of psychological, pedagogical and inclusive knowledge and special skills necessary for the successful solution of pedagogical tasks and situations due to the establishment of professional interaction in an inclusive form of education); *communicative* (knowledge, understanding, use of verbal and nonverbal means of personal interaction, technical means of communication in the process of transmitting information from one participant to another in the educational process; expressive qualities of emotional expression of

personality that help attract and keep attention of children with SEN); *creative* (development of teachers' creative activity and personal qualities ensuring the creation of new material and spiritual values, as well as contributing to the development of resource capabilities of children with SEN); *operational-activity* (a set of skills and abilities of students of pedagogical educational institutions, necessary for mastering didactic methods, techniques and means of introduction of active forms of pedagogical interaction into the educational process). Levels (high, sufficient, basic) of formation of readiness of future PEI educators for introduction of active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive training are differentiated.

Based on the results of the analysis of scientific literature and data of the ascertaining stage of the experimental part of the research of the process of preparation of future PEI educators for introduction of active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education, a number of pedagogical conditions has been distinguished. They are: ensuring positive motivation of students to pedagogical activity in the conditions of inclusive education; creation of a creative educational environment by modeling professional pedagogical situations; use of interactive teaching technologies and the developed author's special course «Fundamentals of forming the readiness of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education».

The implementation of the pedagogical condition to ensure positive motivation of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education was aimed at combining different groups of motives, namely: social, motivational, cognitive, professional and value. The process of readiness forming begins with setting a goal determined by basic needs and motives. To successfully organize this process during teaching we used problem lectures, writing essays, the method of imagination (from the French «image» - image, representation) actions, writing terminological dictations, compiling thesauri, differentiating pedagogical concepts, methods of collective

creative activity, independent work of students with primary sources and individual (group) discussion, trainings, watching films followed with discussions.

In the context of the next pedagogical condition - the formation of a creative educational environment by modeling professional pedagogical situations - the importance of influence of the creative higher educational environment on future teachers' readiness to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education has been proved. Students' self-development along with the proposed forms and methods of teaching was aimed at forming components of their readiness for interactive pedagogical interaction with preschoolers, in particular with special educational needs. These are defined: compilation of pedagogical situations based on personal experience with their further solution and discussion; volunteer activity; meetings with practicing teachers of special profile; business games; pedagogical projects.

The third pedagogical condition for the use of interactive teaching technologies and the implementation of the author's special course «Fundamentals of forming the readiness of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education» was to organize interactive teaching for students, providing lectures with conversations, discussions, as well as problem lectures, discussion seminars, question-and-answer seminars, discussions with provocative questions, consultations, etc. We often used methods of collective creative activity, organization of practical classes with students in educational institutions and online meetings with specialists in the field of special education; used the methods of «brainstorming», «group work», «Brownian motion», «aquarium», «associative bush», etc.; round table format and creative laboratories, the method of pedagogical story telling; organization and conducting of micro-research in educational institutions.

The proven pedagogical conditions are the basis of the developed model of preparation of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education. This model includes three blocks: theoretical and methodological, content-practical and effective.

The theoretical-methodological part includes the purpose, scientific approaches (competence, system, activity, personality-oriented, culturological, axiological), general didactic (scientific, consciousness and activity in learning, accessibility, systematicity, consistency and complexity, clarity) and specific (practical orientation, interdisciplinary integration, workaround, dynamic, etiopathogenetic, equality, etc.) principles; structural components, criteria and indicators; the content-practical block combines stages, content, forms and methods, as well as pedagogical conditions for ensuring the training of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education; the effective block- the results of monitoring the levels of readiness of future PEI educators for active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education and the expected positive dynamics of the levels of its formation.

At the formative stage of the research the model developed by us was realized in the educational process of HEE, and also the comparative analysis of its efficiency along with traditional models applied during professional training of future teachers of PEI was carried out; the influence of pedagogical conditions and realization of the offered model on efficiency of the specified component of preparation has been studied. In the experimental groups, the educational process was organized as a holistic system in accordance with the pedagogical conditions we substantiated, and a special course «Fundamentals of forming the readiness of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education» was introduced. Interactive technologies were actively used (lectures with conversations, discussions, problem lectures, discussion seminars, question-and-answer seminars, discussions with provocative questions, consultations, etc.). During the formative stage, interviews, questionnaires, observations, expert surveys, control tasks, tests and semester assessments in professionally oriented disciplines and practice were applied.

The educational and methodological support of the process of preparation of future PEI educators for active forms of pedagogical interaction in the conditions of inclusive education has been improved, in particular, the author's special course

«Fundamentals of forming the readiness of future PEI educators to implement active forms of pedagogical interaction in inclusive education» has been developed and introduced in educational process of HEE.

The results of the study have proved a positive trend in the levels of future PEI teachers' readiness for active forms of pedagogical interaction in inclusive education due to the introduction of pedagogical conditions and the designed model, which serves as a basis for claiming that the research aim has been achieved.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, inclusive teaching, training of PEI educators to work with children with SEN, active forms of pedagogical interaction, components of readiness, model of training, pedagogical conditions, professional and pedagogical readiness, pedagogical practice, inclusive competence, communicative competence, PEI educators' readiness to work with children with SEN.

Список опублікованих праць за темою дисертації

1. Кудярська Т.Р. Інклюзивне навчання: перші кроки. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 6. С. 163-168.
2. Кудярська Т.Р. Теоретичні і практичні підходи до впровадження інклюзивної освіти: сучасні наукові дослідження. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 17, частина 2. С. 346-351.
3. Кудярська Т.Р. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з вихованцями ЗДО в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2021. Вип. 61. С. 55-63.
4. Кудярська Т.Р. Реалізація програми «Освіта» з врахуванням потреб дітей з обмеженими можливостями. *Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В.Лисенко. – Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки: матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Б.М. Ступарика). Івано- Франківськ, 2003. С.110-113.
5. Tetiana Kudiarska, Oleksandra Kuzenko, Anastasia Fedunkiv. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space / *Current problems of harmonization of personality development in the modern educational space*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2021; P. 385-396 (pp. 478, illus., tabs., bibls.).
6. Кудярська Т.Р. Експериментальне дослідження сформованості готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження

активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka: wydanie specjalne* – Warszawa, numer: 67 (05/2021). – st. 34-40.

Наукові статті та тези доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Кудярска Т.Р. Технологія побудови інклюзивного освітнього процесу в ЗДО: супровід переходу дитини до школи. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. May. № 54. 2021. С. 65-69.
8. Кудярска Т.Р. Використання засобів української етнопедагогіки у формуванні мовлення старших дошкільників. *Актуальні проблеми української етнопедагогіки: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 13-14 грудня 2001р.)* / гол. редкол. Р.П. Скульський. Івано-Франківськ, 2001. С.156-162.
9. Кудярска Т.Р. Соціокультурний аналіз сучасних тенденцій навчання дітей з мовною патологією. Теоретико-методологічні засади особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій: матеріали Міжнародного симпозіуму (м. Берегово Закарпатської області, 27-29 березня 2008р.) / *Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Педагогіка. Івано-Франківськ, 2008. Випуск XVII-XVIII. С.240-245.
10. Кудярска Т.Р. Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями. *Етновиховний простір сучасних закладів освіти в умовах глобалізації: стан і перспективи: матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 15-16 квітня 2010р.)*. Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Педагогіка. Івано-Франківськ, 2010. Випуск XXXIII. С.173-177.
11. Кудярска Т.Р. Досвід впровадження інклюзивної освіти

західноєвропейських країн як орієнтир у модернізації української спеціальної освіти. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: тези доповідей X міжнародної науково-практичної конференції* (Хмельницький, 07-08 листопада 2019р.). / ред.кол.: Н.Г.Ничкало, М.Є.Скиба, В.О.Радкевич. Хмельницький: ХНУ, 2019. С.213-214.

12. Кудярска Т.Р., Сворень Л. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі ознайомлення з природою. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах: збірник тез доповідей за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (Мукачево, 07 листопада 2019р.). Мукачево: МДУ, 2019. С.87-91.

Навчально-методичний посібник:

13. Кудярска Т.Р. Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення. / Тетяна Романівна Кудярска / Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2021. – 184 с.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

ІН – інклюзивне навчання

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ОП – особливі потреби

ООП – особливі освітні потреби

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	16
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
1.1. Проблема підготовки майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях	30
1.2. Вітчизняний та зарубіжний досвід організації навчання і виховання дітей різних нозологічних груп	44
1.3. Використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів	60
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ У ЗМІСТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ	
2.1. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання	78
2.2. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до активізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання	105
2.3. Модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання	120

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Організація дослідно-експериментальної роботи і програма вивчення готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання	133
3.2. Аналіз готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі дослідження	140
3.3. Реалізація програми підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання	162
3.4. Результати дослідно-експериментального дослідження з підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання	184
ВИСНОВКИ	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	221
ДОДАТКИ	250

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. На сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання в Україні зумовлює необхідність модернізації змісту професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти з метою формування їх професійної готовності до застосування активних форм педагогічної взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Рішенням ЮНЕСКО інклюзивна освіта розглядається як динамічний підхід, дієвий крок у сприйнятті суспільством різноманітності та унікальності дітей із особливими освітніми потребами. Відтак, у країнах із розвинутою демократією відмінності дітей вважаються не проблемою, а можливістю для розвитку освітнього процесу, тому інклюзивне навчання трактується не тільки як організаційно-технічні зміни, а й фундаментальне переосмислення філософії сучасної освіти. Рівноправний доступ дітей з особливостями розвитку до якісної освіти закріплений у міжнародному праві та регулюється українським законодавством – Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про охорону дитинства» та правовими документами з питань прав осіб з різними функціональними порушеннями розвитку, зокрема Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні». У державних нормативно-правових актах регламентується забезпечення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації дітей зазначеної категорії в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Відповідно до Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» з 2010 року в закладах освіти запроваджується інклюзивне навчання.

У пояснювальній записці до «Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012рр.» зазначається, що впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища,

забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення. Як основоположний фактор розвитку інклюзивної освіти визначено відповідну підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Законодавче закріплення якісно нового статусу дітей з особливими потребами зафіксовано у законах України «Про освіту» (2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальні послуги» (2020), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2017), в яких передбачено надання інклюзивних освітніх, медичних, соціальних послуг особам з особливими потребами.

Для масового впровадження інклюзивної освіти у заклади дошкільної освіти необхідним є фінансування та матеріально-технічне забезпечення, подолання упередженого ставлення батьків дітей із нормотиповим розвитком до дітей з особливими потребами, додаткове кадрове забезпечення і спеціальна підготовка педагогів до роботи з дітьми, що мають порушення в розвитку. Проте, сучасні програми розвитку і виховання дітей з комплексними порушеннями недостатньо орієнтовані на включення їх у систему соціальних відносин, а також недостатньо вирішеною залишається і проблема додипломної підготовки педагогів ЗДО для роботи з даною категорією дітей.

Професійно компетентні педагогічні кадри правомірно вважаються одним із основних чинників розвитку інноваційного закладу дошкільної освіти, який забезпечує умови для реалізації потреб кожної дитини, незалежно від стану здоров'я, та забезпечує процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Реалізація інклюзивної форми навчання актуалізує вдосконалення теоретичних і організаційних аспектів професійно-педагогічної підготовки в ЗВО, перегляд традиційних підходів щодо змісту, мети, методів і засобів формування готовності майбутніх педагогів до роботи в закладах дошкільної освіти нового типу.

У концептуальних положеннях державних документів (Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001, 2017, 2020), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344/2013 від 25.06.2013), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Вчитель» (№ 379 від 28. 03.2002), рішення колегії МОН України «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (№ 10 від 27.10.2016), накази Міністерства освіти і науки України: «Про затвердження та введення в дію методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2016), «Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і Науки України із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2017-2020 роки») визначено пріоритетні напрями розв'язання актуальних завдань перед освітою, утім і щодо підготовки майбутніх педагогів ЗДО, а також зазначено, що освіта є визначальною сферою в формуванні демократичного, гуманістично спрямованого розвитку українського суспільства.

На виконання розпорядження постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», з метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів освіти, Міністерством освіти і науки України було рекомендовано з 2012-2013 навчального року запровадити в освітньому процесі вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів за напрямом «Дошкільна освіта», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми «Основи інклюзивної освіти», розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Впродовж останніх років науковцями підготовлено для впровадження освітню програму навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» (розробник М.Порошенко), програму курсу «Основи інклюзивної освіти» (уклад. А.Колупаєва); колективну монографію

«Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика» (Е.Данілавічюте, І.Дичківська, С.Миронова та інші), монографію «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» (А.Колупаєва); науково-методичні та навчально-методичні посібники: «Основи інклюзивної педагогіки» (З.Шевців), «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» (А.Колупаєва, Л.Савчук) та «Основи інклюзивної освіти» (за заг. ред. А.Колупаєвої); навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» (А.Колупаєва, С.Єфімова); «Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні аспекти впровадження» (В.Шнайдер); «Основи корекційної педагогіки» (О.Мартинчук) та ін..

Формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до активних форм педагогічної взаємодії в інклюзивному просторі залежить від запровадження низки інноваційних технологій у процес професійно-педагогічної підготовки, активних форм і методів педагогічної взаємодії, які б забезпечували розвиток їхньої здатності активізації суб'єктів інклюзивного освітнього процесу.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що наукові підходи до забезпечення ефективного процесу функціонування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії знаходиться у стані розробки.

За останні десятиліття активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної та вітчизняної теорії й практики професійної підготовки педагогів. Використання інноваційних педагогічних технологій у контексті впровадження сучасних концепцій розвитку освіти в Україні стали предметом дослідження В.Андрущенка, С.Гончаренка, О.Дубасенюк, М.Євтуха, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, О.Савченко, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін.. Вчені визначили шляхи активізації формування професійної готовності майбутніх суб'єктів науково-педагогічної діяльності, обґрунтовують ефективність розроблених моделей здобуття професіоналізму в педагогічній діяльності, простежують тенденції розвитку нових освітніх парадигм і використання відповідних інноваційних педагогічних технологій.

У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених приділяється значна увага організації освітньої діяльності осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Включення дітей різних нозологічних груп у загальноосвітній простір знаходиться в центрі уваги таких українських вчених як В.Бондаря, Л.Будяк, І.Гудим, Л.Даниленко, Т.Ілляшенко, А.Колупаєвої, І.Кузави, Ю.Найди, А.Обухівської, І.Родименко, Н.Сухоніної та ін.. А.Колупаєвою досліджено становлення та розвиток інклюзивної освіти в розвинутих країнах світу та країнах пострадянського простору, концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні. Концептуальні підходи соціальнопедагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями аналізувалися І.Зверевою, І.Івановою, А.Капською, Г.Лактіоновим, Л.Марченко, Р.Овчаровою, С.Пальчевським. Проблема виокремлення специфіки впровадження інклюзивного навчання в Україні на основі вивчення зарубіжного досвіду є нагальною потребою для розвитку теорії і практики вітчизняної інклюзії, що зумовило появу численних публікацій із зазначеною тематикою. Зокрема, світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні заклади вивчали Н.Кугуєнко, В.Шахненко, В.Шевченко та ін..

Результати досліджень свідчать, що дошкільний вік є найсприятливішим для впровадження інклюзивного навчання, оскільки діти цього віку не мають упередженого ставлення до однолітків з різними особливостями розвитку, вони легко налагоджують контакт із ними. Навички соціального спілкування закладаються саме в дитинстві, тому і сприяють формуванню активної життєвої позиції надалі. Варто зазначити, що для дітей різних нозологічних груп інклюзивне навчання максимально сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних можливостей та потреб кожного, спроможності разом із здоровими дітьми брати участь у різних видах діяльності, отримувати емоційне задоволення від досягнутих результатів, від того, що ти є повноцінним громадянином держави.

Питання підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності досліджували О.Абдуліна, А.Беленька, О.Богініч, А.Богуш, Л.Зданевич, Л.Кондрашова, К.Крутій, Н.Кузьміна, О.Кучерявий, О.Писарчук та ін.. Проблему готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти вивчали Н.Назарова, І.Хафізулліна, Ю.Шумилівська та ін.. Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії розглядали І.Кузава, О.Кас'яненко, О.Суховієнко, М.Ярмолук та ін..

Результати теоретичного та емпіричного аналізу наукової літератури уможливили визначення низки суперечностей щодо вирішення проблеми підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в інклюзивному просторі, а саме:

- між об'єктивною значущістю проблеми дослідження та її недостатнім теоретико-методичним обґрунтуванням;
- між вимогами до процесу ефективної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії й відсутністю розроблених і науково обґрунтованих педагогічних умов та моделі їхньої реалізації;
- між ступенем реалізації інклюзивного навчання та рівнем підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до активізації навчальної діяльності суб'єктів інклюзивного освітнього процесу.

Актуальність порушеної проблеми, виявлені прогалини в її теоретичній і практичній розробленості, необхідність усунення окреслених суперечностей сприяли вибору теми дисертаційної роботи: **«Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» - «Підготовка

майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» (Державний реєстраційний № 0106U009432). Тему дисертації затверджено Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (витяг з протоколу № 12 від 27.12.2016), поточнено тему дисертації та змінено наукового керівника (витяг з протоколу № 5 від 01.06.2021).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях й уточнити сутність змісту понять дослідження.
2. Визначити й обґрунтувати компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.
3. Теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і розробити модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.
4. Розробити організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Для досягнення мети, розв'язання завдань використовували такі **методи**:

теоретичні: аналіз психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел, програм, підручників, державної нормативно-правової бази, навчальних посібників, що визначають структуру й зміст підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; контент-аналіз базових понять дослідження; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація науково-теоретичних і практичних положень для визначення педагогічних умов підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду з організації інклюзивної освіти та підготовки майбутніх педагогів ЗДО до активізації освітньої діяльності суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; моделювання (з метою відображення властивостей і зв'язків об'єкта, що досліджується);

емпіричні: педагогічне спостереження, опитування (інтерв'ю, бесіди, анкетування); метод експертних оцінок; аналіз суб'єктного досвіду майбутніх бакалаврів з метою обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи), що використовувався з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання;

статистичні: методи математичної обробки експериментальних даних; факторний аналіз; кількісний, якісний аналіз та графічне представлення результатів дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *уперше* з'ясовано стан досліджуваної проблеми; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в

умовах інклюзивного навчання (забезпечення позитивної мотивації майбутніх педагогів до запропонованого виду діяльності; створення креативного освітнього середовища через моделювання ситуацій використання активних форм педагогічної взаємодії; застосування інтерактивних технологій навчання; підготовка та впровадження в освітній процес ЗВО спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання»); охарактеризовано структуру професійної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; розроблено модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в інклюзивному просторі;

удосконалено методологію підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання;

подальшого розвитку набули сутнісні характеристики різних підходів щодо якості підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні змістово-технологічного забезпечення підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, зокрема: авторського спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання»; навчально-методичного посібника «Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення»; моделювання професійних педагогічних ситуацій (проблемних завдань), спрямованих на більш результативну підготовку майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Матеріли

дослідження можуть бути використані для професійної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес підготовки майбутніх педагогів ЗДО відповідних закладів вищої освіти: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (акт про впровадження № 03.04-29/137 від 29.06.2021), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (акт про впровадження № 800/01 від 03.06.2021), Рівненський державний гуманітарний університет (акт про впровадження № 01-12/28 від 26.05.2021), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (акт про впровадження № 17/17-1297 від 03.06.2021), Ізмаїльський державний гуманітарний університет (акт про впровадження № 1-7/354 від 03.06.2021).

Апробація результатів дослідження. Положення та результати наукового пошуку в ході написання дисертаційної роботи висвітлено в науково-практичних конференціях, семінарах, Інтернет-конференціях та Інтернет-форумах різного рівня:

міжнародних: «Теоретико-методологічні засади особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій» (Берегово, 2008); «Етновиховний простір сучасних закладів освіти в умовах глобалізації: стан і перспективи» (Хмельницький, 2010); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2019); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2021); «Освіта в Україні: історія та сучасність» (колективна монографія, Ополе, 2021).

всеукраїнських: «Актуальні проблеми української етнопедагогіки» (Івано-Франківськ, 2001); «Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки» (Івано-Франківськ, 2003); «Науковий журнал «Вісник Прикарпатського університету» (Івано-Франківськ, 2003); «Науковий журнал «Освітній простір України» (Івано-Франківськ, 2015);

«Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах» (Мукачево, 2019); «Науковий журнал «Освітній простір України» (Івано-Франківськ, 2019).

Результати дослідження представлено в публікаціях автора, викладено в доповідях та науково-практичних семінарах й обговорено на звітних наукових засіданнях професорсько-викладацького складу кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Публікації. Результати дослідження представлено в 13 друкованих працях, з яких – 4 у наукових фахових виданнях України, 1 у періодичному науковому виданні інших держав, 5 у збірниках матеріалів конференцій, 1 у зарубіжній колективній монографії з педагогіки (розділ «Основи інклюзивної освіти: інновації XXI століття»), 1 у праці, яка додатково відображає наукові результати дисертації; видано 1 навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (240), (8) додатків на (81) сторінці. Загальний обсяг дисертації становить (331) сторінку, з них (202) сторінки основного тексту. Робота містить таблиці та рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Проблема підготовки майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

Оновлення системи спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі реформування традиційних форм навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями зумовлює необхідність кардинальних змін у професійній підготовці майбутніх педагогів. Упровадження інклюзивного навчання актуалізує проблему модернізації підготовки спеціалістів, від професійної діяльності яких безпосередньо залежить досягнення позитивного результату цієї освітньої інновації. Залучення дітей із порушеннями в розвитку в навчальний процес закладів освіти визначає систему завдань професійної діяльності майбутніх педагогів, що вимагає постійного самовдосконалення, опанування спеціальними знаннями та вміннями, а також спрямування кожного педагога на особистісне зростання в професійній галузі. Важливим аспектом цього процесу є підготовка майбутніх педагогів до впровадження активних форм взаємодії у зміст інклюзивного навчання дітей означеної категорії.

Вивчення методології, теоретичних підходів та інноваційної термінології в галузі теорії і практики спеціальної освіти відображені в працях таких зарубіжних учених як: А.Дусон, К.Кларк, М.Крозьє, Т.Лормен, Д.Лупарт, А.Мілверт, Д.Мітчелл, С.Робсон [79, с. 87–91]. Українські вчені В.Бондар, Т.Євтухова, В.Засенко, І.Іванова, А.Колупаєва, В.Ляшенко, С.Миронова, Ю.Найда, О.Савченко, Н.Софій, О.Столяренко, А.Шевчук та ін. упродовж останніх десятиліть активно вивчають проблеми залучення дітей з ООП до навчання в закладах освіти, шляхи їх соціалізації.

Важливе значення для розвитку теорії і практики спеціальної освіти, удосконалення її структури, розробки методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мають дослідження психологів Л.Виготського, О.Венгер, О.Запорожця, О.Киричука, Б.Корсунської, Г.Костюка, С.Максименка, Н.Морозової, П.Таланчука, В.Тарасун, З.Шульженко, М.Ярмаченка. У них представлено результати вивчення особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, значення корекційно-розвиткової роботи, визначено механізми формування їх соціально-комунікативної активності. Важливими в умовах сучасності також стали результати досліджень вітчизняних психологів Л.Виготського, І.Зимньої, які визначають необхідність спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища для залучення до навчання дітей з особливостями розвитку.

Окрема увага сучасними українськими вченими приділяється обґрунтуванню нових підходів до організації освіти дітей з інвалідністю. На думку українських учених В.Засенка, А.Колупасової, інтеграція виступає протиположністю сегрегації й позначає перехід до інноваційної освітньої системи – інклюзії. Аналіз інклюзивного навчання здійснюють у своїх публікаціях Т.Бут, Ю.Найда, Н.Софій, у свою чергу зауважуючи, що: «Ми повинні зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей. Однак, якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінним чином змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі...» [74, с. 226–231].

Необхідно відзначити, що в умовах переходу до нової гуманістичної парадигми спеціальної освіти першочерговим завданням у теорії і практиці організації спеціальної освіти українськими фахівцями визнано необхідність оновлення професійної лексики, ключовою дефініцією якої стало поняття «діти з особливими освітніми потребами» (ООП). Це визначення набуває широкого вжитку в Україні на зміну дискримінаційним, принижувальним гідність термінам «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями у розвитку».

У законодавчих документах про освіту кінця XIX-початку XX століття зустрічаються різні терміни, серед яких «діти, які потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку», «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися у масових навчальних закладах», «молодь з інвалідністю»; «діти з важкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Поруч із цим також вживаються терміни: «особи з особливими потребами», «діти з різними фізичними та психологічними обмеженнями», «діти з обмеженою дієздатністю», «особи з обмеженими функціональними можливостями» тощо. Більшість зазначених термінів співвідносяться з медичною складовою. Впливові міжнародні організації (зокрема, ООН) зміщують акцент з вад та відхилень розвитку на особистість. Поширеними стали такі терміни, як «діти з особливими освітніми потребами» та «діти з особливостями розвитку».

Термін «діти з особливими потребами» широкого застосування в цивілізованому світовому співтоваристві набув із часу прийняття Саламанської декларації (1994). У цьому міжнародному акті зазначається, що «всі діти та молоді люди, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням, мають право на забезпечення їхніх спеціальних освітніх потреб на певних етапах освітнього процесу» [180].

У сучасних наукових джерелах поняття «діти з особливими потребами» має узагальнений характер, охоплюючи всі категорії дітей, чії потреби виходять за межі загальних, усталених норм. Передусім, це стосується дітей із порушеннями у розвитку та дітей із соціально вразливих категорій суспільства. Водночас, пріоритетність у цьому визначенні належить саме слову «діти», оскільки ще дефектолог Л.Виготський зауважив: «Тим часом зрозуміло кожному, що сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитина і вже потім – дитина особлива, сліпа чи глухоніма» [158, с. 256].

Найбільшу групу осіб з особливими потребами, на думку науковців, становлять діти з вродженими чи набутими порушеннями (особливостями

розвитку), для яких властиві відхилення від вікової норми фізичного чи психічного розвитку.

Враховуючи тип порушення, в теорії і практиці спеціальної педагогіки диференційовано наступні категорії дітей із порушеннями:

- слуху (нечуючі, зі зниженим слухом);
- зору (незрячі, зі зниженим зором);
- інтелекту;
- мовленнєвого розвитку;
- опорно-рухового апарату;
- комбінованими;
- емоційно-вольовими та діти з розладами аутичного спектру.

Окрему групу становлять діти із вродженими порушеннями, які виникли внаслідок порушення живлення, гормональних розладів, резус-конфлікту груп крові матері та дитини, патогенного впливу на плід генетичних чинників, інтоксикацій, інфекцій, травм, впливу медикаментозних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин. У численних дослідженнях зазначається, що набуті порушення зумовлюються, здебільшого, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини як під час народження, так і в наступні періоди розвитку внаслідок механічних ушкоджень плоду, ускладненнях при пологах, асфіксії, крововиливів у мозок, інфекційних захворювань тощо. Організація навчання та виховання цієї категорії дітей здійснюється з урахуванням особливостей їх розвитку засобами спеціальних методик і форм роботи [68].

На основі аналізу понять, що вживаються у сучасній науково-методичній літературі та нормативно-правових актах щодо дітей з ООП, дослідники виокремлюють різні тлумачення з позиції медичної та соціальної моделі, які хоч й вважаються близькими за змістом, проте відрізняються контекстуально.

А.Колупаєва, Л.Савчук зауважують, що поширення даних термінів в Україні (із часу ратифікації нею в 1991 році Конвенції ООН про права дитини)

спричинило до сприйняття в суспільстві порушення здоров'я як соціальної проблеми, а не як характеристику особистості. Варто зазначити, що проблеми в означеній категорії осіб виникають внаслідок непристосованості доквілля, відсутності архітектурної безбар'єрності та транспорту, виробничих норм тощо. Відповідно, соціальна модель актуалізує зміни в суспільстві задля забезпечення рівноправної участі всіх громадян у реалізації їх прав і свобод, у тому числі й на освіту [70, с. 1].

Інклюзивне навчання, забезпечуючи право на навчання і виховання дітей із ООП в закладах освіти за місцем проживання, відображає одну з провідних демократичних ідей, що всі діти без винятку є важливими й активними членами сучасного суспільства. Гнучкий, індивідуалізований характер інклюзії гарантує дітям цієї категорії навчання за індивідуальним навчальним планом зі спеціальним супроводом команди фахівців.

Дослідник правового регулювання реалізації права на освіту дітей із особливими освітніми потребами О.Кучерук наголошує, що «інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і формує впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), в результаті якого – гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві» [83, с. 124–129].

У монографії Г.Давиденко «Інклюзивна освіта: досвід і перспективи» акцентується, що ідея інклюзії ґрунтується на вірі в те, що кожній людині з порушенням необхідно забезпечити умови для одержання освіти та життєдіяльності, які б якомога більше відповідали звичайним. Це, передусім, передбачає істотні зміни в соціальній політиці та практичній діяльності освітніх закладів. Провідним завданням інклюзивної освіти, на думку автора, є забезпечення організаційно-педагогічних умов для ефективного навчання дітей різних нозологічних груп в освітніх закладах. Увага теоретиків і практиків спеціальної освіти зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії

та якості навчання. Залучення дитини з ОП до освітнього процесу в закладах, отримання звичайного соціального оточення сприяють становленню їх як членів суспільства, до яких «ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття такими, якими вони є» [55, с. 62].

На думку професора Л. Міщик, інклюзія – це процес розширення участі всіх дітей у суспільному житті та різних програмах [99]. Визначаючи сутність інклюзії, док. педаг. наук А. Колупаєва, в свою чергу, визначає її як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [104, с. 106]. Проте, доцільно зауважити, що в цьому тлумаченні врахований виключно освітній аспект інклюзії.

У зверненні членів Національної Асамблеї людей з інвалідністю України інклюзія трактується як політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [53, с. 78]. Представники наукової спільноти, в свою чергу, визначаючи сутність цього поняття, наголошують на комплексному характері, оскільки до його структури входять як суспільний, так і освітній компоненти. Становлення суспільної (соціальної) інклюзії відбулося в результаті утвердження нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає соціальна модель інвалідності. «Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, – як стверджує дослідниця Т. Борохвіна, – що дає можливість всім людям, без винятку, брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість» [15].

Важливим чинником реалізації інклюзивних підходів є те, що не особистість із особливими потребами має підлаштовуватися до чинних соціокультурних умов, а суспільство зобов'язане сприяти задоволенню особливих потреб кожного без винятку його члена. В центрі цієї моделі суспільної поведінки є автономність, суспільна діяльність, створення системи соціальних зв'язків, прийняття суспільством усіх осіб без обмежень.

Аналізуючи значення терміну «інклюзія», вчені стверджують, що це поняття семантично відмінне від «інтеграції» за своїм концептуальним

підходом, оскільки в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» йдеться про те, що інтеграція тлумачиться як зусилля, спрямоване на залучення дітей у загальний освітній простір.

У вітчизняних дослідженнях проблеми забезпечення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку відзначається, що їх інтеграція в освітні заклади має відбуватися з урахуванням індивідуального рівня розвитку кожної дитини з вибором ефективної для неї моделі інтеграції. Науковець П.Кухарчик у своїй праці виділив наступні науково обґрунтовані й практично апробовані моделі інтеграції:

- комбінована інтеграція, в умовах якої діти з рівнем психомоторного та мовного розвитку, відповідним або близьким до вікової норми, виховуються в масових групах (по 1-2 дитині в групі), отримуючи постійну корекційну допомогу педагога спеціалізованої групи;

- часткова інтеграція забезпечує можливість дітям, які не здатні на рівні зі здоровими однолітками опанувати освітній стандарт, об'єднуватися в загальні групи лише на частину дня (наприклад, на його другу половину) по 1-2 особи;

- тимчасова інтеграція дає змогу усім вихованцям спеціальної групи, незалежно від рівня психомоторного і мовного розвитку, об'єднуватися зі здоровими дітьми не рідше 2-х разів на місяць для проведення спільних різних заходів виховного характеру;

- повна інтеграція ефективна для дітей, які відповідають віковій нормі рівня психомоторного і мовного розвитку та психологічно готові до спільного зі здоровими однолітками навчання. Таких дітей, по 1-2 особи, вводять у звичайні групи, при цьому вони обов'язково повинні отримувати корекційну допомогу або за місцем навчання, або в інклюзивно-ресурсних центрах [165, с. 55–57].

Необхідно зауважити, що наукові проблеми інтеграції в суспільство осіб з особливостями розвитку досліджували: 1) у медико-соціальному

аспекті: І.Каткова, В.Кузнєцов, С.Саричева, О.Чабан; 2) у соціально-психологічному аспекті: О.Асмолов, І.Расюк, М.Семаго, О.Усанова; 3) методики роботи з різними категоріями населення й у різних соціумах: О.Вакуленко, О.Карпукін, Н.Комарова, І.Трубавіна; 4) різні напрями соціальної роботи: В.Бех, І.Лернер, М. Лукашевич, І.Мигович, О.Песоцька, В.Поліщук, Т.Семигіна та інші [145].

У результаті фундаментальних і прикладних досліджень проблем навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку, здійснених співробітниками Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, розроблено вітчизняну концепцію інтегрованого навчання. Основоположними принципами цієї концепції визначено ранню діагностику і корекцію; обов'язкову медико-психолого-педагогічну допомогу кожній інтегрованій дитині; обґрунтовано відбір дітей для інтегрованого навчання. У межах концепції пропонуються різні моделі освітньої інтеграції для дітей із різними порушеннями розвитку, в яких враховані інтереси дитини та її сім'ї; наявну в країні інфраструктуру спеціальної освіти та вітчизняні реалії.

У світовій освітній практиці на зміну інтеграції прийшла інклюзія. Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. На думку вчених, інклюзія, як політика та процес, забезпечує рівні можливості для всіх дітей без винятку. Відмінністю в цих підходах є те, що змінюється суспільство, яке має враховувати індивідуальні потреби людей й пристосовуватись до них, а не навпаки [55, с. 62].

Закономірно, що соціальна концепція інклюзії стала основоположною в розвитку сучасної системи освіти дітей з різними нозологіями – інклюзивному навчанні. Відповідно, ЮНЕСКО розглядає інклюзію в освітній сфері як «динамічний метод позитивного реагування на багатоманітність дитячого контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення освітнього процесу» [124, с. 19].

Вчені П.Романов та О.Ярська-Смирнова, на основі аналізу досвіду запровадження інклюзивної освіти в західноєвропейських країнах, розкрили сутність інклюзії в процесі реформування закладів освіти і перепланування їх приміщень таким чином, щоб вони могли задовільнити потреби всіх без винятку дітей [179, с. 61]. У своїх дослідженнях ці автори наголошують, що принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що: 1) всі діти повинні бути включені до освітнього та соціального життя закладу освіти за місцем проживання; 2) інклюзія означає включення будь-кого з самого початку; 3) завданням інклюзивного навчання є створення освітнього простору, що задовольняє потреби всіх дітей; 4) в інклюзивних освітніх закладах всі діти забезпечуються такою підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними, відчувати безпечність і доречність [179, с. 62].

У «Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні» визначено, що «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [73].

Дослідники стверджують, що інклюзивне навчання як інноваційна тенденція сучасності активно обговорюється у наукових колах теоретиками та практиками в галузі медицини, психології, логопедії, дефектології, реабілітології, корекційної педагогіки, а також батьками та громадськістю. Це зумовлюється тим, що впродовж останніх років простежується тенденція до збільшення кількості дітей з особливостями розвитку, а також зміною ціннісних орієнтацій в освіті, зміною освітньої парадигми на гуманістичну – «освіта для всіх», «школа для всіх» [66, с. 59].

Українськими вченими Ю.Найдою та Н.Софій з цього приводу зауважується, що «інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі» [120]. Аналогічні судження висловлює зарубіжний дослідник Г.Банч, у працях якого відзначено, що «інклюзія – це не

лише ще одна реформа освіти, вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що усі люди, включаючи людей з інвалідністю, мають повною мірою право брати участь в усіх сферах життя».

Досліджуючи проблеми становлення інклюзивної освіти в Україні, О.Балахонова слушно зауважує, що «для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість навчальних приміщень, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання» [5, с. 65].

Результати наукового аналізу свідчать, що в психолого-педагогічній науці останнім часом помітно зростає зацікавленість до інклюзивного навчання, що зумовило появу значної кількості наукових досліджень, які розкривають різні аспекти цієї проблеми, проте «різноманітність підходів ускладнює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної проблематики з одного боку, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен» [99, с. 172–174].

Актуальною проблемою в результатах досліджень є розбалансованість понятійного апарату. «Аналіз сучасних уявлень щодо сутності дефініцій, дотичних до інклюзивної освіти, введення у науковий обіг великої кількості іншомовних понять та категорій, які різнобічно інтерпретуються та обговорюються у науковому середовищі, – стверджує у своїй праці О.Москалюк, – розбалансовує понятійний апарат зазначеної проблеми, адже більшість дефініцій хоч і є схожими, але не є тотожними. В зв'язку з цим

виникають труднощі розуміння змісту цих понять, а також їх активного вживання. Наприклад, досить часто інтеграцію ототожнюють з інклюзією» [99, с. 174]. Приміром, проф. Л. Міщик вважає, що «інтеграція відображає спробу залучити дітей з особливими потребами до освітнього закладу, а інклюзія передбачає пристосування закладу освіти й їх загальноосвітньої філософії до потреб усіх вихованців, як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби» [99, с. 173]. З огляду на це, фахівці вважають за доцільне конкретизувати визначення понять, які в сучасних дослідженнях мають синонімічну змістову наповненість, яка не завжди відповідає термінологічній.

З огляду на вищезазначені положення можемо стверджувати, що сучасні наукові дослідження проблем організації інклюзивного навчання спрямовані на забезпечення теоретико-методологічних основ формування новітніх підходів до освітнього процесу, аргументацію необхідності використання специфічних навчально-виховних засобів, удосконалення змісту, форм, технології діяльності в умовах інклюзії.

Результати досліджень українських вчених доводять, що важливою умовою ефективності інклюзивних процесів є формування у майбутніх педагогічних працівників ставлення до інклюзії як до закономірного та прогресивного етапу в розвитку сучасної системи освіти, що становить базис їх професійної підготовки. Науковці зауважують, що заклади вищої освіти (ЗВО) мають здійснювати підготовку майбутніх педагогів для роботи в умовах інклюзивної освіти в напрямі формування професійної готовності до реалізації змісту спеціальної освітньої роботи з дітьми з особливостями розвитку.

Обґрунтування необхідності підготовки кадрового забезпечення освіти стало предметом наукових досліджень вчених різних галузей науки, насамперед, спеціальної педагогіки, дошкільної, початкової та філософії освіти тощо. Проблеми підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивного навчання відображені в дисертаційних дослідженнях

О.Гноєвської [24], І.Демченко [28], О.Мартинчук [95], Г.Першко [107], Н.Софій [121], С.Чупахіна [212] З.Шевців [148] та ін..

Важливе теоретико-практичне значення мають результати наукового дослідження С.Миронової, в якому розкрито актуальні проблеми формування професійної компетентності фахівців психолого-педагогічного профілю закладів інклюзивної освіти. У контексті здійснення аналізу означеної проблеми наукового дослідження авторка акцентує, що структурними компонентами підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах є: формування здатності подолати суспільні стереотипи щодо психомоторних порушень; розвиток морально-етичних і соціокультурних основ інклюзивної освіти; формування психологічної готовності до міжособистісної комунікації з дітьми з ООП; формування навчально-методичних умінь для педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому закладі тощо. Авторка наводить переконливі аргументи на підтвердження того, що перспективним напрямом дослідження проблеми формування професійної компетентності фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі є диференційована підготовка всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання [131, с. 6–10].

У дисертаційній роботі І.Малишевської обґрунтовано інтеграційну природу професійної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідницею аргументовано, що цей аспект фахової підготовки забезпечує передумови для реалізації ефективної взаємодії фахівців, що входять до команди супроводу. І.Малишевська розробила концепцію фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, що базується на пріоритетах забезпечення інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі [127].

Науковець І.Кузава проаналізувала теоретико-методичні аспекти інклюзивної освіти у дошкіллі, в результаті чого визначила сутність, завдання, педагогічні умови організації, види та форми її практичної реалізації.

Дослідницею визначено сутність сучасних технологій впровадження інклюзії в дошкільну освіту. Зауважується, що педагогічні зусилля мають спрямовуватися на корекцію розвитку та соціалізацію дітей дошкільного віку з особливостями розвитку. На основі вивчення та узагальнення практичного досвіду, вона аргументувала необхідність упровадження спеціальної науково-методичної системи підготовки вихователів ЗДО до інклюзивної освіти [108, с. 121].

У дисертації О.Кас'яненко на тему «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» визначено стан дослідження проблеми в науково-педагогічній літературі та освітній практиці. Вченою конкретизовано сутність основних понять дослідження: «готовність до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії»; «компетентність майбутнього вихователя до організації інклюзивної освіти». У процесі наукового дослідження проаналізовано три основні моделі організації освіти для дітей з порушеннями психомоторного розвитку: скандинавсько-американську, російську та європейську. На основі аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду професійної підготовки майбутніх вихователів дослідницею розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до досліджуваного виду діяльності, яка відображає мету, завдання, методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) і принципи (людських пріоритетів, ситуативної і прогнозованої адекватності, динамічної інтердисциплінарності, діагностованості, структурної цілісності, емоційної валентності, комунікативної активності) [74].

На основі аналізу проблематики вище згаданих досліджень, можемо стверджувати, що вивчення проблем інклюзивного навчання, зокрема в аспекті підготовки педагогічних кадрів (вихователів, асистентів вихователів) до роботи в інклюзивному освітньому середовищі викликає інтерес сучасних українських учених. Безумовно, вагомою причиною цього є динамічний розвиток інклюзивної форми навчання на сучасному етапі модернізації

освітньої системи в Україні, метою якої є забезпечення умов для інтеграції дітей у суспільне життя шляхом включення їх у загальноосвітній простір.

У зв'язку з докорінним переосмисленням освітньої парадигми в сучасній українській науці відбуваються різновекторні психолого-педагогічні пошуки в галузі забезпечення освітніх потреб дітей різних нозологічних груп. Провідне значення у впровадженні інклюзивного навчання в Україні належить теоретичним напрацюванням і практичним здобуткам, зокрема, фахівців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка НАПН України. Науковці задіяні до практичної реалізації завдань модернізації системи освіти осіб з особливими потребами. Основними науковими здобутками вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка стали як розробка теоретико-методологічних основ впровадження інклюзивної освіти в Україні, так і важливі експериментально-практичні дослідження в галузі освіти дітей з особливостями розвитку. Результати активної науковій діяльності співробітників Інституту Е.Данілавічюте, В.Засенко, А.Колупаєвої, О.Таранченко включено до багатотомного міжнародного видання «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи». Будучи авторами розділу «Спеціальна освіта в Україні», вони представили генезис національної системи освіти осіб з особливостями розвитку, і таким чином презентувати світовій науковій спільноті досягнення української педагогічної науки в галузі організації освітньої діяльності осіб з ООП [237].

Проведений аналіз наукових, методичних і нормативних джерел, присвячених проблемі дослідження, доводить, що впровадження інклюзивного навчання в Україні зініціювало оновлення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів. Численні психолого-педагогічні дослідження українських учених уможливають пошук потрібних векторів для розбудови системи підготовки фахівців до ефективної професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Стрімкий розвиток в Україні інклюзивної форми навчання вимагає нових напрямів психолого-педагогічних досліджень,

результати яких формують теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до активної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

1.2. Вітчизняний та зарубіжний досвід організації навчання і виховання дітей різних нозологічних груп

На сучасному етапі докорінного реформування спеціальної освіти в Україні важливе значення в подоланні перешкод на шляху до практичного впровадження інклюзії має врахування зарубіжного та вітчизняного досвіду організації навчання і виховання дітей з особливостями розвитку. Застосування теоретико-практичних напрацювань зарубіжних і вітчизняних фахівців у системі спеціальної освіти виступає важливим фактором розв'язання проблем, зумовлених неготовністю закладів освіти до інклюзії, недостатньою кількістю педагогічних технологій інклюзивного навчання, а також невідповідністю педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Результати аналізу сучасних досліджень історії розвитку теорії та практики корекційного навчання в Україні дозволяють визначити періодизацію формування вітчизняної системи навчання та виховання дітей різних нозологічних груп:

- I період – друга половина XIX ст. – перша половина 20-х рр. XX ст. – розробка загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями психомоторного розвитку;
- II період – друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст. – оновлення підходів до корекційного навчання вихованців спеціальних закладів;
- III період – середина 30-х рр. – середина XX ст. – розвиток вітчизняної системи корекційної освіти на основі перегляду існуючих концепцій організації навчання дітей із особливостями психомоторного розвитку й утвердження його нової методології;

- IV період – 50-ті – 90-ті роки ХХ ст. – розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів з урахуванням нових технічних досягнень;

- V період – 90-ті роки ХХ ст. – до наших днів – розбудова національної системи освіти; оновлення концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із міжнародним законодавством; впровадження інклюзивної практики [193, с. 55].

Важливо зауважити, що розв’язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами у вітчизняній науці та освітній практиці бере початок із середини ХІХ ст. У цей період відбувалося становлення спеціально організованого навчання дітей з особливостями розвитку та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи на основі концептуальних ідей О.Декролі, Ж.Демора, М.Монтесорі, Е.Сегена та педагогічних поглядах О.Граборова, К.Грачової, В.Кашенка, М.Постовської [192, с. 113–117]. Необхідно відзначити, що прогресивністю поглядів на проблему організації освітньої діяльності для зазначеної категорії дітей в другій половині ХІХ ст. відзначаються такі російські педагоги, як І.Городецький, М.Лебедева, С.Преображенський, які наголошували на необхідності створення та організації для них (дітей) спеціальних шкіл та дитячих садків [55, с. 50–51]. Аналогічні судження в той самий час висловлювали німецькі дефектологи Р.Вайс, Б.Менель, А.Фукс, які рекомендували організовувати навчання дітей з особливостями розвитку, починаючи з дошкільного віку, з метою попередження виникнення вторинних порушень [55, с. 51–53].

Науково-просвітницька діяльність вітчизняних учених кінця ХІХ-початку ХХ ст. В.Ветухова, О.Володимирського, М.Котельникова, П.Мельникова, І.Сікорського, І.Соколянського, О.Шербини була спрямована на організацію системи корекційної допомоги дітям з ОП та забезпечення необхідних умов для їх лікування та навчання в спеціалізованих закладах [15, с. 2–4]. Завдяки активній позиції цих вітчизняних учених в освітній теорії і

практиці утверджуються новітні підходи до розв'язання завдання виховання і навчання даної категорії дітей.

Необхідно зауважити, що, починаючи з середини ХІХ ст., важливим напрямом формування вітчизняної системи навчання та виховання дітей з особливостями розвитку було становлення експериментальної психології та педагогіки, а центральною проблемою психолого-педагогічної теорії та практики стало визначення оптимально сприятливого вікового періоду для їх освіти та ефективної методики педагогічної взаємодії [206].

Водночас, з ініціативи прогресивних громадських діячів, педагогів і лікарів на українських землях, як у складі Російської, так і Австро-Угорської імперії, було відкрито перші приватні заклади для вихованців з різними проблемами психомоторного розвитку. Так, для глухих дітей були засновані школи у Львові (1830), Одесі (1843), Харкові (1869), с. Тіге Таврійської губернії (1885), с. Вармс Херсонської губернії (1887). Першими спеціальними навчальними закладами для сліпих дітей стали училища у Києві (1884), Кам'янці-Подільському (1885), Харкові (1887), Одесі (1887), Чернігові (1892), Полтаві (1894) [15, с. 4–6]. Логопедичну допомогу діти з різними нозологіями в процесі виховання та навчання одержували в лікарсько-педагогічному закладі доктора І.Маляревського (1882), лікарсько-педагогічному інституту професора І.Сікорського (1905) та школі-санаторії для дефективних дітей доктора В.Кащенка (1908) [89, с. 364–371].

Важливим напрямом наукових досліджень у психолого-педагогічній науці означеного періоду стало вивчення важковиховуваних дітей, що, набувши широкого розвитку, започаткувало нову наукову галузь у вітчизняній науці – педагогічну патологію. Дослідження цієї проблематики стало одним із предметів наукового вивчення І.Сікорського, видатного українського ученого, доктора медицини, психіатра, психолога і педагога, автора більше сотні ґрунтовних праць, присвячених фундаментальним проблемам у галузі медичної та психолого-педагогічної науки. Вчений один із перших у європейській психології проводив експериментальну діяльність, здійснюючи

спостереження за розумовою активністю дітей. Метою його науково-практичної діяльності було встановлення причин порушень дитячої психіки, визначення стадії нервовопсихічного розвитку в період раннього дитинства, щоб знайти засоби, які могли б уповільнювати патологічні процеси [46, с. 75–77].

Вирішальне значення в становленні вітчизняної практики корекційного навчання дітей із особливостями розвитку мало заснування у Києві І.Сікорським у 1904 році Лікарсько-педагогічного інституту для розумово відсталих і нервових дітей. Професор був співзасновником та головним науковим консультантом, а його доньки, Олена та Ольга, управляючими цього закладу. Необхідність створення в Києві такого типу освітньої інституції, де б могли одночасно навчатися та лікуватися розумово відсталі діти, була ним висловлена ще у 1882 році на Четвертому міжнародному конгресі гігієни в Женеві. Ця пропозиція вченого отримала палке схвалення наукової спільноти, але реально втілити її в життя вдалося лише майже через двадцять років [207, с. 530].

На думку професора І.Сікорського та його послідовників, необхідним чинником задоволення освітніх потреб дітей із порушеннями інтелектуального розвитку стала б професійна підготовка в Інституті персоналу для роботи в такого типу закладах освіти. Подібна діяльність, за твердженням вченого, сприяла б поширенню в суспільстві розуміння необхідності виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку.

Оцінюючи позитивні аспекти методики організації освітнього процесу для дітей з особливостями розвитку в Україні на початку ХХ ст., професор В.Бондар, наголошує, що «специфіка навчально-виховної роботи у спеціальних закладах полягала в тому, що класи комплектувалися меншою кількістю дітей, ширше використовувалося унаочнення, скорочувалася тривалість занять, навчання поєднувалося з елементарною ремісничою працею. В режимі роботи цих

закладів багато часу відводилося екскурсіям, прогулянкам, іграм, спостереженням у природі, самообслуговуючій праці» [15, с. 7–10].

Закономірно, що функціонування спеціальних освітніх закладів актуалізувало розробки вітчизняними вченими теоретико-методичного забезпечення освітнього процесу та внесло зміни до статутних правил організації життєдіяльності дітей з особливими потребами в цих установах. Здебільшого такі питання вирішувалися на основі особистого досвіду ентузіастами-засновниками закладів. Диференційованої системи навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями слуху, зору й інтелекту тоді ще не було, як і спеціальних навчальних планів і програм. У педагогічній діяльності була відсутня єдина методика та простежувалася розбіжність у різних закладах застосування методів навчання та виховання. Це мало негативний вплив на якість навчальної діяльності, що особливо проявлялося в периферійних спеціальних закладах. У виховній роботі, в свою чергу, переважали філантропічно-опікунські принципи й підходи [15, с. 10].

Доводиться констатувати, що попри активні наукові дослідження вітчизняних учених та наполегливу організаційну діяльність небайдужих представників громадськості, стан освіти українських дітей різних нозологічних груп на початку ХХ ст. не міг повністю задовільнити їх потреби у вихованні та навчанні, оскільки мережа спеціальних закладів для різних категорій цих дітей була недостатньою. Результати численних досліджень сучасних науковців В.Бондара, О.Граборова, І.Кравченко, М.Ярмаченко свідчать, що в дореволюційний період у різних типах спеціальних закладів мали змогу навчатися тільки 2-5% осіб із порушеннями зору, слуху та розумовою відсталістю. Більшість цих закладів утримувалися на кошти благодійних товариств, братств, піклувальників, приватних філантропів за цілковитої байдужості держави, що спричиняло нестабільність мережі цих закладів, залежність їх роботи від пожертв меценатів [15, с. 9–10].

Необхідно відзначити, що державна система навчання і виховання дітей зазначеної категорії була створена в післяреволюційний період в історії

України. Упродовж 1918-1930 років у вітчизняній освіті відбулося оновлення підходів до організації навчання різних категорій дітей, сформовано зміст навчально-виховної роботи, організований на принципах соціального виховання, засновано мережу спеціальних освітніх закладів, налагоджено підготовку спеціальних педагогічних кадрів – дефектологів [15, с. 10].

Сучасні дослідники стверджують, що соціально-політичні потрясіння, викликані революційними подіями в Україні, мали суттєве значення для розвитку дефектологічної науки. У цій галузі відбулися важливі зміни в розумінні методології науки про патологію розвитку дитини – вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії. Із 1923 року в таких великих соціокультурних центрах України, як Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків, було організовано діяльність лікарсько-педагогічних кабінетів. Їхню роботу у Києві очолив А.Владимирський, у Катеринославі – І.Левінсон, в Одесі – М.Тарасевич, а в Харкові – І.Аплер та ін.. «Ці первинні осередки педагогічної науки і практики, як стверджують дослідники, здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів» [185, с. 21].

Особливу увагу фахівці лікарсько-педагогічних кабінетів зосереджувалася на визначенні анамнезу дітей, здійсненні їх клінічних обстежень, вивченні стану центральної нервової системи, фізичного розвитку тощо. Також в результаті функціонування лікарсько-педагогічних кабінетів було здійснено перші спроби встановити біологічні, конституційні, психологічні та соціальні фактори, які й спричиняють дитячу дефективність, а також лікувально-педагогічні засоби її корекції [82, с. 21].

Доцільно зауважити, що для оновлення підходів до організації навчальної діяльності дітей з ОП у вітчизняній психолого-педагогічній науці 20-30-х рр. ХХ ст. мали важливе значення ідеї, висловлені прогресивними

вітчизняними вченими щодо доцільності залучення дітей із психофізичними особливостями до навчального процесу разом із дітьми, розвиток яких відповідає віковій нормі. Так, вітчизняний психолог Л.Виготський наголошував на доцільності створення системи навчання, в умовах якої дитина з обмеженими можливостями включається до колективу дітей з нормою вікового розвитку. Вчений зауважував, що «ізоляція сліпого, глухого чи розумово відсталого вихованця шкодить його розвитку, не дає можливості жити справжнім життям, не мотивує до самовдосконалення, не заохочує до спілкування, притуплює бажання творити» [25].

Видатна українська вчена, теоретик і практик організації дошкільної освіти С.Русова на основі вивчення досвіду зарубіжних педагогів, зокрема вперше відкривши новації німецьких педагогів Й.Песталоцці і Ф.Фребеля, звернула увагу на напрям роботи з питань інтеграції в суспільстві і дітей, і дорослих. Згідно з її переконанням, усі діти без винятку, незалежно від їх соціального становища, стану здоров'я та рівня психомоторного розвитку, обов'язково мають бути залучені до виховного процесу. Одним із провідних принципів виховання педагог вважала принцип індивідуалізації, оскільки «діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» [22, с. 103].

Більшість українських вчених того часу у своїх дослідженнях наголошують на необхідності лікувально-педагогічної профілактики та спеціального навчання дітей з раннього віку. Аналіз означеної проблематики відображено в таких публікаціях, як Ц.Картузанської «До питання про дітей, які випадають із нормального колективу» (1927), О.Сукачова «Дефективне дитинство і ендокринні розлади» (1928), М.Тарасевича «Нервові діти» (1928), «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у виникненні дефективної особистості» (1928) [82, с. 21].

Позитивні науково-методичні результати організації корекційної роботи зі сліпоглухими дітьми продемонструвала створена за ініціативи відомого тифлопедагога І.Соколянського у 1923 році в Харкові спеціальна

школа-клініка. Результати діяльності цього закладу здобули світове визнання і високу оцінку наукової громадськості. Ефективність роботи цього закладу було підтверджено успіхами, що їх досягла вихованка школи О.Скороходова [197, с. 2–5].

Важливо відзначити, що в цей час здійснюється організація кадрової підготовки в галузі спеціальної освіти. Для розв'язання кадрової проблеми провідною формою дефектологічної освіти стала курсова підготовка. Згідно з розпорядженням НКО УРСР було налагоджено систематичне проведення численних курсів, на які направлялися педагоги з усіх областей республіки. Проблеми застосування ефективних форм і методів навчально-виховної роботи у спеціальних школах активно висвітлювалися на сторінках тогочасної педагогічної періодики, зокрема таких видань, як «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», «Шлях освіти», «Питання дефектології» та ін.. Актуальні проблеми організації навчально-виховної діяльності дітей з порушеннями психомоторного розвитку відображено в публікаціях І.Соколянського «Дефективні діти в системі соціального виховання» (1923), «Про так зване читання з губ глухонімими» (1926), «Про ланцюгову методику навчання глухонімих усної мови» (1930); Р.Зеймана «Становище дітей у дитзакладах України» (1923); М.Котельникова «Облік дефективного дитинства на Україні» (1926), «Одне з чергових завдань соціального виховання» (1926); І.Левінсона «Діти, важкі у виховному відношенні, і боротьба з дитячою дефективністю» (1923), «Самообслуговування у розумово відсталих дітей» (1930); Н.Миролюбова «Методика ортопедії моторики дітей – тяжких олігофренів» (1927) [15, с. 7–10].

Аналізуючи досягнення вітчизняної спеціальної освіти в період з 30-х по 50-ті роки ХХ ст., необхідно відзначити, що в цей час відбувається уніфікація спеціальної освіти; оформлення диференційованої системи освіти відповідно до категорії порушення розвитку; здійснюється науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей

з порушеннями та практичне впровадження розробок у відповідних спеціалізованих освітніх закладах.

Упродовж 1930-х – 1941-х рр. для забезпечення освітніх потреб дітей з порушеннями слуху та зору відповідно до інструктивного листа Наркомосу УРСР «Про розширення мережі закладів для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів станом на 1934 рік у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання дефективного дитинства» (квітень 1934р.) було створено окремі заклади для глухих і слабочуючих дітей та підлітків, сліпих і слабозорих [82, с. 25].

Дослідники стверджують, що на початку 1941 року в УРСР уже функціонувала диференційована система спеціальних навчальних закладів для різних категорії осіб із особливостями розвитку, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу яких здійснювали Центральний науково-методичний кабінет спецшкіл і Харківський науково-дослідний інститут дефектології [89, с. 364–371].

Важливим досягненням вітчизняної теорії і практики організації навчання і виховання для дітей різних нозологічних груп у післявоєнні роки стало те, що в УРСР було обґрунтовано теоретичну концепцію диференційованої системи їх спеціальної освіти. У результаті цього відбулося виокремлення в самостійні науки таких галузей дефектології, як сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, а згодом і логопедія. Це, в свою чергу, сприяло розробленню методики навчання й виховання дітей із порушеннями інтелекту, зору та слуху, мовлення [197, с. 2–5].

Науково-експериментальна робота з проблем розвитку, навчання та виховання різних категорій осіб із патологіями розвитку до 1955 року здійснювалася в науково-дослідному Інституті дефектології УРСР під керівництвом М.Грищенка. Колектив цього науково-дослідного інституту вивчав проблеми, пов'язані з організацією освітнього процесу в спеціалізованих закладах, розробкою змісту, форм і методів, розв'язання освітніх завдань. Окремим напрямом діяльності цієї інституції стала

професійна підготовка дефектологів, а також вивчення і впровадження передового досвіду педагогів [89, с. 364–371].

У період 60-90-х рр. ХХ ст. українські вчені зіштовхуються зі суттєвими перешкодами в науково-дослідницькій діяльності, зумовленими регламентованістю у виборі напрямів наукових досліджень. Проте, у цей час відбуваються певні позитивні зміни в галузі спеціальної освіти, насамперед, вітчизняними фахівцями було розроблено нормативне і навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів, що включало положення про спеціальні заклади для дітей з різними порушеннями розвитку, навчальні плани, програми, а також методичні посібники, дидактичні матеріали тощо. Безперечно, це забезпечувало певну стабільність освітнього процесу в такого типу закладах, мережа яких охоплювала більшість осіб з порушеннями розвитку всіх вікових категорій [82, с. 27].

Починаючи з 1973 року, із прийняттям «Основ законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту», почало формуватися нове законодавство про освіту. Для функціонування теорії і практики спеціальної освіти було важливим, що в цьому документі завданням спеціальних закладів визначено забезпечення своїм вихованцям відповідного рівня освіти, лікування і підготовку до суспільно корисної праці. Верховною Радою Української РСР у 1974 році було ухвалено відповідний «Закон Української РСР про народну освіту», в якому передбачалася організація спеціальних дитячих дошкільних закладів для вихованців з порушеннями психомоторного розвитку, було визначено умови їх комплектування [82, с. 27–31].

Загалом у функціонуванні спеціальної освіти в 70-80-ті рр. ХХ ст., на думку дослідників, відбулися суттєві зміни шляхом певного оновлення структури спеціальних закладів, навчально-методичного та нормативного забезпечення їх освітнього процесу. Нові навчальні плани та програми спеціальних закладів базувалися на тіснішому взаємозв'язку із довкіллям. У спеціальних закладах забезпечувалися кращі умови для підготовки вихованців до життя за рахунок набуття практичних умінь і навичок [15, с. 8–10].

Аналізуючи радянський період в історії вітчизняної теорії і практики організації навчання і виховання дітей з порушеннями у розвитку, варто відзначити, що розвиток системи спеціальної освіти осіб, зважаючи на умови авторитарного режиму, є достатньо складним і суперечливим. Як зазначають А.Колупаєва, О.Таранченко: «Розгортання мережі освітніх закладів та диференціація системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались вкрай повільно; за цей період вона набула обрисів фактично закритої системи; про часткову інтеграцію йшлося лише на рівні професійної та вищої освіти. Урядова політика та командно-адміністративна, планова система СРСР загальмовували в Українській республіці розвиток спеціальної педагогіки, яка могла б виконувати роль каталізатора та рушія у розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в цей період» [82, с. 29].

На початку 90-х років ХХ ст. важливим досягненням в корекційній галузі стало розуміння того, що організація навчально-виховної діяльності дітей з особливостям розвитку має орієнтуватися не на факт наявності певної патології, а на необхідність формування самостійної особистості на основі різних форм соціальної допомоги, провідною складовою якої є спеціальна педагогіка [33, с. 80].

Перед теоретиками і практиками вітчизняної спеціальної освіти в 90-х роках ХХ ст. актуалізувалося завдання щодо визначення стратегії розвитку цієї освітньої галузі в Україні. Проблема модернізації організації навчальної діяльності дітей із особливими потребами зводилась до альтернативи чи продовжувати вдосконалення традиційної системи спеціальної освіти, або ж повністю відмовитися від існуючої системи й орієнтуючись на західні моделі, перейти до практичного втілення її принципово нових організаційних структур. Починаючи з 2000 року, українські вчені здійснили наукові дослідження, присвячені вивченню зарубіжного досвіду надання спеціальної допомоги дітям різних нозологічних груп. Зокрема, А.Колупаєва здійснила теоретико-методологічне обґрунтування ефективності інклюзивної освіти та визначила шляхи її впровадження в Україні. Внаслідок вивчення й осмислення

досвіду західноєвропейських країн науковці дійшли висновку щодо необхідності модернізації діючої системи спеціальної освіти [33, с. 81–82].

Внаслідок цього фахівці в українській теорії і практиці спеціальної освіти почали вживати необхідних заходів для того, щоб, зберігши набутий досвід, примножити його інноваційними технологіями корекційно-компенсаторної роботи з досліджуваною категорією дітей, створити умови для забезпечення їх особистісного розвитку, реалізації права на вибір типу освітнього закладу, змісту і форм освіти [27, с. 23–24].

Починаючи з другої половини ХХ ст., діяльність громадських інституцій та освітян у Західній Європі спрямована на те, щоб діти з особливостями розвитку були інтегровані в суспільство, починаючи з дошкільного віку. Всі ланки освіти спрямовані на забезпечення умов для того, щоб «особливі» діти разом із здоровими однолітками проходили шлях соціальної адаптації, підготовки до самостійного, незалежного життя, де можуть здобути посильну фахову підготовку, працювати й бути повноцінними членами суспільства.

Фундаментальним принципом європейської спеціальної освіти є гуманне, рівноправне ставлення до всіх без винятку учасників освітнього процесу, в якому неприпустимі будь-які форми дискримінації. Одним із ключових елементів західноєвропейської моделі організації спеціальної допомоги дітям з особливими потребами стала інклюзивна освіта. Досвід впровадження інклюзивної освіти, набутий у західноєвропейських країнах, сприяє розв'язанню актуальних проблем спеціальної освіти та соціальних проблем у сучасній Українській державі.

Важливо відзначити, що основною тенденцією державної політики в країнах світу та Європейського союзу є толерантне ставлення до дітей різних нозологічних груп як до рівноправних членів суспільства. Над забезпеченням сприятливих умов для задоволення освітніх потреб цієї категорії дітей працює не одне покоління вчених прогресивних країн світу, однак досягнення успіху в розв'язанні проблем людей з інвалідністю стало можливим завдяки

об'єднанню зусиль державних інституцій, громадськості, релігійних організацій.

Узагальнивши досягнення в означеній сфері державної діяльності Бельгії, Німеччини, Кіпра, Чехії, Республіки Польща, Словенії, Литви, Ліхтенштейна, Європейське агентство з питань освіти у січні 2003 року опублікувало доповідь на тему «Спеціальна освіта в Європі». Надані матеріали відображали такі напрями організації спеціальної допомоги дітям із особливими потребами, як основні тенденції в навчанні дітей з ООП; фінансування спеціальної освіти; педагоги в системі навчання дітей з особливими потребами; інформаційні технології в системі навчання; раннє втручання у процес розвитку дітей з особливими потребами, завдяки яким вони змогли одержувати якісно новий рівень життя [189].

Варто відзначити, що в західноєвропейських країнах залучення дітей з особливостями розвитку до всіх сфер суспільного життя відбувалося шляхом організації їх інтегрованого та інклюзивного навчання разом із однолітками. Починаючи з 70-х рр. ХХ ст., в багатьох країнах Західної Європи, починаючи з Італії, на державному рівні розпочалася реорганізація спеціальної освіти, внаслідок якої інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку стало основною формою їх освітньої діяльності [79, с. 59].

Аналізуючи досвід організації навчання і виховання дітей з ООП в країнах Західної Європи, особливу увагу необхідно звернути на те, що в них функціонувала диференційована система спеціальних освітніх закладів для дітей з різними нозологіями. Проте, під впливом громадськості було внесено зміни в нормативно-правове регулювання освітньою галузі з метою забезпечення безбар'єрного доступу дітей із ООП до освітніх закладів, де навчаються їх однолітки із нормотиповим розвитком.

Приміром, у Австрії із 80-х рр. ХХ ст. завдяки діяльності громадських об'єднань батьків дітей з особливими потребами, педагогів та медиків набули поширення прогресивні ідеї суспільної рівноправності, в тому числі й у здобутті освіти. Об'єднавши свої зусилля, вони в 1983 році запропонували

Міністерству освіти реалізувати експериментальний проєкт з метою організації інтегрованого навчання дітей з особливими потребами [79, с. 49].

Як результат проведених реформ в останні десятиліття ХХ ст. у сучасній освітній системі Австрії функціонує розгорнута мережа центрів спеціальної освіти, що супроводжують навчання дітей зазначеної категорії в закладах освіти та координують роботу всіх фахівців, задіяних у цьому процесі. Водночас, фахівці цих центрів діагностують стан дітей, надають фахові консультації педагогам та навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам. Серед завдань спеціалістів центрів є проведення семінарів та тренінгів із метою підвищення кваліфікації педагогів; взаємодія з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Водночас, у педагогічних колективах шкіл Австрії обов'язковою є посади спеціальних педагогів, до обов'язків яких входить надання корекційно-реабілітаційних послуг та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Вони можуть виконувати обов'язки асистентів вихователів, консультантів педагогів та батьків, відповідаючи разом із педагогом за результати навчання вихованців з особливими потребами [68, с. 108–116].

Досліджуючи традиції організації освітньої роботи з дітьми різних нозологічних груп у країнах Західної Європи, варто відзначити, що реформування спеціальної освіти у Великобританії відбулося після прийняття «Акту про Освіту» (1976). У цьому законодавчому акті закріплено право всіх категорій осіб із особливими освітніми потребами здобувати освіту в закладах загального типу, проте діти з важкими формами інвалідності продовжували навчатися в спеціальних закладах.

В освітній системі Великобританії в останні десятиліття ХХ ст. почали успішно функціонувати як інклюзивні, так і спеціальні заклади освіти, які тісно взаємодіють між собою. Початкова ланка британської освіти представлена закладами дошкільної та початкової освіти, в яких можуть навчатися діти віком від чотирьох до дванадцяти років. У структурі початкової освіти цієї країни передбачено функціонування дитячих центрів, які

отримують додаткове фінансування для навчання дітей із особливостями розвитку. Також при цих закладах проводяться консультації батьків, присвячені проблемам сімейного здоров'я та формування позитивного ставлення в суспільстві до осіб зазначеної категорії. У разі необхідності до роботи в дитячому центрі передбачається залучення асистента для дитини з ООП, оскільки там існує система підготовки кваліфікованого персоналу [108, с. 121–122].

Важливу роль у реалізації права на освіту осіб з особливими потребами в Бельгії належить «Закону про спеціальну освіту» (1970р.). 28 липня 1978 року Декретом Уряду до нього було внесено зміни. Завдяки цим законодавчим документам у бельгійській освітній системі відбулося правове врегулювання здобуття освіти особами з особливими потребами, серед яких забезпечення права батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини [79, с. 69].

У зв'язку з тим, що у Бельгії на законодавчому рівні відбулося усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, в країні вдалося реалізувати різні експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками.

Варто відзначити, що модернізація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в Німеччині теж розпочалася із прийняттям спеціальних законодавчих актів. На початку 70-х рр. ХХ ст. у державних законодавчих актах було задекларовано право кожної дитини з особливостями розвитку на вибір освітнього закладу. Відповідно до законодавчих норм, вона має забезпечуватися психолого-педагогічним супроводом і залучатися до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності захворювання.

Доцільно зауважити, що німецька система організації освітньої діяльності з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання з поміж інших європейських країн вирізняється варіативністю, зумовленою відмінностями в законодавстві різних Земель. Приміром, нормативно-правові акти в галузі освіти в окремих Землях забезпечують можливість закладам освіти мати у своєму штаті спеціальних педагогів та фахівців, які надають допомогу дітям з

особливими потребами. Також психолого-педагогічний супровід дітей із ООП здійснюється працівниками педагогічних центрів, функціонування яких передбачено в кожному регіоні. Ці інституції зобов'язані надавати всебічну допомогу вихованцям, координувати діяльність різнопрофільних фахівців, консультувати батьків та педагогів [79, с. 65].

Аналізуючи досвід організації навчання і виховання дітей із ООП в країнах Західної Європи, зазначимо, що реформування спеціальної освіти, починаючи з 70-х років ХХ-го ст., відбувалося в контексті соціально-економічного прогресу, розвитку демократичних ідей, громадянської активності з метою захисту прав дітей з різними нозологіями. В усіх без винятку країнах Західної Європи передумовою впровадження інклюзивного навчання стало створення спеціальної законодавчої бази. Реформування спеціальної освіти в Австрії, Нідерландах, Бельгії, на відміну від інших західноєвропейських країн, відбувалося на основі попередньо проведених науково-експериментальних досліджень, внаслідок чого було визначено ефективні організаційно-педагогічні умови інтегрованого навчання дітей із ООП. Сьогодні в освітній практиці західноєвропейських країн всім учасникам інклюзивного освітнього процесу гарантовано індивідуальний психолого-педагогічний супровід та корекційно-реабілітаційну допомогу, яку забезпечують кваліфіковані спеціалісти.

Таким чином, організація освітньої діяльності дітей із ООП як в Україні, так і в країнах Західної Європи має свою самобутню історію, напрацювання та традиції, зумовлені особливостями політичних, економічних та соціокультурних процесів кінця ХІХ – ХХ ст.. Спільним у діяльності для них є те, що в наукових колах і серед батьківської громадськості центральною проблемою було забезпечення доступу до освіти дітям із особливими потребами, їх соціалізація та підготовка до доступних видів діяльності. Прогресивні представники лікарської та психолого-педагогічної спільноти активно працювали над розробкою ефективної системи спеціальної освіти дітей з різними нозологіями. Тривалий період для української та зарубіжної

системи освіти дітей з ООП характерною була їх сегрегація, подолати яку в умовах західного демократичного суспільства вдалося швидше, аніж у країнах, які постраждали від радянського тоталітаризму, до яких належить Україна.

1.3 Використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів

Функціонування інклюзивного середовища в сучасній освіті України передбачає полівекторність професійної діяльності педагога, досягнення позитивного результату якої залежить від підготовки студентів педагогічних ЗВО до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Активні форми взаємодії стають інструментом професійної комунікації і засобом розв'язання комплексу навчальних, виховних і розвивальних завдань для задоволення освітніх потреб як дітей із нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами, а також результативної співпраці з сім'єю та всіма членами команди супроводу.

Упровадження означених форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання є важливим напрямом педагогічної діяльності, що забезпечує вплив на внутрішні, психологічні складові навчання і виховання дітей у дошкільних групах. Професійна підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання передбачає розвиток у майбутніх освітян здатності не тільки виконувати розумові операції, але й практичні дії задля конструктивних змін змісту і напрямів взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзії. За цієї умови в професійній підготовці майбутніх педагогів до розв'язання освітніх завдань в інклюзивних дошкільних групах набуває особливого значення розвиток їх самостійності, пізнавальної діяльності та комунікативної активності (Н.Каган, О.Клімов) [222, с. 25–26].

Основоположною дефініцією, що визначає сутність активних методів, є «взаємодія», під якою розуміється безпосередня міжособистісна комунікація. Її провідною ознакою є здатність індивіда усвідомлювати роль інших та уявляти, яким чином вона сприймається співрозмовниками. На основі цього інтерпретується відповідна ситуація і конструювання власних дій. Діалогічний характер активних форм зумовлює співпрацю всіх суб'єктів педагогічної взаємодії. Розглядаючи педагогічну взаємодію в якості обміну діяльністю між педагогом і вихованцями, дослідники акцентують на їх взаємозумовленості. Вона є процесом спільної діяльності педагога й дітей, обов'язковим компонентом якого є одночасна присутність всіх учасників в єдиному просторі. Це створює можливості для особистого контакту між усіма суб'єктами освітнього процесу. Ефективність активних форм педагогічної взаємодії забезпечується наявністю спільної мети, конкретизацією очікуваних результатів діяльності, які повинні відповідати інтересам кожного і сприяти реалізації потреб кожного. Із цією метою в організації активних форм педагогічної взаємодії застосовується чітке планування, контроль, корекція і координація дій [42].

Новітня стратегія розвитку освіти передбачає врахування в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів формування готовності використовувати активні форми педагогічної взаємодії, які вважаються різновидом інноваційних технологій.

Доводиться констатувати, що в сучасній українській психолого-педагогічній літературі відсутнє уніфіковане визначення поняття «інновація». У дослідженнях Т.Бельчевої, М.Елькіна, Ю.Краснобокого, В.Лапіна, В.Мішкурової, Є.Огарьової, В.Онушкіна, М.Пащенко педагогічні інновації знаходять відображення в означенні процесу поширення, створення й використання нових засобів. Л.Буркова, А.Васильєв, П.Завлін, М.Окса, в свою чергу, інновацію розглядають як результат (продукт) діяльності, процес створення чогось нового. Однак, більшість учених під поняттям «інновація»

розуміють оновлення, нововведення, зміну; якісно новий підхід, створення чогось нового, а також використання вже відомого з іншою метою [41, с. 21].

У наукових дослідженнях інновації диференціюють за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Відповідно за об'єктом впливу результатами педагогічних інновацій є якісні зміни у навчанні та вихованні дітей [44, с. 14].

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що інновації в освіті – це закономірне явище, для якого характерними є динамічність і розвивальні результати, запровадження яких дозволяє розв'язати суперечності між усталеною, традиційною системою й суспільними потребами в якісно новій освіті. Суттєвою ознакою педагогічних інновацій є їх здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності освітян, розширювати межі освітнього середовища як в окремому закладі освіти, так і в освітній системі загалом. Водночас, інновації в системі професійно-педагогічної освіти мають подвійну спрямованість, оскільки вони забезпечують зміни у педагогічній підготовці, але й обов'язково враховують нововведення в різних типах закладів освіти та історико-педагогічні тенденції в освітній галузі [44, с. 3].

Інновації в освіті, передусім, розглядаються в якості процесу творення, застосування та популяризації в педагогічній практиці нових ідей, методів, управлінських та освітніх технологій. Внаслідок цього відбувається суттєве підвищення показників досягнень усіх складових елементів освіти, а відтак забезпечується її якісно вищий рівень [48, с. 340].

Активізація інноваційних процесів в освітній системі сучасної України відбулася завдяки становленню авторських шкіл нового типу М.Гузика, О.Захаренка, А.Сологуба, М.Чумарної та ін., діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем. Інновації у професійній підготовці в ЗВО спрямовані на: 1) створення електронної бази інноваційних педагогічних технологій, забезпечення

науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних наукових досліджень із проблем професійної освіти; 2) вивчення, узагальнення та поширення кращих досягнень вітчизняного, європейського та світового інноваційного освітнього досвіду; 3) організація і проведення науково-практичних конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін [44, с. 6].

У сучасних дослідженнях О.Пометун та Л.Пироженко здійснено порівняльний аналіз традиційних та інноваційних моделей педагогічної взаємодії на основі визначення позитивних і проблематичних аспектів пасивної, активної та інтерактивної її форми [149]. За умови застосування в освітньому процесі пасивної форми, педагог має на занятті пріоритетне значення, у той час як діти виконують роль слухачів, від них не вимагається активної творчості, відсутній алгоритм взаємодії між ними. Серед позитивних сторін такої форми взаємодії дослідники визначають: можливість опрацювати з дітьми великий за обсягом навчальний матеріал за короткий час; забезпечення умов для одночасного сприйняття матеріалу всіма слухачами; оптимальне використання часу для розповіді або пояснення. Негативними сторонами пасивної форми педагогічної взаємодії правомірно вважається те, що діти пасивні, не контактують ні з педагогом, ні між собою; не працюють над творчими, додатковими завданнями; педагогу важко оцінити рівень отриманих знань; відсутність контролю за ними; невисокий обсяг засвоєння знань [93].

Необхідно відзначити, що основоположним компонентом використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з ООП є активні форми навчання, в основу яких покладено оптимізацію та актуалізацію соціально-особистісних можливостей всіх суб'єктів освітнього процесу. Активне навчання, за В.Кругліковим, розглядається вченими в якості особливої форми організації освітнього процесу, спрямованої на стимулювання пізнавальної діяльності вихованців шляхом застосування

дидактичних і організаційно-управлінських засобів. Активні форми навчання активізують навчальну діяльність завдяки підвищенню емоційної реакції дітей на процес пізнання, вмотивованості в навчальній діяльності, а також пробудженню зацікавленості оволодінням новими знаннями та вміннями [57].

Доцільно зауважити, що в США ще в 80-х рр. ХХ ст. результати проведених досліджень фахівцями Національного тренінгового центру довели, що активні методи навчання (інтерактивне навчання) сприяє підвищенню обсягу засвоєння навчального матеріалу, оскільки поруч із свідомістю, впливає на почуття, волю (дії, практику) особистості. Результати цих досліджень були відображені в загальновідомій схемі «Піраміда навчання», де такі активні методи навчання, як «дискусії в групі», дозволяють засвоїти 50% навчального матеріалу, «практика через дію» – 75%, а навчання інших (застосування отриманих знань одразу ж) – 90 % [13, с. 74–78].

Узагальнення результатів досліджень доводять, що в сучасній науці не вироблено єдиного підходу до визначання терміну «активні методи навчання». Вчені наводять різні його тлумачення та наукові інтерпретації. Так, за визначенням О.Смолкіна, активні методи навчання трактуються, передусім, як способи активізації навчально-пізнавальної діяльності. На думку вченого, вони спрямовані на забезпечення мотивації до розумової та практичної діяльності під час опанування навчальним матеріалом, за умови суб'єктності всіх учасників навчального процесу [181, с. 41–43]. Як стверджує А.Вербицький, активне навчання означає перехід від традиційно регламентованого, алгоритмізованого, програмованого навчального процесу до його інноваційної форми з розвиваючими, проблемно-пошуковими, дослідницькими методами, які забезпечують розвиток пізнавальних мотивів, інтересів та творчого характеру навчальної діяльності [21, с. 43–44]. У свою чергу, І.Гапєєва під методами активного навчання розуміє особливі способи організації навчальної діяльності, які здатні активізувати пізнавальну мотивацію, здібності та уміння особистості самостійно розв'язувати освітні завдання [26, с. 63–68].

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні класифікації активних методів навчання. Над їх розробкою працювали М.Бірінштейн, А.Вербицький, В.Єфімов, А.Лівшиць, В.Маршев та ін.. Як зауважує В.Кругликов, критеріями диференціації активних методів навчання в авторських класифікаціях можуть бути: 1) особливості навчально-пізнавальної та ігрової діяльності; 2) ступінь активізації пізнавальної діяльності; 3) спосіб організації міжособистісної взаємодії; 4) місце проведення занять та їх цільове призначення тощо [93].

Найпоширенішою в сучасній науці є класифікація, укладена А.Смолкіним, в якій активні методи навчання диференційовано за особливостями навчально-пізнавальної та ігрової діяльності особистості. У цій класифікації виокремлено імітаційні та неімітаційні методи активного навчання, які, в свою чергу, мають розгалужену систему структурних компонентів. До категорії імітаційних методів належать ігрові процедури й прийоми та неігрові методи. Ігрові процедури і прийоми застосовуються в якості засобів реалізації окремих педагогічних завдань, передусім, для активізації пізнавальної діяльності. Ігрові ситуації можуть застосовуватися як елементи рольових, театралізованих ігор, які є частиною дидактичної або навчальної гри. До неігрових методів належать аналіз проблемного завдання, аукціон ідей, імітаційні вправи, диспути, мозкова атака, опорні сигнали, взаємоопитування. Відповідно до призначення неімітаційні методи класифікують за мотивацією пізнавальної діяльності, повідомленням навчальної інформації, розвитком умінь і навичок, оцінюванням результатів навчання [199].

Необхідно відзначити, що окремим підходом до класифікації активних методів навчання є їх диференціація за такими показниками: 1) тип діяльності учасників (ранжирування за різними ознаками предметів або дій; оптимізація процесів і структур; проєктування; вибір тактики дій у розв'язанні навчальних завдань; проблемні ситуації; вирішення творчих завдань; демонстрація оригінальності, уваги, швидкості мислення та ін.); 2) кількість учасників

(індивідуальні, групові, колективні методи, методи роботи учасників в діадах і тріадах); 3) місце проведення (аудиторні, позааудиторні, виїзні, екскурсійні). За принципом використання інформаційних технологій, в свою чергу, методи класифікують на ручні (без використання техніки), комп'ютерні, ігри з ІТ-забезпеченням [199].

На думку дослідників, методи активного навчання доцільно застосовувати на різних етапах освітньої діяльності. Їх застосовують, починаючи з первинного оволодіння знаннями, де можуть бути ефективними проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія тощо. На другому етапі, під час якого здійснюється контроль та закріплення знань, можуть застосовуватися такі методи, як колективна розумова діяльність, тестування тощо. Відтак, під час третього етапу, коли відбувається формування умінь та навичок, можуть використовуватися модельоване навчання, ігрові і неігрові методи [181, с. 41–43]. Водночас, дослідники акцентують на тому, що застосування певних методів не є чітко регламентованим, тому педагог може творчо підходити до їх вибору залежно від практичного сенсу та необхідності вирішення конкретних дидактичних завдань [199].

Досвід як зарубіжної, так і української освіти свідчить, що впровадження активних методів навчання забезпечує ефективність педагогічної діяльності. Вони суттєво оптимізують навчальний процес, дозволяючи здобувачам освіти інтенсивніше засвоювати знання, формулювати та висловлювати власну думку, аргументувати свою точку зору. Також така форма організації навчання дозволяє всім суб'єктам освітнього процесу навчитися слухати інших та поважати альтернативну до своєї думку. Для соціалізації особистості важливим є те, що завдяки активним формам навчання відбувається моделювання різних соціальних ситуацій, а таким чином збагачується її соціальний досвід. За цих умов кожний із членів колективу вчиться налагоджувати конструктивні відносини з іншими, ідентифікує особисту функцію, уникаючи конфліктних ситуацій та знаходячи компроміси. Як окремий аспект доцільності застосування активних форм

навчання, дослідники визначають створення ними можливостей для аналізу навчальної інформації, творчого підходу до її засвоєння, а також створення умов для спільного розв'язання навчальної проблеми, розвитку навичок проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [150, с. 17].

Результати численних досліджень доводять ефективність активних методів навчання в стимулюванні пізнавальної діяльності вихованців та студентів зокрема. Завдяки тому, що для активних методів навчання властива діалогічна форма, їх застосування дозволяє всім учасникам освітнього процесу висловлювати свою думку щодо шляхів вирішення проблемної ситуації. У додатку А нами представлено комплексну характеристику інтерактивного навчання. Суттєвою перевагою активних методів навчання є забезпечення високого рівня активності учасників, оскільки за таких умов вони можуть займати активну позицію навчання. Відтак, оптимізується не тільки засвоєння знань, але й відкриваються додаткові можливості застосування їх на практиці [13, с. 74–78].

Проблема стимулювання навчально-пізнавальної активності дітей знайшла відображення у вітчизняній педагогічній науці, починаючи з другої половини ХХ ст., у працях Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанського, М.Данилова, О.Киричука, О.Савченко, В.Сухомлинського, Т.Шамової, Г.Щукіної та інших. У дослідженнях цього періоду обґрунтовано важливе значення різних форм, методів і засобів у стимулюванні навчальної діяльності. Провідне значення у цьому процесі науковці надавали використанню дидактичних методів, серед яких виокремлено методи стимулювання та мотивації освітньої діяльності вихованців. Серед методів вченими виокремлено такі, що здатні викликати в дітей позитивні мотиви учіння. До них у педагогіці другої половини ХХ ст. належали пізнавальні ігри, навчальні дискусії, аналіз проблемних ситуацій, створення ситуацій успіху в навчанні, що в сучасній освітній теорії і практиці класифікуються як активні методи навчання [178].

У своїх дослідженнях сучасні вчені В.Желанова та В.Теплинська наголошують, що міжсуб'єктна особистісно-орієнтована модель навчання актуалізує взаємодію всіх дітей та їх групове, колективне взаємонавчання. За таких

умов, наголошують дослідники, педагог і його вихованці стають рівноцінними учасниками навчання. Дієвими засобами стимулювання педагогом пізнавальної діяльності здобувачів освіти є застосування таких методів навчання, як «акваріум», «мікрофон», «мозковий штурм», «навчаючи-вчуся», «незакінчені речення», «дерево рішень», «прес», «асоціативний куш», «клаптикова ковдра», «обери позицію», «діаграми Ейлера», «два-чотири, всі разом», «карусель», «ротаційні трійки», «броунівський рух», «мозаїка» та ін..

Характеризуючи активні методи навчання, О.Вишневський наголошує, що їх властивістю є систематичне спонукання дітей до творчих пошуків. Називаючи їх творчими, дослідник акцентує, що вони передбачають дії, які здійснюються, як правило, вперше. Під час цього вихованець може здогадуватися, щось відкривати, напружуючи свою увагу, пам'ять і мислення. Як наслідок, дитина на певний час виконує функції вчених-дослідників [24, с. 127].

Впровадження активних методів навчання виступає важливим чинником формування пізнавального інтересу до навчання у підростаючого покоління. Характерною особливістю освітньої діяльності дітей є необхідність стимулювання їх інтересу до пізнавальної діяльності. Саме від ступеня їх зацікавленості навчальним матеріалом безпосередньо залежить міцність знань і ефективність здобування практичних навичок. Для того, щоб підтримувати цей інтерес, педагог має використовувати різні активні форми: дидактичні ігри, сюжетні ігри, задачі у віршах, ребуси, ігрові ситуації.

У дослідженні педагогічних умов формування пізнавального інтересу до навчання в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку С.Ілляш наголошує на доцільності проведення нестандартних занять, в основі яких покладено активні форми взаємодії з усіма членами дитячого колективу. Дослідниця наголошує, що організація та проведення саме такого типу навчальних занять дозволяє враховувати вікові особливості вихованців, а також нахили й здібності кожного з них. Як приклад, С.Ілляш наводить такі нестандартні заняття, як заняття фантазії і мислення, заняття-інтелектуальні

розваги, заняття-екскурсії, заняття-ігри, заняття-конкурси, заняття-подорожі, заняття-інтерв'ю, заняття-вікторини, заняття-семінари, заняття-«круглі столи», заняття- дискусії [56].

Доцільно зауважити, що використання активних форм у роботі з дитячим колективом передбачає обмеження домінуючої ролі педагога, оскільки він вмотивовує дітей до спільної праці, мовленнєвого контакту, пошуку, в результаті чого вони в значній мірі виступають учасниками освітньої діяльності. Серед позитивних сторін активних форм педагогічної взаємодії з дитячим колективом фахівці відзначають: високий рівень інформаційних знань (проблемний метод); співпраця з великою кількістю дітей, які сприймають одночасно інформацію; високий показник вивченого матеріалу; здатність педагога проконтролювати одержані вихованцями знання. Відповідно, негативними сторонами цієї форми педагогічної взаємодії є те, що діти контактують зазвичай з педагогом; як правило, така модель для опитування підходить найкраще; вихованець віджчуває постійну напругу («спитає – не питає»); дитина може проявляти незадоволення, якщо її не запитали, не вислухали думку [150, с. 39].

Зауважимо, що застосування активних форм передбачає рівноправність взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагог знаходиться в тій позиції, яка є доречною для організації процесу міжособистісної взаємодії всіх членів колективу. Під час цього процесу вони повинні допомагати один одному, підтримувати, комунікувати, знаходити нові підходи, застосовувати власний досвід. Позитивними сторонами цієї форми організації освітнього процесу є: розширення пізнавальних можливостей вихованців; достатньо високий рівень знань, які засвоєні; можливість контролю педагогом рівня засвоєння дітьми знань; рівні стосунки між педагогом і дітьми та в дитячому колективі загалом на основі партнерства. Як проблемні аспекти дослідники визначають: відсутність часу в межах одного заняття для активної взаємодії; потреба визначення іншого підходу до оцінювання знань дітей; відсутність методичних розробок занять [150, с. 41].

Варто відзначити, що сутність активних форм навчання полягає у тому, що опанування знаннями й уміннями відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і дитина, і педагог є рівноправними, рівнозначними учасниками навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють [150, с. 48]. Таким чином, активна взаємодія, виключаючи домінуючу роль одного з учасників навчального процесу над іншими, створює умови для всіх дітей, для розвитку критичного мислення, ефективної комунікації з іншими та співпраці з усіма членами учнівського колективу, в тому числі й дітьми з особливостями розвитку.

Організація активного навчання передбачає створення ситуацій, наближених до життєвих (моделювання), використання ігор за ролями, розв'язання проблеми спільними зусиллями, аналізуючи обставини та відповідну ситуацію. Ця форма педагогічної взаємодії допомагає педагогові стати справжнім лідером колективу, так як сприяє ефективному формуванню вмінь і навичок, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співпраці. Зміна ситуації навчання, характер діяльності, звичних для дитини, завдяки використанню педагогом активних методів навчання, ставить саме навчання в іншу позицію: дитина перестає бути «пасивною посудиною», в яку «вливають чергову порцію знань», а стає активним учасником навчання [135].

Доцільно зауважити, що використання активних форм взаємодії під час інклюзивного навчання забезпечує можливість особистісного контакту між усіма членами колективу, включаючи і дітей із особливими освітніми потребами, сприяючи таким чином виникненню міжособистісних контактів. Суттєвими характеристиками інтерактивної форми навчання, на думку І.Авдеєвої, І.Кларіної, О.Пометун, Н.Суворової та ін., є максимальне залучення вихованців до організації освітнього процесу; рівноправне спілкування у процесі спільної діяльності; переживання успіху суб'єктивно кожним учасником педагогічної взаємодії; обов'язкова рефлексія впродовж

навчання; врахування у роботі особистого досвіду кожного учасника освітнього процесу [66, с. 90].

Застосування активних методів навчання та виховання дітей вимагає на практиці від наставника насиченої змістовно інтенсивної взаємодії з ними. Ефективність і результативність розв'язання освітніх завдань напряду залежать від рівня професійної майстерності (компетентності) педагога та його готовності до активних форм роботи. Важливою складовою здатності педагога використовувати активні методи взаємодії в освітньому просторі є його культура мовлення, показниками якої є точність, виразність, її експресивність та образність. Здатність поєднувати вербальну та невербальну комунікацію, що проявляється в підсиленні усного мовлення доречними жестами, мімікою, інтонацією і є ознакою культури мовлення педагога. При цьому, як зауважує В.Кручек, необхідно орієнтуватися на такі показники культури усного мовлення, як образна наповненість мови, оптимістична тональність, перевага позитивних конструкцій, відсутність часток заперечення, полемічна категоричність тощо [94].

Для практичного впровадження активних форм взаємодії важливою для педагогів є робота над розвитком емпатії, оскільки від її рівня залежить ефективність спілкування. Емпатія виявляється в здатності індивіда відчувати внутрішній стан співрозмовника. Виступаючи чинником емоційного співчуття до співрозмовника, емпатія дозволяє слухати і чути його. Відповідно до змісту сказаного та інтонації мовлення, міміки та жестів вона доносить до педагога настрій і почуття дітей [94]. Саме завдяки емпатії педагог під час взаємодії з вихованцями в інклюзивному освітньому середовищі здійснює педагогічну підтримку дітей із особливими освітніми потребами.

Аналізуючи актуальність і зміст педагогічної підтримки, М.Єрхова наголошує, що таким чином надає необхідну допомогу. Педагогічна підтримка є багатозначною категорією, яка визначає сутність взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзії. Другим її значенням є означення процесу надання актуальної для дітей педагогічної підтримки задля подолання труднощів у навчанні та соціальній адаптації до абсолютно нових для них умов освітнього закладу. Також

педагогічну підтримку фахівці розглядають як систему педагогічних дій, скерованих на оптимізацію освітнього процесу та особистісний розвиток вихованців [205, с. 135–140].

Зважаючи на те, що впровадження інклюзії в освітню систему України перебуває на початковому етапі, то й модель організації педагогічної підтримки дітей із ООП знаходиться на стадії формування. На думку фахівців, її створенні має базуватися на розумінні можливостей педагогічного колективу освітніх інституцій. Педагогічна підтримка вимагає впровадження комплексу форм, методів, засобів, змісту навчання. Їх застосування спрямовується на допомогу дітям зазначеної категорії опанувати знаннями, вміннями і навичками, необхідними для їх особистісного розвитку, формуванню самостійності, вміння організувати побут та здатності планувати свою діяльність [205, с. 140–144].

Результати наукових досліджень організації педагогічної підтримки дітей із ООП дозволяють виокремити два основоположні підходи до розуміння поняття змісту педагогічної підтримки в інклюзивному середовищі. Перший підхід пов'язується із включенням у роботу педагогів, які організують освітній процес на основі педагогічної підтримки дітей із особливостями розвитку. На основі другого підходу цей процес трактується як діяльність, пов'язана з активізацією розвитку дитини.

Як стверджують фахівці, означені підходи не заперечують, а тільки взаємодоповнюють одне одного. Відповідно, коли йдеться про активні форми взаємодії педагога в умовах інклюзивного навчання, необхідно створювати такі умови для цієї категорії вихованців, за яких вони успішно інтегруються в колектив однолітків із нормотиповим розвитком. Передусім, йдеться про залучення дітей різних нозологічних груп до повноцінної участі в житті колективу.

Для дітей із особливостями розвитку властиві фізичні, емоційні, пізнавальні обмеження, які створюють індивідуальні бар'єри в їх соціальній адаптації до освітнього середовища. Ці обмеження для кожного індивіда з ООП мають характерні особливості та можуть бути перехідними або ж

постійними. Поступлення в колектив дітей із різними нозологіями актуалізують готовність педагогів до взаємодії з ними та надання необхідної підтримки для розвитку та навчання [94].

Педагог, який організовує активну взаємодію, має бути творчою особистістю, для якої властиві спеціальні компетенції. Для опанування ними майбутній фахівець має володіти такими особистісними характеристиками: поведінкова гнучкість й емоційне реагування, що передбачає вміння швидко орієнтуватися в динамічних обставинах освітнього процесу; асертивність форм самовираження (щирість у виявленні своїх почуттів, вміння вільно виражати свою думку, не пригнічуючи оточуючих; відкритість сприймання, що передбачає емпатійне розуміння, терпиме слухання вихованця, зацікавлену увагу і прагнення зрозуміти іншу точку зору, толерантне ставлення до помилок, позитивне ставлення до несподіваних індивідуальних проявів особистості дитини, довіру до її можливостей та здібностей); впевненість у цінності особистісного досвіду дитини [66, с. 97].

Для педагога, який організовує активну взаємодію, професійно важливими є ціннісні орієнтації; розвинута професійна свідомість; обізнаність з інноваційними (особливо інтерактивними) технологіями; гнучке мислення, яке характеризується професійністю, креативністю і критичністю; вміння сприймати нову інформацію; швидка реакція щодо зміни поведінки в умовах інноваційної діяльності; розвинені уміння спілкуватися, дискутувати; прагнення до вдосконалення та саморозвитку [66, с. 98].

Формування готовності педагогів до активної взаємодії з дітьми стає ефективним завдяки дотриманню наявних зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови характеризуються складністю змісту та рівня завдань, інноваційністю, креативним характером діяльності, її умов та обставин, мотиваційним характером дій і результатів. Внутрішні умови визначаються прагненням до результативності, станом фізичного та психічного здоров'я, рівнем самоконтролю і самооцінки, мотивацією, власним досвідом,

відповідністю особистісних якостей і здібностей педагога до інтерактивної взаємодії [47, с. 95–102].

Сучасному освітньому процесу притаманні переважання вербальних методів навчання, недооцінка значення спілкування дітей для розв'язання провідних завдань, відсутність цікавих для них форм організації навчальної діяльності тощо. Тому нагальною потребою сучасної системи освіти є впровадження форм та методів навчання, що забезпечать розвиток особистості кожної дитини. Розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження інтерактивних технологій навчання. Саме вони ефективніше, ніж інші педагогічні технології, сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку дитини, готовності жити й працювати в гуманному, демократичному суспільстві [66, с. 100].

Підготовка педагогів до використання активних форм взаємодії з дітьми з особливостями розвитку, як необхідної умови реалізації мети інклюзивної освіти, є актуальною проблемою модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян. Основними завданнями підготовки педагогів до активної взаємодії є: організація науково-методичного та психолого-педагогічного супроводу підготовки педагогів до інтерактивної взаємодії з вихованцями; забезпечення педагогів оволодінням певним рівнем компетенцій щодо інтерактивної взаємодії; спонукання педагога до пошуку засобів, форм і методів реалізації інтерактивного навчання; орієнтування на осмислення ним (педагогом) результатів своєї роботи; сприяння виробленню оцінки й самооцінки результатів [66, с. 99].

За формування готовності педагогів до активної взаємодії відповідає заклад освіти. Методична робота в освітньому закладі досягає найвищої ефективності лише завдяки організації співпраці всіх учасників освітнього простору, які у постійній взаємодії між собою шукають нові форми й методи впливу на суб'єктів інклюзивного освітнього процесу зокрема.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів ЗДО у закладах вищої освіти до роботи в інклюзивних умовах в сучасних закладах освіти

має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей із особливостями розвитку); професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); професійно-особистісними вміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, вмінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім педагогам ЗДО здійснювати моніторинг психомоторного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини; створювати умови для включення дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти загального типу.

Використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з особливими потребами у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти зумовлює необхідність модернізації освітнього процесу ЗВО. Отож, метою вищої педагогічної освіти стає підготовка майбутніх фахівців, спроможних забезпечувати якісне інклюзивне навчання дітей різних нозологічних груп. Формування умінь і здатності застосовувати інтерактивні методи навчання дозволяє педагогу організовувати освітню діяльність і міжособистісне пізнавальне спілкування дітей із ООП з усіма іншими членами колективу, забезпечити їх максимальне залучення до навчального процесу, до спільної діяльності в режимі партнерського спілкування; сприймання кожним учасником педагогічної взаємодії колективного успіху, як радість від власної перемоги.

Висновки до розділу 1

Таким чином, упровадження інклюзивного навчання в Україні актуалізує оновлення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО в умовах інклюзивного середовища. У сучасних психолого-педагогічних

дослідженнях українських учених знайшов відображення пошук шляхів модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до реалізації педагогічних завдань в умовах інклюзії. З огляду на те, що інклюзивне навчання забезпечує право на навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, в закладах освіти України активно почали його впроваджувати. Ця інноваційна для України форма навчання відображає одну з провідних демократичних ідей, що всі діти без винятку є важливими й активними членами сучасного суспільства. Гнучкий, індивідуалізований характер інклюзії гарантує навчання дітям зазначеної категорії за індивідуальним навчальним планом, що зумовлює необхідність модернізації підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, від професійної діяльності яких безпосередньо залежить досягнення позитивного результату цієї освітньої інновації.

Недостатність досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання зумовлює потребу вивчення зарубіжного досвіду впровадження інклюзії та підготовки фахівців. Застосування теоретико-практичних напрацювань зарубіжної системи інклюзивного навчання та професійних результатів вітчизняних фахівців у системі спеціальної освіти виступає важливим фактором розв'язання проблем, зумовлених неготовністю закладів дошкільної освіти до впровадження інклюзії в повному обсязі; недостатньою кількістю розробок педагогічних технологій інклюзивного навчання, а також невідповідністю педагогів до практичної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ухвалення спеціальних освітніх законів у країнах Західної Європи, починаючи з 70-х рр. XX ст., започаткували впровадження спільного навчання дітей із ООП та їх ровесників. Західноєвропейські країни мають індивідуальні шляхи реформування освітньої системи, внаслідок чого сьогодні в країнах ЄС існують освітні заклади з різним рівнем інклюзії. У багатьох західноєвропейських країнах спеціальні освітні заклади стали осередками

навчально-методичного та кадрового забезпечення, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні.

Функціонування інклюзивного освітнього середовища в сучасних закладах освіти України створює умови для полівекторності професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, досягнення позитивного результату яких залежить від підготовки студентів педагогічних ЗВО до впровадження активних форм взаємодії учасників педагогічного процесу. Виступаючи важливим інструментом професійної комунікації і засобом розв'язання комплексу завдань, активні форми взаємодії створюють педагогічні умови для задоволення освітніх потреб як дітей із нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами, а також налагодження професійної комунікації з їх батьками та всіма членами команди супроводу.

Основні положення розділу представлено у публікаціях [96; 98; 101; 13; 105].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ У ЗМІСТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ

2.1 Структура професійної готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання

Сучасна система підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливостями розвитку перебуває на етапі докорінного реформування відповідно до інноваційної стратегії розвитку освіти в Україні. Методологічною парадигмою означеного процесу є дитиноцентрований підхід, який передбачає створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, сприяння її самореалізації в освітньому процесі. Принцип дитиноцентризму актуалізує професійну підготовку майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю для надання освітніх послуг дітям із особливими потребами в умовах загальноосвітніх закладів із урахуванням особливостей їх організаційно-педагогічного, навчально-методичного та корекційно-розвивального супроводу [54. с. 20–21].

Необхідно відзначити, що окремий напрям у сучасних дослідженнях спрямований на теоретико-методологічне забезпечення фахової підготовки майбутніх педагогів до виконання педагогічної діяльності в умовах реформаційних змін освітнього середовища, розкриття змісту підготовки майбутнього професіонала; здійснення функціонального аналізу професійно-педагогічної підготовки як системи, а також вивчення особливостей організації та здійснення теоретичної і практичної підготовки студентів ЗВО до різних форм роботи під час педагогічної діяльності.

Як стверджують науковці, формування готовності майбутніх фахівців у галузі освіти до реалізації професійно-педагогічних завдань, правомірно вважається метою і кінцевим результатом освітнього процесу закладу вищої освіти. Аналіз структурних компонентів, рівнів, етапів фахової підготовки

майбутніх вихователів дозволяє науковцям осмислити сутність цього процесу, специфіку взаємодії суб'єктів професійної підготовки. Проте, результати досліджень свідчать про відсутність єдиного підходу щодо тлумачення понятійного апарату, який визначає характерні ознаки та сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Аналізуючи поняття «професійна підготовка», професор Т.Танько зазначає, що «професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь, навичок і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [195, с. 16].

На думку дослідників, коли мова йде про підготовку до педагогічної діяльності як професійної, доцільно застосовувати термін «професійно-педагогічна підготовка». Як правило, підготовку студентів до педагогічної діяльності науковці пов'язують з її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності. До прикладу, науковець Г.Троцько зазначає, що «сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності» [203, с. 15].

Як зазначено в аналітичному звіті «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» громадських організацій «Європейська дослідницька асоціація» (ERA), «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» за 2012 рік, фундаментальною проблемою забезпечення функціонування інклюзивного навчання в Україні стало кадрове забезпечення системи загальної освіти фахівцями психолого-педагогічного профілю, готовими до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії. Більшість педагогів висловлюють думку щодо поняття «інклюзія», зазначаючи, що це «не просто модне нововведення, а виклик часу», який має змінити традиційну освітню

парадигму. Сутність інновацій передбачає використання індивідуалізованого та персоналізованого підходів, роблячи загальну стандартну програму доступною для всіх без винятку дітей, що вимагає від педагогічних фахівців забезпечення доступного освітнього середовища для навчання дітей досліджуваної категорії [60].

Зокрема, В.Засенко акцентує, що першочергове значення в реформуванні наявної системи спеціальної освіти є приведення системи фахової підготовки та післядипломної освіти педагогічних працівників до міжнародних стандартів, які забезпечують їхню професійну готовність до урахування освітніх потреб дітей із особливостями розвитку [54, с. 26–28]; А.Колупаєва наголошує, що досягнення позитивного результату впровадження інклюзивного навчання «можливе лише за умови спеціальної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, метою якої є оволодіння педагогами закладів дошкільної та загальної середньої освіти основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з особливостями розвитку та основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо. Запровадження інклюзивного навчання, на думку автора, має здійснюватися поступово, в міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії, а реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку відповідних Міністерств, місцевих громад [77, с. 5–29].

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання знайшли своє відображення в численних дослідженнях зарубіжних науковців: Т.Лормана, Д.Харві, а також у працях російських та українських дослідників: О.Антонової, Н.Буковцової, К.Волкової, О.Воробйової, В.Засенка, А.Колупаєвої, О.Мартинчук, Н.Назарової, Т.П'ятакової, І.Хафізулліної, Ю.Шумилівської та ін..

Досліджуючи проблему професійної підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, О.Воробйова правомірно

стверджує, що для реалізації завдань інклюзивного навчання необхідно комплексно розв'язувати проблеми, пов'язані як із матеріально-технічним забезпеченням, так і суспільною думкою, що, насамперед, зумовлюється відсутністю професійної готовності педагогічних кадрів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. З огляду на те, що кожна дитина з особливими освітніми потребами одержує право на навчання в закладах освіти, всі педагоги повинні мати спеціальний набір компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі [3, с. 231–218].

Закономірно, що сучасна система вищої педагогічної освіти, розв'язуючи проблему підготовки фахівців для роботи з дітьми різних нозологічних груп, спрямована на забезпечення якісно нового рівня функціональної зрілості майбутнього педагога, його здатності забезпечити освітні потреби та вміння надавати психолого-педагогічну допомогу і підтримку дітям із цієї категорії вихованців. У контексті цього відбувається модифікація поглядів на зміст підготовки педагогічних кадрів, що, в свою чергу, корелює сутність поняття «професійна підготовка» [37, с. 23–30].

Вивчення проблеми дослідження потребує наукового аналізу наявних у сучасній психолого-педагогічній літературі понять «професійна підготовка», «професійна готовність педагога», «підготовка педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», оскільки вони певною мірою означають зміст професійної підготовки майбутніх педагогів до використання активних форм взаємодії в роботі з означеною категорією дітей.

У словникових виданнях поняття «підготовка» часто трактується як дія, спрямована на «забезпечення, здійснення, проведення, виконання чогось», а професійна підготовка як «специфічний її різновид, що має на меті прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, необхідних для певного виду праці». Так, в Академічному тлумачному словнику поняття «готовність» означає завершальний етап підготовки, завершену його фазу – стан готового, і, водночас, бажання зробити що-небудь [1].

У сучасних наукових дослідженнях зустрічаються різні погляди на

значення готовності, серед яких: 1) цілісне стійке особистісне утворення (І.Бужина, А.Ліненко, Г.Троцко); 2) інтегральна характеристика, яка відображає особистісну позицію педагога (О.Шпак); 3) інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С.Литвиненко); 4) інтегративна якість особистості (І.Гавриш); 5) цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т.Жаровцева) тощо.

Науковці Л.Кондрашова, Г.Троцко, О.Шпак, визначаючи сутність готовності, наголошують, що її структурними елементами є не тільки професійні знання, уміння, навички, а й необхідні для виконання професійних функцій особистісні риси. Серед професійно-значущих особистісних якостей автори визначають педагогічні здібності, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійну пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, уміння долати труднощі, професійно самоудосконалюватись та інше.

Як стверджує у своїх працях Г.Васянович, готовність фахівців характеризуються такими двома основними показниками як: професійна готовність та психологічна готовність. Структурними елементами професійної готовності є: інформаційна обізнаність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології і корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дітей; застосування варіативності в освітньому процесі; знання індивідуальних особливостей дітей з різноманітними порушеннями розвитку [20, с. 35–37].

Відтак, Н.Кухарєв розглядає готовність до діяльності як функціональний стан, фон, на якому відбуваються психічні процеси [113, с. 52]; В.Тарасун стверджує, що готовність носить установчий характер і розуміється не як частковий психологічний феномен у низці таких самих часткових феноменів, а як стан самого цілісного суб'єкта [198, с. 2–6]. Це означає, що установка викликає психічну активність, яка виникає в результаті впливу об'єктивних обставин і становить такий стан, в якому відображені самі викликають її об'єктивні умови.

На основі аналізу результатів наукових досліджень [51, с. 102–111], [73, с. 136–138], [121, с. 113] можна стверджувати, що готовність майбутніх педагогів до інклюзії трактується як інтегративне особистісне утворення, що зумовлене здатністю фахівця реалізовувати професійні функції, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення різних категорій дітей з особливостями розвитку в освітнє середовище та створення умов для їх розвитку та саморозвитку.

Дослідниками акцентується, що для готовності до роботи з дітьми з ООП важливе значення має не тільки навчально-методична підготовка, а й розвиток соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей особистості майбутнього педагога, зокрема закладу дошкільної освіти. Серед характерних ознак зазначеної готовності конкретизовані такі показники як: здатність позитивно ставитися до суб'єкта (вихованця), об'єкта (педагогічного процесу) та способів освітньої діяльності; персональна зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; ознайомлення зі структурою особистості, її віковими змінами, метою та засобами педагогічного впливу на її формування та розвиток; уміння організовувати та здійснювати розвивальний вплив на учасників освітнього процесу; здатність налагоджувати комунікацію з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей. Відтак, закономірним є твердження фахівців, що дієвими аспектами формування готовності майбутніх педагогів закладів освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання є розвиток особистісних і професійних якостей студентів, їх комунікативно-творчих умінь та здатності до рефлексії, оскільки, від рівня особистого позитивного ставлення педагогів до взаємодії з дітьми різних нозологічних груп безпосередньо залежить успішність їхньої адаптації дитини в освітньому середовищі [118, с. 100–107].

Необхідно відзначити, що ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога до впровадження активних форм взаємодії в інклюзивному просторі залежить від рівня сформованості в нього методичної, теоретичної, практичної та психологічної готовності до цієї діяльності [31, с. 16].

Відповідно, теоретично-методичне вивчення цих структурних елементів готовності актуалізує в сучасних дослідженнях необхідність розширення й уточнення функціональних обов'язків педагога в зв'язку з корекційно-розвиваючою, пропедевтичною діяльністю та вимагає розроблення її спеціального змісту.

Важливим напрямом професійної підготовки педагога до роботи з дітьми, що мають особливі потреби, на думку І.Демченко, є формування здатності реалізовувати професійні завдання шляхом саморозвиваючого навчання, а не шляхом традиційної його форми – репродуктивного. У зв'язку з тим, що професійна діяльність із означеною категорією дітей передбачає здійснення поряд із традиційною ще й корекційно-розвивальною та пропедевтичною роботи, в навчанні необхідно розширити, уточнити функціональні обов'язки, які формуються з опорою на спеціальний зміст підготовки [36, с. 72].

Аналізуючи зміст підготовки майбутніх педагогів до виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, дослідниками визначено такі структурні компоненти готовності:

– *дидактична* – готовність визначати та розв'язувати загальні й індивідуальні завдання розвитку, освіта дітей із особливостями розвитку в загальноосвітньому просторі; здатність враховувати в організації освітнього процесу їх психологічних, вікових, індивідуальних особливостей, враховуючи психофізичний стан кожної дитини; готовність здійснювати керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності, враховуючи спеціальні дидактичні принципи;

– *виховна* – здатність оцінювати з психолого-педагогічної позиції особливості поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати виховні прийоми відповідно до вікових, компенсаторних і психологічних можливостей дітей різних нозологічних груп;

– *комунікативна* – уміння налагоджувати із різними категоріями дітей довірливі відносини, встановлювати емоційний контакт і позитивну взаємодію

з їх батьками; запобігати виникненню конфліктних ситуацій між вихованцями та за необхідності їх розв'язувати;

– *методична* – готовність до визначення дидактичних завдань, проєктування, планування, реалізації та діагностики освітнього процесу і фахового коректування результатів навчання;

– *трансформаційна* – відбір і перетворення навчального, дидактичного і методичного матеріалу з метою задоволення освітніх потреб дітей із особливими освітніми потребами [128, с. 72–74].

У формуванні готовності майбутніх педагогів ЗДО до взаємодії з дошкільниками в умовах інклюзивного навчання фахівці виокремлюють два напрями (навчання майбутніх педагогів у ЗВО; практична професійна діяльність), для яких властиві три основні етапи (підготовчий, основний і операційно-діяльнісний). Відповідно перший із етапів формування готовності фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному освітньому середовищі – підготовчий – забезпечує вмотивованість майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до взаємодії з дітьми з ООП в результаті навчання в педагогічних вузах.

Другий – основний – реалізується під час навчання у ЗВО та впродовж періодів проходження виробничої практики в дошкільних закладах освіти. Третій – операційно-діяльнісний – відбувається безпосередньо впродовж педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [5, с. 39].

Вищеозначені етапи формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дітьми в умовах інклюзивного навчання характеризуються такими рівнями як: високий (високий), достатній (середній) і базовий (низький). Для базового рівня характерне недостатнє усвідомлення й неповне прийняття майбутніми педагогами ЗДО ідеології та філософії інклюзивного навчання, відсутність у них бажання працювати з дітьми з особливостями розвитку, частковість уявлень про форми, методи та засоби ефективного навчання дітей різних нозологічних груп.

Достатній рівень відзначається умовною відповідністю критеріям

готовності майбутніх педагогів ЗДО до взаємодії з дітьми в інклюзивному просторі, що виявляється в слабкій мотивації до одержання знань у галузі корекційної педагогіки, недиференційованими теоретичними уявленнями про організацію інклюзивного навчання, слабким засвоєнням способів розв'язання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання.

Високий рівень характеризує відповідність майбутніх педагогів ЗДО критеріям і показникам готовності до інклюзивного навчання дітей: усвідомленість, самостійність, рефлексивність у пошуку розв'язання освітньо-професійних завдань, розуміння та прийняття ідеології інклюзивного навчання, особистісна орієнтованість і спрямованість свідомості на інклюзивну форму освіти дітей [5, с. 39–41].

Аналіз результатів наукових досліджень сутності та структури професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО дозволив виокремити компоненти, які оптимально забезпечують формування їх готовності до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Вважаємо за доцільне визначити оптимально ефективними в цьому процесі такі компоненти як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативний, креативний, операційно-діяльнісний (див. рис. 2.1). Від сформованості кожного з них безпосередньо залежить здатність майбутніх фахівців здійснювати професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.



Рис. 2.1. Структурні компоненти готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Закономірно, що основоположне значення в формуванні здатності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії відводиться *мотиваційно-ціннісному компоненту* їх професійної готовності до роботи в умовах інклюзії. До структури мотиваційно-ціннісного компоненту входять соціальні настанови, мотиви, нахили, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та психологічні властивості майбутніх педагогів, що визначають їх особисте прагнення застосовувати набуті знання й уміння в організації взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання (див. рис. 2.2).

Мотив (від лат. «moveo» – «штовхаю», «рухаю») спричинює вибір майбутньої професійної діяльності, визначає її спрямованість та ступінь активності, а також формує професійні установки, інтереси, прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти. Сукупність мотивів, потреб та інтересів особистості становлять основу динамічного процесу – мотивації [39, с. 7].

В основі мотиваційно-ціннісного компонента готовності до впровадження активних форм взаємодії знаходяться мотиви інклюзивної

діяльності.

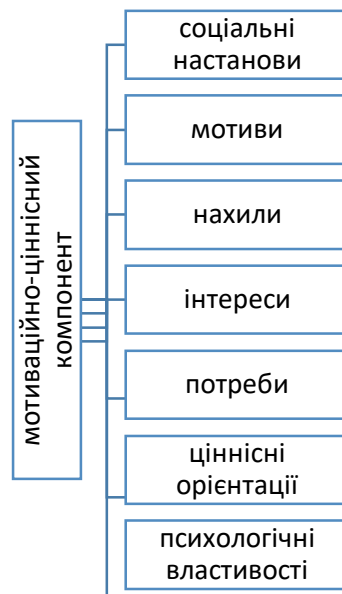


Рис. 2.2. Структура мотиваційно-ціннісного компоненту

Як зауважує О.Кучерук, вони можуть виникати за умови сформованості потреби для такого виду педагогічної діяльності та її стимулів [116]. З огляду на це, актуалізується необхідність формування в студентів педагогічних ЗВО інтересу до завдань інклюзивного навчання, усвідомленого ставлення до забезпечення рівності прав дітей з особливостями розвитку та їх однолітків на навчання в закладах дошкільної освіти. Відповідно на цій основі в майбутніх педагогів ЗДО відбувається розвиток мотивів до постійного вдосконалення й самовдосконалення, важливою складовою яких є оволодіння здатністю впроваджувати активні форми взаємодії в інклюзивному середовищі.

Водночас, власне інклюзивні мотиви безпосередньо причетні до інклюзивної діяльності, зокрема, відповідності підготовки педагога до розв'язання завдань інклюзивної діяльності; самостійність постановки і здатності розв'язання різнопланових «інклюзивних» проблем; ефективна взаємодія в команді супроводу. Мотиви особистісного розвитку передбачають необхідність регулювання емоційно-вольовою сферою в різних педагогічних ситуаціях; долати проблеми, пов'язані з інклюзивною діяльністю та професійним самовдосконаленням; конкурентоспроможність і здатність реалізовувати свої творчі задуми у педагогічній діяльності [116].

Зауважимо, що для об'єктивної оцінки мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до впровадження активних форм взаємодії у зміст навчання дітей з особливими потребами, визначено *аксіологічний* критерій та його показники: позитивне ставлення до функціонування інклюзивного навчання як важливої умови особистісного розвитку, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей із особливими освітніми потребами; усвідомлення необхідності опанування здатністю використовувати активні форми взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі; аргументація важливого значення інноваційних підходів педагога до організації навчання в інклюзивній групі; потреба в опануванні формами активної взаємодії в професійно-педагогічному становленні; готовності до вдосконалення комунікативних умінь.

Зауважимо, що майбутнім педагогам ЗДО із *високим рівнем мотиваційно-ціннісного компоненту готовності* до впровадження активних форм взаємодії у зміст інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку властива стійка мотивація до вдосконалення комунікативних умінь; підвищений інтерес до опанування інноваційними технологіями організації освітнього процесу; наполегливість і послідовність в усвідомленні та засвоєнні інклюзивних цінностей; демонстрація глибокої усвідомленості впливу інклюзії на демократичні та гуманістичні процеси в українському суспільстві.

Для здобувачів педагогічної ВО із *достатнім рівнем мотиваційно-ціннісного компоненту готовності* до впровадження активних форм взаємодії у зміст інклюзивного навчання дітей з різними функціональними порушеннями характерна ситуативність інтересу до опанування активними формами педагогічної взаємодії; нестійкий інтерес до опанування інноваційними технологіями організації освітнього процесу в умовах інклюзії під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників; непослідовність у засвоєнні інклюзивних цінностей; підтримка необхідності доступу до якісної освіти та соціалізації дітям різних нозологічних груп; визнання їх права на інклюзивне

навчання та створення прийнятних умов для навчання з однолітками.

Майбутні педагоги із *базовим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності* до впровадження активних форм взаємодії із учасниками інклюзивно-освітнього процесу відзначаються відсутністю чітко визначеного розуміння значення інклюзивного навчання; конкретизованого плану заходів і дій з метою подолання проблем у комунікативній сфері; відсутності прагнення опанувати технологію активної педагогічної взаємодії; нестійким інтересом до проблеми інтеграції, організації інклюзивного навчання; обережним ставленням до ефективності спільного навчання дітей із різними освітніми потребами; недовірою щодо можливостей для опанування інклюзивними цінностями в освітньому процесі ЗВО.

Закономірно, що мотиваційно-ціннісний компонент є основоположним у формування готовності до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання, оскільки від мотивації студента безпосередньо залежить ефективність його освітньої діяльності. Показник сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у майбутніх педагогів ЗДО визначається на основі результатів аналізу відвідування ними лекційних і семінарських занять із таких спеціальних навчальних дисциплін, як: «Професійна діяльність вихователя в інклюзивному середовищі ЗДО», «Педагогіка толерантності», «Інноваційні технології в роботі з дітьми», «Основи спеціальної педагогіки», «Основи інклюзивного навчання», «Методика роботи з дітьми з ООП» та ін.. Також його свідченням є їх пізнавальна активність під час аудиторних занять, ретельність у виконанні завдань для самостійної роботи, участь в спеціальних майстер-класах, тренінгах та інших формах позааудиторної роботи, присвячених як проблемам організаційно-педагогічного забезпечення функціонування інклюзивного навчання, так і аргументації ефективності застосування активних форм взаємодії в оптимізації освітньої діяльності.

Необхідно відзначити, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності

до впровадження в зміст інклюзивного навчання дітей з ООП також забезпечує передумови для реалізації інших структурних компонентів. Важливе місце серед них займає *когнітивно-операційний компонент*, який відображає наявність системи спеціальних знань, умінь та навичок, а також здатність до їх подальшого вдосконалення і застосування у професійній діяльності.

Означений компонент готовності майбутніх фахівців до впровадження активних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання охоплює систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічних завдань і ситуацій, пов'язаних із налагодження професійної взаємодії в умовах інклюзивної моделі навчання (див. рис. 2.3).

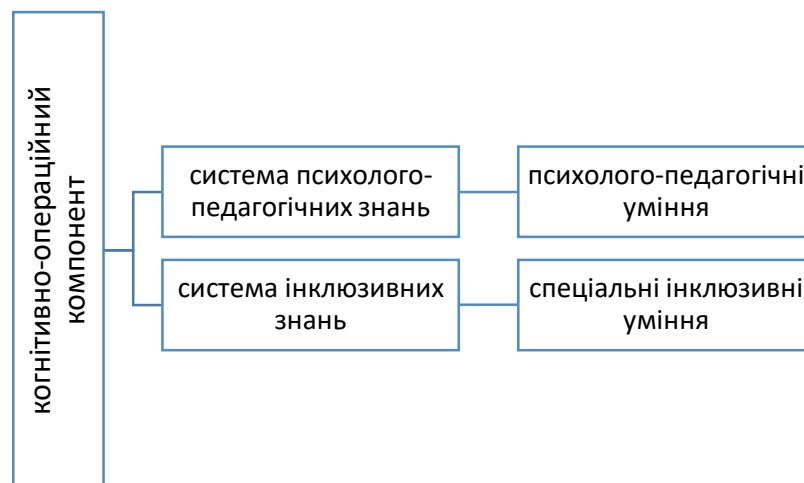


Рис. 2.3. Структура когнітивно-операційного компонента

Критерієм його є когнітивний із показниками: уміння аналізувати особливості розвитку та ресурсні можливості дітей із різними категоріями порушень; здатність налагоджувати комунікацію із дітьми з ООП та членами команди супроводу; опанування системою знань інклюзивної діяльності; планувати індивідуальний підхід до вихованців; адаптація навчального матеріалу до можливостей дітей різних нозологічних груп, створення індивідуальної програми розвитку, застосування прийомів підтримки та організації співпраці усіх дітей групи, залучення батьків до освітнього процесу.

Важливе значення в структурі когнітивно-операційного компоненту готовності майбутніх педагогів ЗДО займають знання у галузі психології (загальної, дітей раннього та дошкільного віку, вікової та спеціальної), а також знання, якими опановують студенти під час вивчення філософії, етики, соціології. Осмислення необхідності відповідального ставлення до формування готовності впроваджувати активні форми взаємодії з дітьми з ООП в умовах інклюзії, виражається в потребі усвідомлювати цінність людського життя, поваги до її особистості, ідентичності, виявляти інклюзивну самосвідомість, знати правила педагогічного етикету, оцінювати соціальне значення інклюзії. Це забезпечується комплексом філософських, етичних, соціологічних знань: сенс життя людини, самосвідомість, свідомість; цінності особистості; мораль і людська природа; етика педагогічної діяльності; людина та суспільні відносини; еволюції ставлення суспільства та держави до осіб із особливими потребами; соціальна модель ставлення до осіб з ООП; сучасні моделі суспільного ставлення до осіб із особливими потребами; соціокультурні основи впровадження інклюзивного навчання [216].

Майбутні педагоги ЗДО із *високим рівнем когнітивно-операційного компоненту готовності* до впровадження активних форм педагогічної взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання глибоко опановують комплексом знань про психологічні, етичні, соціокультурні основи організації інклюзивного навчання; оперують знаннями про особливості розвитку уваги, пам'яті, мислення дітей з ООП, що забезпечують ефективну комунікацію з цією категорією вихованців; знають правила педагогічного етикету, які дозволяють впровадити активні форми взаємодії з дитячим колективом в умовах інклюзії; демонструють розуміння можливостей використання знань з навчальних дисциплін для формування професійної готовності працювати в інклюзивному освітньому середовищі; усвідомлюють значення і доцільність ґрунтовної теоретичної підготовки для вдосконалення організаційних форм педагогічної взаємодії.

Студенти із *достатнім рівнем когнітивно-операційного компоненту*

готовності до впровадження активних форм взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей з ООП мають достатньо сформований комплекс знань із навчальних дисциплін, що дозволяє їм усвідомити сутність механізму активної педагогічної взаємодії з дитячим колективом під час інклюзивного навчання; володіють певним обсягом знань із психології, філософії, соціології, проте недостатнім для розкриття сутності активних форм взаємодії в змісті інклюзивного навчання дітей як міждисциплінарної проблеми; мають сформований словник «дефектологічних» термінів; демонструють усвідомлення предметів гуманітарного циклу тощо.

Студенти із базовим рівнем сформованості когнітивно-операційного компонента *готовності* мають поверхневі знання з циклу гуманітарних дисциплін; наявні в них знання не систематизовані, що перешкоджає осмисленню психологічних, філософських, етичних і соціологічних основ формування готовності до педагогічної взаємодії в умовах інклюзії; недостатньо сформований словник «дефектологічних» термінів, не використовують науково-методичну літературу для підготовки до аудиторних занять.

Отже, когнітивно-операційний компонент *готовності* включає в себе систему знань дисциплін гуманітарного циклу, вивчення яких передбачено навчальними планами педагогічних ЗВО і спрямований на опанування студентами психологічних, філософських, етичних, соціологічних знань, необхідних для впровадження активних форм педагогічної взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Відзначимо, що в структурі *готовності* майбутніх педагогів ЗДО до використання активних форм педагогічної взаємодії в професійній діяльності в умовах інклюзії важливе місце відводиться *комунікативному компоненту*. Це зумовлюється тим, що реалізація педагогами освітніх завдань під час впровадження інклюзивного навчання неможлива без їх комунікативних здібностей і здатності організовувати міжособистісне спілкування, професійну та соціальну взаємодію одночасно з дітьми з ООП та їх

ровесниками з нормотиповим розвитком, здатності та вміння пошуку, аналізу й обміну навчальною інформацією.

Як зауважує І.Демченко, комунікативний компонент має глибоке смислове і функціональне значення, впливаючи на визначення здатності та умінь майбутніх педагогів ЗДО організувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору. В основі комунікативного компонента знаходяться знання, вміння, компетентності, відповідні до умов, завдань і змісту комунікативних дій або вчинків. У визначенні змісту цього компонента автор поруч із мотиваційним аспектом людської взаємодії, розглядає необхідні для роботи в умовах інклюзії емоційну, інтелектуальну, вольову, інтрагрупову й референтну його складові [35, с. 11].

Комунікативний компонент готовності до впровадження педагогами ЗДО активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відображає знання, розуміння, застосування вербальних і невербальних засобів міжособистісної взаємодії, технічних засобів комунікацій в передаванні інформації від однієї людини до іншої; експресивні якості емоційної виразності особистості, що допомагає привертати й утримувати увагу дітей із особливими освітніми потребами (див. рис. 2.4.) [7, с. 217–232].

Враховуючи те, що організація освітнього процесу в інклюзивних групах вимагає від педагога ЗДО здатності розуміти та поважати ідентичність усіх дітей групи, сприймати розмаїття дитячого колективу та рівноправність кожного з його членів, а також знати правила спілкування із ними, важливим аспектом змісту готовності до професійно-педагогічної діяльності вважаємо комунікативну толерантність. Опанування комунікативною толерантністю є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання, оскільки сприяє стимулюючому впливу на пізнавальну діяльність дітей; сприянню соціальній адаптації дітей різних нозологічних груп у колективі однолітків; розвитку навичок спілкування та нестандартного мислення як у дітей з особливостями розвитку, так і в їхніх звичайних однолітків; здатності

проявляти співчуття, терпимість, гуманність як у навчальних, так і повсякденних життєвих ситуаціях [119, с. 90–95].

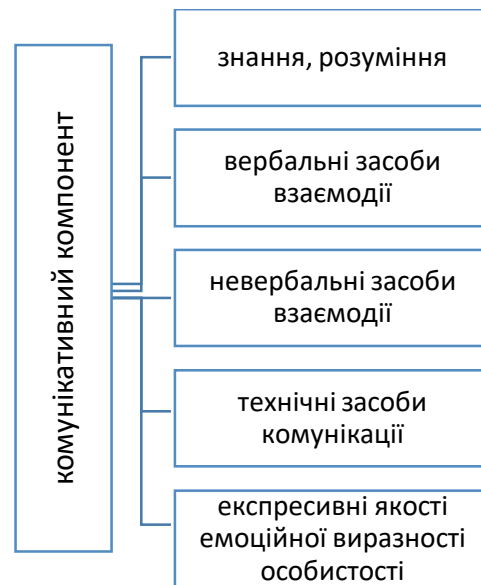


Рис. 2.4. Структура комунікативного компоненту

Фахівці у галузі інклюзивного навчання наголошують на вирішальному значенні комунікативної толерантності в реалізації її завдань. Дослідження різних аспектів толерантності знайшли відображення в працях багатьох зарубіжних та вітчизняних авторів, зокрема: О.Асмолова, О.Гриви, Ю.Іщенко, П.Кравченко, В.Лекторського, Н.Паніної, А.Перцева, К.Поппер, Дж.Роулс, В.Тишкова, М.Уолтцера, Ю.Хабермаса, Р.Форста та ін.. Як зауважує С.Братченко, саме толерантність виступає критерієм оцінки системи особистісних цінностей, оскільки здатність визнати рівність іншої людини, її прав та свобод становить основу взаємодії та спілкування з іншими на основі конструктивного діалогу [217, с. 362–365].

Дослідники однак не погоджуються в твердженні, що толерантна комунікація педагога ЗДО з дітьми з особливими потребами слугує прикладом для їх одноліток. Діти переймають від педагога стиль спілкування, наслідують правила налагодження взаємодії, поведінку під час розв'язання навчальних і життєвих проблем. На основі висновків Ж.Шинкарьової доцільно відзначити, що формування комунікативної толерантності відбувається поступово. Цьому складному, довготривалому процесу властиві певні стадії. Першою з них є

загальна проінформованість про дитину з ООП, з якою налагоджується комунікація. На другій стадії характерне формування позитивного ставлення до цієї особистості. Під час третьої стадії відбувається власне спілкування шляхом обміну враженнями щодо спільного та відмінного в однолітків. Четверта стадія передбачає домовленість про взаємоповагу до відмінностей та ідентичності кожного з членів інклюзивного колективу, а також визначення принципів та умов спілкування, співробітництва і співіснування. Відтак, на завершальному етапі формування комунікативної толерантності відбувається перехід від пасивності, простого співіснування до ефективних стосунків, спільної діяльності, кооперації, взаємодії [217, с. 265–367].

Враховуючи окреслені теоретико-методичні аспекти означеної проблеми, нами визначено *особистісний критерій комунікативного компоненту готовності* майбутнього педагога до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання, який характеризується наступними показниками:

- здатність усвідомлювати соціальну рівність осіб, незалежно від їх фізичних можливостей;
- розуміння, що порушення психомоторного розвитку не є відображенням самої особистості дитини;
- уміння встановлювати контакт із дітьми різних нозологічних груп (з різними потребами та можливостями);
- здатність встановлювати з дитиною довірчі відносини, запобігати й вирішувати конфліктні ситуації, що виникають між вихованцями;
- уміння встановлювати позитивний контакт з батьками;
- уміння налагоджувати комунікацію з членами психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП задля розв’язання завдань інклюзивного навчання;
- здатність роз’яснювати дітям потенційні можливості людей, яких вони можуть зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків;

- умінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести конструктивний діалог;
- уміння доцільно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації в практиці спілкування;
- здатність визначати стратегію спілкування, добирати аргументи в процесі розмови;
- уміння проявляти співчуття, терпимість, гуманність як у навчальному, так і позашкільному житті.

Студенти з *високим рівнем комунікативного компонента готовності* до впровадження активних форм педагогічної взаємодії суб'єктів інклюзивного освітнього процесу мають високо розвинуту здатність налагоджувати ефективні комунікативні зв'язки з усіма вихованцями інклюзивного колективу; вміння і навички організації міжособистісного спілкування за допомогою різних вербальних і невербальних засобів; уміння уважно слухати, сприймати та відтворювати інформацію, налагоджувати конструктивний діалог; володіє правилами толерантної комунікації, демонструє повагу, терпимість і співчуття до дітей різних нозологічних груп.

Достатній рівень зазначеного компонента готовності в студентів виявляється в їх здатності встановлювати емоційний контакт із дітьми означеної категорії; наявності вмінь і навичок толерантної комунікації; здатність визначати стратегію спілкування, добирати аргументи в процесі розмови відповідно до конкретної навчальної ситуації; уміння доцільно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації в практиці спілкування; у налагодженні діалогу відповідно до правил толерантної комунікації; виявляють терпимість і повагу до ідентичності дитини з особливостями розвитку.

Для студентів із *базовим рівнем сформованості комунікативного компонента готовності* до впровадження активних форм взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей з ООП притаманні комунікативні вміння, які

потребують подальшого розвитку; характерні проблеми в налагодженні міжособистісних контактів; відсутні практичні вміння організації толерантної комунікації в розв'язанні освітніх завдань вихованцями; властиві труднощі із визначенням стратегії спілкування з дітьми з особливими потребами.

Креативний компонент готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання відображає розвиток їх творчої активності та особистісних якостей педагогів закладів дошкільної освіти, які забезпечують створення ними нових матеріальних і духовних цінностей, а також сприяють розвитку ресурсних можливостей дітей з особливостями розвитку (див. рис. 2.5). Цей компонент дозволяє педагогу ЗДО повністю враховувати в навчальному процесі освітні потреби та можливості, задатки і здібності всіх членів колективу інклюзивної групи. Творчий підхід також відображається в плануванні, організації та координації індивідуальної допомоги, визначенні шляхів забезпечення особливих освітніх потреб дітей, здійснення контролю їх досягнень відповідно до цілей, зазначених в Індивідуальній програмі розвитку.



Рис. 2.5. Структура креативного компоненту

Творчість студентів можемо розглядати як уміння самостійно,

неординарно розв'язувати навчальні завдання з метою формування культури мовлення; здатність нестандартно мислити, виявляти проблемні питання у вдосконаленні своїх знань і умінь, подоланні проблем у професійному становленні; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності завдяки розвинутій уяві, фантазії.

Ознакою креативності майбутнього педагога є, передусім, здатність впроваджувати нові, нетрадиційні форми організації освітнього процесу, такі як активні форми педагогічної взаємодії. Це, в свою чергу, дозволяє педагогу ЗДО творчо розв'язувати професійні завдання в роботі з інклюзивною групою, взаємодіяти з дітьми різних нозологічних груп, їх здоровими однолітками, а також колегами та батьками дітей.

Креативний компонент готовності майбутнього педагога до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку виявляється через відкритість до педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. В студентів формується ставлення до впровадження активних форм педагогічної взаємодії як інноваційної діяльності, яка передбачає не лише поєднання готових форм і методів навчання, а самостійні перетворення, зміни, наукову рефлексію, необхідні для осмислення майбутнім фахівцем власного новаторського досвіду [140, с. 154–159].

До основних показників творчого критерію креативного компоненту готовності належать такі:

- відкритість до педагогічних інновацій, нетрадиційних підходів до організації освітнього процесу;
- уміння знаходити нестандартні розв'язання педагогічних завдань;
- допитливість, потяг до пошуку нової інформації, фактів;
- здатність розвивати творчу уяву, комбінувати, знаходити аналогії, асоціації;
- уміння визначати шляхи нестандартного підходу до реалізації завдань

інклюзивного освітнього процесу;

- здатність продукувати різноманітні ідеї щодо впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання дітей із ООП;
- здатність створювати нововведення в педагогічному процесі;
- здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів.

Високий рівень креативного компоненту готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей із ООП виявляється у розвитку творчих умінь, що сприяють успішному вдосконаленню творчого мислення, умінь продукувати нестандартні ідеї; демонструють пошуково-перетворюючий стиль мислення; умінь на основі постійного творчого пошуку визначати інноваційні засоби і прийоми організації навчальної діяльності дітей інклюзивної групи; вміння знаходити альтернативні варіанти для розв'язання освітніх завдань; здатність будувати алгоритм початкових дій з метою подолання проблемних аспектів організації освітньої діяльності як дітей із особливостями розвитку, так і їх здорових однолітків; генерувати нові ідеї з метою оптимізації взаємодії з дитячим колективом в умовах інклюзії.

Достатній рівень креативного компоненту готовності студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей із ООП відображає вміння фантазувати, мислити альтернативно та критично; здатність адекватно реагувати на окреслені навчальні завдання, проте не завжди вони спроможні визначити альтернативні варіанти розв'язання проблемних завдань; ситуативно виявляють своєрідність мислення, новий підхід до розв'язання проблеми; демонструють спроможність продукувати різноманітні ідеї з метою вдосконалення шляхів використання інноваційних форм організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Для студентів із *базовим рівнем креативного компоненту* характерна ситуативна здатність до творчого осмислення освітніх завдань; вміння аналізувати наявні способи досягнення мети, щоб вибрати єдино правильний варіант; не відзначаються оригінальністю-своєрідністю мислення, незвичними

підходами до вирішення проблеми; відсутність уміння продукувати оригінальні ідеї компенсуються вмінням детально, творчо розробляти наявні механізми засвоєння й оволодіння інноваційними формами взаємодії дітей в інклюзивному колективі.

У структурі готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання важливе місце відводиться також *операційно-діяльнісному компоненту*. Він репрезентує комплекс умінь і навичок студентів педагогічних ЗВО, необхідних для опанування дидактичними методами, прийомами та засобами впровадження в освітній процес активних форм педагогічної взаємодії та передбачає оперування фахівцем технікою самостійної навчальної діяльності. Цей компонент у структурі готовності майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання відображає їх здатність продемонструвати такі сформовані компетенції в організації інклюзивного навчання дітей з ООП, як адаптація, модифікація змісту, методів викладання й оцінювання досягнень дитини; планування та побудова освітнього процесу, проектування інклюзивного освітнього середовища, організація спільної діяльності всіх членів дитячого колективу з врахуванням їх освітніх можливостей та потреб.

Операційно-діялісний компонент готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм взаємодій в умовах інклюзії передбачає здатність підтримувати дітей різних нозологічних груп, сприяти їх навчанню, соціальному й емоційному розвитку; володіння уміннями добирати та застосовувати ефективні методи, засоби та прийоми педагогічної діяльності для задоволення освітніх потреб вихованців з особливостями розвитку. Також він включає уміння розв'язувати педагогічні проблеми в умовах інклюзії, а саме визначати проблему, знаходити шляхи й етапи її розв'язання, конструювати різноманітні варіанти реалізації освітніх завдань та аналізу результатів їх застосування в умовах інклюзивного освітнього середовища [140, с. 159–162].

У структурі операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього педагога дослідники визначають необхідність опанування дидактичними знаннями та вміннями (див. рис. 2.6). Вони, в свою чергу, забезпечують готовність формулювати загальні та конкретні завдання розвитку, навчання та виховання означеної категорії дітей в освітньому інклюзивному середовищі; здатність урахувати в організації освітнього процесу дітей інклюзивної групи їх психологічні, вікові, індивідуальні особливості. Також операційно-діяльнісний компонент передбачає вміння майбутніх фахівців керувати пізнавальною діяльністю дітей на основі положень спеціальних дидактичних принципів, адекватно оцінювати її результати; вміння аналізувати та трактувати поведінку дітей із особливостями розвитку з психолого-педагогічної точки зору, прогнозувати реакцію їх однолітків із нормотиповим розвитком; готовність застосувати адекватні віковим, компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми педагогічного впливу.

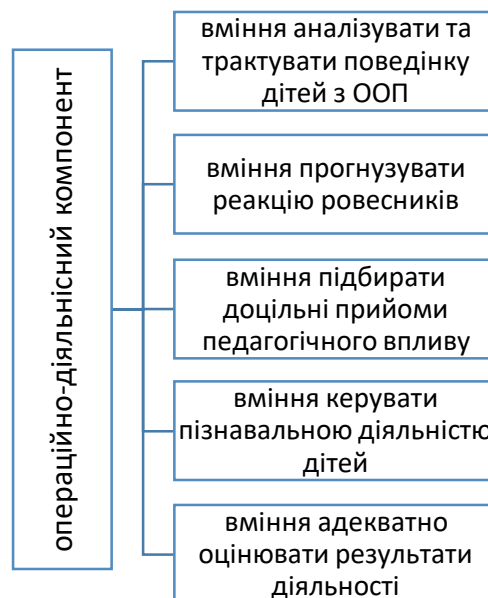


Рис. 2.6. Структура операційно-діяльнісного компонента

Як зауважує Т.Соловей, операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх педагогів ЗДО до виконання професійних обов'язків у інклюзивному освітньому середовищі відображає їх здатність виконувати конкретні функції соціально-педагогічної діяльності, застосовувати ефективні

способи сприяння інклюзивному навчанні дітей із ООП в закладі освіти, розв'язувати соціально-педагогічні проблеми, пов'язані з цим, оперувати прийомами самостійного виконання педагогічних завдань, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність [182, с. 220–223].

Вважаємо, що для *процесуально-технологічного критерію операційно-діяльнісного компоненту готовності* студентів-майбутніх педагогів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей із ООП характерні такі показники:

- створення установки на оволодіння новими знаннями й уміннями в організації педагогічної взаємодії з вихованцями інклюзивних груп;
- уміння та навички здійснювати самостійну освітню діяльність, займатися самоосвітою та самовихованням;
- здатність вдосконалювати форми організації навчання, виховання та соціалізації дітей із особливими потребами;
- опанування засобами та прийомами використання активних форм педагогічної взаємодії;
- самоконтроль та самостійний розвиток прийомів педагогічного впливу на вихованців інклюзивної групи відповідно до їхніх вікових, компенсаторних і психологічних можливостей.

Для студентів *із високим рівнем операційно-діяльнісного компоненту готовності* до впровадження активних форм взаємодії з дітьми інклюзивних груп характерна стійка установка на пошук нових знань, їх систематичне поповнення, вміння орієнтуватися у різних джерелах інформації; уміння працювати з навчальною та додатковою літературою з метою самостійного розвитку засобів та прийомів використання активних форм педагогічної взаємодії; здатність використовувати різні методи та прийоми роботи над самоконтролем та самостійним розвитком прийомів педагогічного впливу на дітей інклюзивної групи відповідно до їхніх вікових, компенсаторних і психологічних можливостей; цілеспрямованість і зацікавленість у виконанні

самостійної роботи. В них присутня адекватна самооцінка рівня можливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзії; об'єктивне ставлення до самостійної діяльності з метою набуття вмінь і навичок впровадження активних форм педагогічної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного навчання.

Студенти із *достатнім рівнем операційно-діяльнісного компоненту готовності* майбутніх педагогів ЗДО відзначаються усвідомленням важливості самостійної освітньої діяльності з метою опанування ефективними методами і прийомами педагогічної взаємодії з вихованцями інклюзивних груп; виявляють зацікавленість новизною та оригінальністю запропонованих проблемних ситуацій для самостійного опрацювання; мають здатність до застосування методів і прийомів самостійної роботи з метою вдосконалення педагогічного впливу на взаємодію суб'єктів інклюзивного освітнього процесу; опановують засобами та прийомами самостійного опанування активними формами педагогічної взаємодії.

Базовий рівень операційно-діяльнісного компоненту готовності демонструють студенти, для яких відсутня здатність самостійно опрацювати навчальний матеріал, а здійснюють це під керівництвом викладача; уміння користуватися інформаційними джерелами супроводжується відсутністю виокремлення основоположних аспектів застосування методів і прийомів педагогічної взаємодії з вихованцями інклюзивних груп; самостійна навчальна робота відзначається ситуативністю та несистемним характером; простежуються труднощі в опануванні тренінгів і вправ, самостійного опанування методикою застосування активних форм педагогічної взаємодії в змісті інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Отже, професійно-педагогічна готовність майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм взаємодії в зміст інклюзивного навчання дітей із особливостями розвитку розглядається нами як синтез взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного, операційно-

діяльнісного). Комплексна взаємодія окреслених компонентів відображає сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей студентів, що забезпечують їх готовність до застосування активних форм педагогічної взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу.

2.2 Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до активізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання

Ми погоджуємося з думкою експертів про те, що «ключовим чинником сприяння інклюзивній освіті має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами. Тепер проблемним є питання щодо педагога, який розумівся б на специфічних проблемах таких дітей» [117].

Впровадження інклюзивного навчання, його індивідуалізований підхід та орієнтація на особистісний розвиток дітей, як із особливими освітніми потребами, так і нормотиповим віковим розвитком, вимагають модернізації змісту та вдосконалення методики психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Метою підготовки майбутніх педагогів ЗДО на сучасному етапі реформування української освіти є всебічний розвиток та вдосконалення особистості студентів; сприяння подальшому розкриттю їхніх комунікативних здібностей; підвищення морального, інтелектуального, творчого рівня для успішного розв'язання освітніх завдань на основі впровадження активних форм педагогічної взаємодії з вихованцями з інклюзивних груп ЗДО; набуття комплексу умінь і здатностей, які забезпечують готовність до застосування інноваційних підходів до розв'язання освітніх завдань, сформованість толерантної позиції та високий рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є забезпечення педагогічних умов для розвитку професійно-

ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій. О.Мартинчук визначено низку професійно-ціннісних орієнтацій педагога, який працює з дітьми з ООП, серед яких: визнання цінності особистості дитини незалежно від форми та ступеня порушення її розвитку; спрямованість на особистісний розвиток дитини, а не тільки на розв'язання завдань; усвідомлення рівня своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливими потребами; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат тощо. До професійно-особистісних якостей педагога, який працює з дітьми зазначеної категорії, вчена відносить милосердя, емпатію, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю і саморегуляції. Відповідно серед професійно-особистісних умінь педагога в роботі з дітьми з особливими потребами, у дослідженні О.Мартинчук відзначаються креативність, творчий підхід до вирішення проблем, завдань педагогічної діяльності; вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистісних таємниць вихованця [128, с. 114].

Закономірно, що впровадження інклюзивного навчання зумовлює необхідність створення педагогічних умов у ЗВО для підготовки майбутніх фахівців до інноваційної (особливо інтерактивної) педагогічної діяльності, важливою складовою якої є використання активних форм взаємодії з дітьми з особливостями розвитку в умовах інклюзивного освітнього процесу. Зважаючи на те, що традиційною для вищої освіти в Україні була пріоритетність репродуктивного засвоєння знань студентами, то розробка навчально-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки педагога нової формації, професійні якості якого відповідають сучасним вимогам гуманізації освіти, стала важливим завданням теорії і практики педагогіки вищої школи.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо педагогічні умови як спеціально створене освітнє середовище, що сприяє підготовці майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм

педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, й сукупність засобів, об'єктивних можливостей освітнього процесу ЗДО, які спрямовані на досягнення мети.

Об'єктивно, що врахувати всі педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО в межах одного дослідження неможливо. Відтак, спираючись на результати досліджень учених, власний досвід, результати опитування викладачів, нами визначено такі педагогічні умови: *забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; створення творчого освітнього середовища через моделювання професійних педагогічних ситуацій з використанням активних форм педагогічної взаємодії; використання інтерактивних технологій навчання та впровадження авторського спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання».*

Розглянемо їх більш конкретно.

Першою педагогічною умовою виокремлюємо *забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання*. Адже досягнення позитивних результатів в освітній діяльності студентів безпосередньо залежить від їх мотивів та інтересів.

Реалізація першої педагогічної умови спрямовувалась на формування мотиваційно-ціннісного компонента підготовки майбутніх педагогів ЗДО – сукупності стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивного навчання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності. Мотиви можуть виконувати спонукальну, спрямовуючу та регулюючу функцію. Спонукальна функція виражає внутрішню потребу особистості в певній професійній діяльності, що має позитивний вплив на її активізацію для успішного виконання професійних завдань. Для спрямовуючої функції властиве визначення характеру та мети професійної діяльності. У той час як регулююча функція дозволяє визначити ціннісні орієнтири в змісті та професійній діяльності [43, с. 23–32].

Встановлюючи взаємозв'язок між результатами праці і мотивацією, В.Мясищев наголошує, що від рівня позитивного ставлення людини до діяльності, безпосередньо залежить готовність до максимально можливого використання свого потенціалу у її виконанні [136].

Другою педагогічною умовою визначаємо *створення творчого освітнього середовища через моделювання професійних педагогічних ситуацій з використанням активних форм педагогічної взаємодії*. Важливу роль у формуванні готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзії відіграє креативне освітнє середовище закладу вищої освіти, оскільки воно забезпечує всебічний розвиток особистості під час навчання та допомагає розвивати позитивний потенціал особистості.

Сутність освітнього креативного середовища розглядається дослідниками як багатоаспектне явище, створене під час професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО завдяки поєднання різних форм і методів навчання. Водночас, креативне освітнє середовище ЗВО виступає в ролі особливої форми взаємодії професіоналів і майбутніх фахівців. В умовах освітнього середовища креативного спрямування відбувається морально-ціннісне ставлення майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання [88, с. 260–264].

Провідною метою функціонування креативного освітнього середовища ЗВО є створення умов, максимально сприятливих для формування здатності майбутніх педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання реалізовувати професійні завдання з допомогою саморозвивального навчання, а не традиційної його форми – репродуктивного. Внаслідок цього під час навчання у студентів педагогічних закладів вищої освіти сформується комплекс спеціальних умінь, навичок, особистісних якостей і здатність використовувати їх в практичній діяльності з дітьми з ООП. У зв'язку з тим, що професійна діяльність з дітьми з особливими потребами передбачає здійснення поряд з традиційною і корекційно-розвиваючу, і пропедевтичну роботу; в процесі

навчання необхідно розширити, уточнити функціональні обов'язки, які формуються з опорою на спеціальний зміст підготовки. Сутність і структура педагогічної діяльності визначає, що формування функціонального аспекту підготовки фахівця сприяє формуванню усвідомленої практичної діяльності [36, с. 71–77].

Третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до активних форм взаємодії в умовах інклюзивного середовища стало використання інтерактивних технологій навчання та впровадження авторського спецкурсу *«Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання»*.

Внаслідок модернізації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО на зміну педагогу традиційної формації має прийти освітянин нової генерації, важливою професійною якістю якого є здатність використовувати в освітній діяльності інноваційні (особливо інтерактивні) педагогічні технології. Сучасний педагог, здатний впроваджувати активні форми педагогічної взаємодії, має бути звільнений від стереотипів, тобто має вміти забезпечити освітнє середовище для ефективного навчання та розкриття таланту кожної дитини, як із особливими освітніми потребами, так і нормотиповим розвитком. Підготовка до такого виду професійної діяльності майбутніх педагогів ЗДО, передусім, спрямовується на застосування презентаційних навичок, забезпечення їх ефективності як комунікатора та фасилітатора, використання різних методів та практик викладання матеріалу, впровадження ІКТ в освітній процес [13, с. 55–66].

При підготовці майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з дітьми з особливими потребами, як різновиду інноваційної педагогічної діяльності, організація освітнього процесу базується на таких принципах, як:

– неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;

- особистісна зорієнтованість;
- професійно-практична спрямованість;
- альтернативність, свобода вибору;
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії;
- творче самовираження, співпраця та співтворчість [9, с. 52–59].

На думку фахівців, вимоги кваліфікаційного, професійно-компетентнісного плану до студентів педагогічних ЗВО зумовлюють зміни типу мислення майбутніх фахівців. У цьому контексті основним завданням професійної освіти є цілеспрямований вплив на розкриття інноваційного потенціалу особистості майбутнього педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища [28, с. 53–56].

Варто зауважити, що формування інноваційного мислення майбутніх педагогів ЗДО є важливою складовою їх професійної підготовки до впровадження активних форм взаємодії з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього простору. Інноваційне мислення, як активний спосіб сприйняття, осмислення та оцінювання педагогічних об'єктів, базується на особистісному розумінні та оцінюванні педагогом зовнішнього світу; пов'язується з необхідністю прийняття нестандартних (інноваційних) педагогічних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та забезпечує проєктування і впровадження нових моделей педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу.

Необхідно відзначити, що ознайомлення студентів із теоретичними основами механізму інноваційного мислення особистості дозволить майбутнім педагогам ЗДО здійснювати системний аналіз інклюзивного навчання як інноваційного освітнього процесу; оперувати абстракціями (уявляти процеси, зміни педагогічних об'єктів (явищ, процесів, дій) в традиційному та нестандартних варіантах); визначати причинно-наслідкові зв'язки розробки і впровадження активних форм взаємодії з дітьми з особливостями розвитку; генерувати інноваційні ідеї в організації освітнього

процесу дітей інклюзивної групи на основі відомих теорій, закономірностей, концепцій і положень (поєднувати технологічні процеси різних сфер з педагогічними); давати оцінку конкретній педагогічній ситуації з позиції пошуку нововведень у їх розв'язанні, обґрунтування та прийняття педагогічного рішення в умовах інклюзивного освітнього середовища; прогнозувати як позитивні, так і негативні наслідки, можливості і ризики впровадження активних форм взаємодії з дітьми з ООП [30, с. 174–176].

Як свідчать результати досліджень, тільки 43% молодих педагогів відзначаються високим рівнем розвитку здібності долати антиінноваційні бар'єри, а в 57% – ця здібність проявляється нечітко. У результаті спеціально проведеного І.Бехом опитування, 37% молодих фахівців відчувають страх перед можливими труднощами нововведень у їх професійній діяльності [9].

Опанування студентами знаннями про сутність антиінноваційних бар'єрів та технікою їх подолання є важливою складовою професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти у ЗВО. Так, вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу формує в них уявлення про те, що згадані бар'єри можуть виникати як у зв'язку з індивідуальними особливостями самого педагога, так і соціально-психологічними рисами педагогічного співтовариства. Відтак, зовнішньо бар'єри до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з дітьми різних нозологічних груп можуть проявлятися в так званих захисних висловлюваннях, які утримують стереотипи, що існують в педагогічному менталітеті стосовно певних інновацій. Ознайомлення з ними студентів дозволить у майбутній професійно-педагогічній діяльності уникнути цього виду перешкоди на шляху активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання. Серед означених вправ ученим-психологом І.Бехом виокремимо такі:

1. «Це у нас уже є». Наводиться приклад, який має певну подібність із запропонованим нововведенням. Опонент змушений наводити аргументи на підтвердження відмінностей і оманливості подібності. У цьому випадку

результат впровадження інноваційної педагогічної технології залежить від здатності вести полеміку і прихильника, і противника нововведення.

2. «Це у нас не вийде». Називаються причини та об'єктивні умови, які унеможливають певне нововведення. Якщо опонент належить до педагогічного колективу закладу освіти, то переважають докази зовнішнього порядку, якщо «чужий», то акцент робиться на місцеву специфіку, наприклад, «у нас немає матеріальної бази».

3. «Це не вирішує наших проблем». Дотримується поза прибічника радикальних рішень. У цьому випадку інноватор одержує риси недостатньо сміливого й активного провідника справжнього прогресу.

4. «Це вимагає доопрацювання». Означуються дійсні недоліки нововведення, обмеження, недоопрацьовані елементи. Тим самим доводиться, що нововведення недосконале, непродумане до кінця, потребує доопрацювання і не готове до застосування.

5. «Тут не все рівноцінне». Робиться ставка на вилучення деяких деталей із практично кожного з наведених вище міркувань. Від цього нововведення стає меншим за своїм інноваційним потенціалом, або виявляється недоречним, оскільки відсутнього ефекту від інновації не очікується.

6. «Є й інші пропозиції». Наводиться альтернативна інноваційна пропозиція даному нововведенню, яка запропонована іншими авторами. За таких умов опонент опиняється в конкурентних відносинах з іншими інноваторами.

Майбутньому педагогу ЗДО необхідно мати теоретичні та практичні знання; знати зміст програм та посібників; володіти інноваційними підходами; знати сутність, можливість і доцільність застосування нових технологій в освітньому процесі. Доцільно відзначити, що позитивні результати використання активних форм взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі досягається завдяки:

– усвідомленню студентами необхідності використовувати педагогічні

інновації у майбутній професійній діяльності;

- здійсненню методичного забезпечення: науково-практичних семінарів, практичних семінарів-тренінгів, педагогічних читань;

- обізнаності з активними формами взаємодії як інноваційними педагогічними технологіями;

- здатності і потребами створювати педагогами власних інноваційних продуктів;

- готовності до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання [201, с. 124–128].

Важливе місце в навчально-методичному забезпеченні підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування активних форм взаємодії з дітьми з особливостями розвитку в ЗВО відводиться вивченню дисципліни «Інноваційні технології в роботі з дітьми». Метою цього курсу є ознайомлення майбутніх педагогів ЗДО із загальними засадами педагогічних інновацій, специфікою педагогічних технологій, змістом інноваційної діяльності педагога. Особливе значення належить ознайомленню студентів із найпоширенішими в дошкільній освіті інноваційними педагогічними технологіями, внаслідок чого відбувається формування готовності майбутніх фахівців до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з дітьми з ООП, враховуючи пріоритети інклюзивного навчання [209].

Закономірно, що теоретична підготовка студентів до впровадження активних форм взаємодії в інклюзивне освітнє середовище ЗДО здійснюється під час проведення лекційних занять. Метою лекцій є ознайомлення студентів із сутністю педагогічної інноватики, інноваційності, інноваційного навчання, класифікації педагогічних нововведень. Лекційний матеріал спрямований на вивчення пріоритетних завдань модернізації сучасної освіти, важливим аспектом якої стало впровадження інклюзивної форми навчання.

Під час лекційних занять особливе місце відводиться системним, модульними та локальними інноваційним педагогічним технологіям. Навчальною програмою з курсу «Інноваційні технології в роботі з дітьми» передбачено ознайомлення майбутніх вихователів з авторськими інноваційними освітніми технологіями (див. табл. 2.1.) [209].

Таблиця 2.1

Авторські інноваційні освітні технології

Назва авторської освітньої технології	Автор технології
«Будинок вільної дитини»	М.Монтессорі
«Йєна-план-школа»	П.Петерсен
Антропософські школи (вальдорфська педагогіка)	Р.Штейнер
«Школа успіху і радості»	С.Френе
«Школа для життя, через життя»	Ж.-О.Декролі
«Школа діалогу культур»	В.Біблер
Технологія розвивального навчання	Д.Ельконін-Давидов
Технологія раннього навчання	М.Зайцев і Г.Доман
Технологія розвитку творчої особистості	Г.Альтшуллер
Технологія фізичного виховання дітей	М.Єфименко

Окремим блоком програми означеного курсу, що забезпечує підготовку майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії, є ознайомлення з теоретико-практичними особливостями таких освітніх інновацій, як:

- інтерактивне навчання (його сутність, класифікація, види інтерактивних технологій);
- технологія проблемного навчання (проблемна ситуація, типи проблемних ситуацій, постановка проблеми на занятті та шляхи її розв'язання);
- технологія колективного навчання (форми, методи колективного навчання, створення динамічних груп, навчання один одного в групах);
- інтеграція в освітньому процесі ЗДО (інтегрований підхід, тематичне

планування інтегрованих занять, технологія інтегрованого заняття за структурними етапами, методика побудови інтегрованих занять);

– проєктна технологія (мета і завдання технології, типи проєктів, вимоги до проєктів, алгоритм роботи над проєктом);

– ігрова технологія (класифікація ігор, етапи проведення ігор, підбір та використання ігор на заняттях);

– технологія особистісно-орієнтованого навчання (мета, завдання й особливості технології, основні вимоги) [209].

Зважаючи на те, що готовність майбутніх педагогів ЗДО до активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання проявляється в умінні проєктувати заняття, то, закономірно, формуванню цих умінь в освітній діяльності студентів відводиться важливе значення. Під час практичних занять студенти ознайомлюються з основними етапами проєктування занять:

– психолого-педагогічними аспектами організації заняття. Важливим результатом цього є усвідомлення студентами необхідності чіткого дотримання конкретних вимог до структури заняття, його підготовки, організації, змісту, процесу навчання та техніки проведення, так як комплексне врахування всіх вимог забезпечить успіх заняття;

– мотиваційно-організаційний етап. Ознайомлення студентів із різними шляхами мотивації освітньої діяльності (бесіда, створення проблемної ситуації, використання інтерактивної вправи «Мозкова атака», опрацювання тексту періодичних видань, діяльність за технологією «Незакінчене речення», виготовлення саморобних наочних посібників, використання творчих завдань, використання художньої та науково-популярної літератури, створення ситуації успіху, діяльнісний підхід до навчання, діяльність за допомогою екстраполяції, використання пізнавальних ігор та ігрових ситуацій) [209].

– виконавчо-діяльнісний етап заняття. Оволодіння майбутніми фахівцями загальними підходами до організації виконавчо-діялісного етапу,

формування умінь організувати навчально-пізнавальну діяльність вихованців у рамках комунікативно-діалогової та ігрової моделей;

– повторення і закріплення навчального матеріалу. Ознайомлення майбутніх педагогів ЗДО із основними вимогами до організації повторення вивченого матеріалу, навчання підбирати завдання для поточного повторення, порівнювати реальні результати з очікуваними, аналізувати одержаний результат, установлювати факти, аналізувати причини, планувати дії щодо подальшого вивчення тієї чи іншої теми [49, с. 91].

Формуванню інноваційної поведінки майбутніх педагогів ЗДО сприяє використання рефлексивно-інноваційних методів. Особливість їх полягає в принциповій інноваційній відкритості, творчому розумінні кожного педагогічного завдання. Рефлексивно-інноваційні методи допомагають актуалізувати, переосмислити попередній досвід, виявити нові відношення і проблеми освітнього закладу майбутнього, налаштувати себе на зацікавлене конструктивне ставлення до новацій [141].

Необхідно відзначити, що в процесі фахової практичної підготовки майбутніх фахівців впроваджувати в інклюзивний освітній простір активні форми взаємодії з дітьми з ООП важливе місце серед них займає опанування такою технологією педагогічного спілкування, як фасилітована дискусія. Вона полягає в організації групового обговорення студентами освітнього завдання за допомогою навідних запитань. Ця методика спрямована на розвиток у майбутніх педагогів умінь спостерігати, розмірковувати над змістом навчального матеріалу, розвивати їх здатність спонукати до роздумів своїх майбутніх вихованців [90].

Серед різновидів активних форм педагогічної взаємодії, які застосовуються під час освітнього процесу педагогічних ЗВО, є робота в малих групах і парах. Така форма організації роботи студентів дозволяє їм опанувати навички співпраці та пересвідчитися в ефективності міжособистісної взаємодії. Застосування цієї форми активної взаємодії створює умови для оптимізації колективної роботи та командного виконання практичного

завдання завдяки продукуванню творчих ідей усіма членами групи. Студенти на практиці вчаться допомагати один одному, роблячи свій внесок у реалізацію завдань проєкту. Діяльність студентів у мікрогрупах передбачає чіткий розподіл між ними завдань та дотримання регламенту їх виконання. Форма роботи в малих групах, колективна творча робота, яка організовується для виконання творчо-практичних проєктів, забезпечує сприятливі умови для колективного обговорення, діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості [90].

У формуванні інноваційної поведінки майбутніх педагогів ЗДО, що є важливою складовою формування їх готовності до впровадження активних форм взаємодії з дітьми з особливостями розвитку в умовах інклюзії, важлива роль також належить застосуванню в навчальній діяльності проблемно-рефлексивного полілогу. Цей метод забезпечує актуалізацію і розвиток творчих можливостей студента педагогічного ЗВО до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень. Реалізація його охоплює такі етапи:

- відшукування і з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник, не наслідуючи попереднього, структурує проблеми);
- висунення ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем;
- колективне обговорення ідей.

Дидактичне значення такого полілогу полягає в розвитку усіх, а не лише найпідготовленіших у формулюванні й вирішенні проблем студентів. «Заборона» на повторення ідей забезпечує максимальне осмислення альтернативних рішень. Метод позиційної дискусії ефективний під час формування банку даних про різні педагогічні інновації, забезпечення процесу їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ колективу на групи, обговорення цих інновацій та їх упровадження у педагогічну діяльність [11, с. 53–65].

Ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного

навчання досягається завдяки застосуванню таких методів і прийомів організації освітньої діяльності студентів, як проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. Водночас, розв'язання педагогічних завдань у процесі професійної підготовки майбутнього педагога актуалізує ознайомлення студентів і опанування ними уміннями застосовувати активні форми педагогічної взаємодії. Майбутні фахівці при визначенні методів повинні орієнтуватися на позицію викладача (методиста) у виборі засобів взаємодії. Такий підхід сприяє формуванню у студентів цілісного наукового світогляду, виробляє індивідуальний стиль діяльності, поведінки. Оволодіння педагогічним інструментарієм впливу відбувається різними засобами: шляхом переконань, вимог, особистісного прикладу, авторитету, заохочення тощо.

Таким чином, забезпечення в ЗВО педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання є важливим структурним елементом їх професійно-педагогічної підготовки. Реформування сучасної освіти з врахуванням європейських стандартів, важливою складовою яких є впровадження інклюзивного навчання, передбачає, насамперед, підготовку фахівця з інноваційним педагогічним мисленням, здатного виконувати професійні обов'язки в оновленому освітньому середовищі закладу освіти. Зміст, форми і методи підготовки майбутніх фахівців спрямовані на формування в студентів здатності долати антиінноваційні бар'єри, визначати педагогічні цілі й успішно їх досягати, впроваджуючи інноваційні технології навчання, працювати над особистісним й професійним зростанням.

Однією із важливих форм організації навчання майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти є спецкурс. Спецкурс – це навчальний курс, який вивчається студентами старших курсів задля оволодіння новітніми,

вузькоспеціалізованими знаннями з певної наукової галузі. Метою вивчення спецкурсу є формування актуальних для здобувачів певної спеціалізації умінь і навичок.

Погоджуємося з І.Колядою, С.Вергуном та ін., які зауважують, що «спецкурс як форма організації навчання у вищій школі сприяє формуванню у студентів самостійності, вміння аналізувати, дискутувати, розвиває мислення і творчі здібності. Його ефективність залежить від рівня компетентності викладачів, рівня підготовки студентів, їх інтересів, потреб і мотивів навчання, а також від того, наскільки зміст спецкурсу відповідає потребам практики і досягнень сучасної науки» [83, с. 18].

Отже, спецкурс забезпечує отримання, закріплення і поглиблення знань, умінь і навичок студентів з проблем, які вивчалися ними раніше задля усунення прогалин у знаннях. Відтак, для підвищення ефективності процесу підготовки студентів (майбутніх педагогів ЗДО) до активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання ми запропонували впровадити авторський спецкурс «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», який викладається у шостому семестрі (ЄКТС 3 кредити – 90 годин, з них 30 аудиторних годин (14 годин лекцій і 16 годин семінарських занять, 60 годин самостійної роботи).

Метою спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» було:

– забезпечення фундаментальних знань майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти про застосування активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання;

– розвиток у майбутніх педагогів умінь використовувати одержані теоретичні знання під час впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Для підвищення рівня засвоєння матеріалу під час вивчення спецкурсу

використовувалися цифрові технології (мультимедійний супровід матеріалу, електронна пошта для подання виконаних творчих робіт, участь в професійних групах у соцмережах для онлайн-навчання, участь у флешмобах та ін.), структурно-логічні схеми (алгоритми, блок-схеми, інтелект-карти) та інтерактивні методи навчання.

Зміст спецкурсу побудований таким чином, щоб сформувати в студентів цілісне уявлення про актуальність інклюзивної форми навчання, значення активних форм педагогічної взаємодії в досягненні його мети. Під час вивчення спецкурсу розкривалися такі поняття, як «підготовка майбутніх педагогів ЗДО», «активні форми педагогічної взаємодії», «готовність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» та ін..

Під час вивчення теоретичних питань ми використовували такі форми організації навчання, як проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-консультації, лекції із запланованими помилками.

Закріпленню одержаних теоретичних знань студентів, розвитку їхніх умінь і навичок з впровадження активних форм педагогічної взаємодії сприяла тісна співпраця з кураторами груп, викладачами кафедри та керівниками баз практик.

2.3 Модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

В умовах інклюзивного навчання сучасний педагог закладу дошкільної освіти виконує модернізовані полівекторні функції, що зумовлює необхідність інноваційної спрямованості його професійної діяльності. Критерієм сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання вважаємо дитино-центрований підхід до організації освітнього процесу та здатність застосовувати педагогічні інновації в досягненні позитивного результату в налагодженні міжособистісної комунікації вихованців із різними

освітніми потребами.

Аналіз джерельної бази дослідження та результатів констатувального етапу експерименту дозволили нам виокремити педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх фахівців до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Дотримання педагогічних умов сприятиме формуванню гуманного педагога, здатного до толерантної комунікації, який усвідомлює ціннісне значення кожного вихованця інклюзивної групи ЗДО. Тільки такий освітянин зможе в майбутньому впроваджувати активні форми педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому процесі.

Визначені педагогічні умови були покладені в основу розробленої моделі, структурними компонентами якої стали теоретико-методологічний, змістовно-практичний та результативний блоки. У цій моделі комплексно відображено мету, завдання, педагогічні умови, етапи, форми, методи підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Актуальність створення моделі формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, передусім, зумовлюється процесами диверсифікації їх підготовки до роботи з різними категоріями вихованців, що мають неоднаковий ступінь академічної підготовки, інтелектуального розвитку, обдарованості тощо [45, с. 20–22].

Розроблена нами модель підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відображає усю складність цього процесу, взаємозалежність його елементів та важливість кожної складової для кінцевого результату [171, с. 21]. При створенні цієї моделі нами враховано, що вона має мати прогностичний характер для врахування не тільки сучасних, але й перспективних вимог до підготовки майбутніх педагогів ЗДО. Новий підхід означає, що в основу педагогічної діяльності в інклюзивному

освітньому середовищі мають бути закладені активні форми педагогічної взаємодії, які забезпечать реалізацію дитино-центрованого підходу і демократичну спрямованість організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Моделлю підготовки майбутніх педагогів ЗДО до означеної діяльності є комплекс взаємопов'язаних складових – блоків, що забезпечують оптимальний шлях для досягнення поставленої мети – підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО, розвиток інноваційних практичних умінь і навичок, необхідних для активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Розроблена модель містить наступні блоки:

- теоретично-методологічний, що містить мету підготовки майбутніх фахівців до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; розкриває методологічні підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, культурологічний, аксіологічний) і принципи загальнодидактичні (науковості, свідомості та активності у навчанні, доступності, систематичності, послідовності й комплексності, наочності) та специфічні (практичної спрямованості, узгодженості змісту і форм навчання, міждисциплінарної інтеграції, обхідного шляху, динамічний, етіопатогенетичний, рівності тощо) підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; компоненти готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, зокрема: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативний, креативний та операційно-діяльнісний; представлено моніторинг сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; критерії та показники кожного компоненту (*мотиваційно-ціннісного* (соціальні настанови, мотиви, нахили, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та психологічні властивості майбутніх педагогів, що визначають їх особисте прагнення застосовувати набуті знання та уміння в

організації взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання); *когнітивно-операційного* (обсяг і якість психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічних завдань і ситуацій, обумовлених налагодженням професійної взаємодії в умовах інклюзивної форми навчання); *комунікативного* (знання, розуміння, застосування вербальних і невербальних засобів міжособистісної взаємодії, технічних засобів комунікацій в процесі передачі інформації від одного до іншого учасника освітнього процесу; експресивні якості емоційної виразності особистості, що допомагають привертати та утримувати увагу дітей із ООП); *креативного* (розвиток творчої активності та особистісних якостей педагогів, які забезпечують створення ними нових матеріальних і духовних цінностей, а також сприяють розвитку ресурсних можливостей дітей з ООП); *операційно-діяльнісного* (комплекс умінь і навичок студентів педагогічних ЗВО, необхідних для опанування дидактичними методами, прийомами та засобами впровадження в освітній процес активних форм педагогічної взаємодії). Диференційовано *рівні* (високий, достатній, базовий) формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

- змістовно-практичний, що охарактеризовує *етапи формування готовності* майбутніх педагогів ЗДО до означеної діяльності (адаптаційно-мотиваційний, пошуково-пізнавальний, практично-тренувальний, рефлексивно-результативний); *методи; форми; засоби; педагогічні умови* формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до активізації взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання: забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; створення творчого освітнього середовища через моделювання професійних педагогічних ситуацій; використання інтерактивних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання».

- результативний.

Розв'язання проблеми підготовки студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії можливе при опорі на такі методологічні підходи: компетентнісний; системний; діяльнісний; особистісно-зорієнтований; культурологічний та аксіологічний. Вибір певного підходу значною мірою зумовлює особливості розуміння змісту підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання, її структури та визначення основних компонентів. Саме тому важливим є кожний із підходів, представлених у моделі (див. рис. 2.7).

Від викладачів ЗВО на сучасному етапі вимагається застосування нового підходу до навчання і виховання студентів – майбутніх педагогів ЗДО з метою оволодіння ними професійними вміннями, за рахунок яких формується професійна готовність. Складовою частиною професійної готовності є готовність до впровадження активних форм педагогічної взаємодії під час інклюзивного навчання. Таким підходом, на нашу думку, може бути компетентнісний, оскільки інтеграція системи вищої освіти України в європейський освітній простір поставила перед вітчизняною педагогічною наукою завдання ідентифікації якостей випускника ЗВО і визначення шляхів їх формування відповідно до принципів загальноприйнятого в Європі компетентнісного підходу [12, с. 11–12].

Погоджуємося з автором О.Мартинчук, у дослідженні якої зазначається, що реалізація *компетентнісного підходу* у сфері фахової підготовки педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзії «здійснюється, насамперед, у напрямі формування умінь орієнтуватися в різних ситуаціях професійної діяльності, ефективно вирішувати проблеми, які виникають у процесі виконання функціональних обов'язків. Відтак, зміст і технології підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання вибудовуються на основі компетентнісного підходу, який визначається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів» [129].

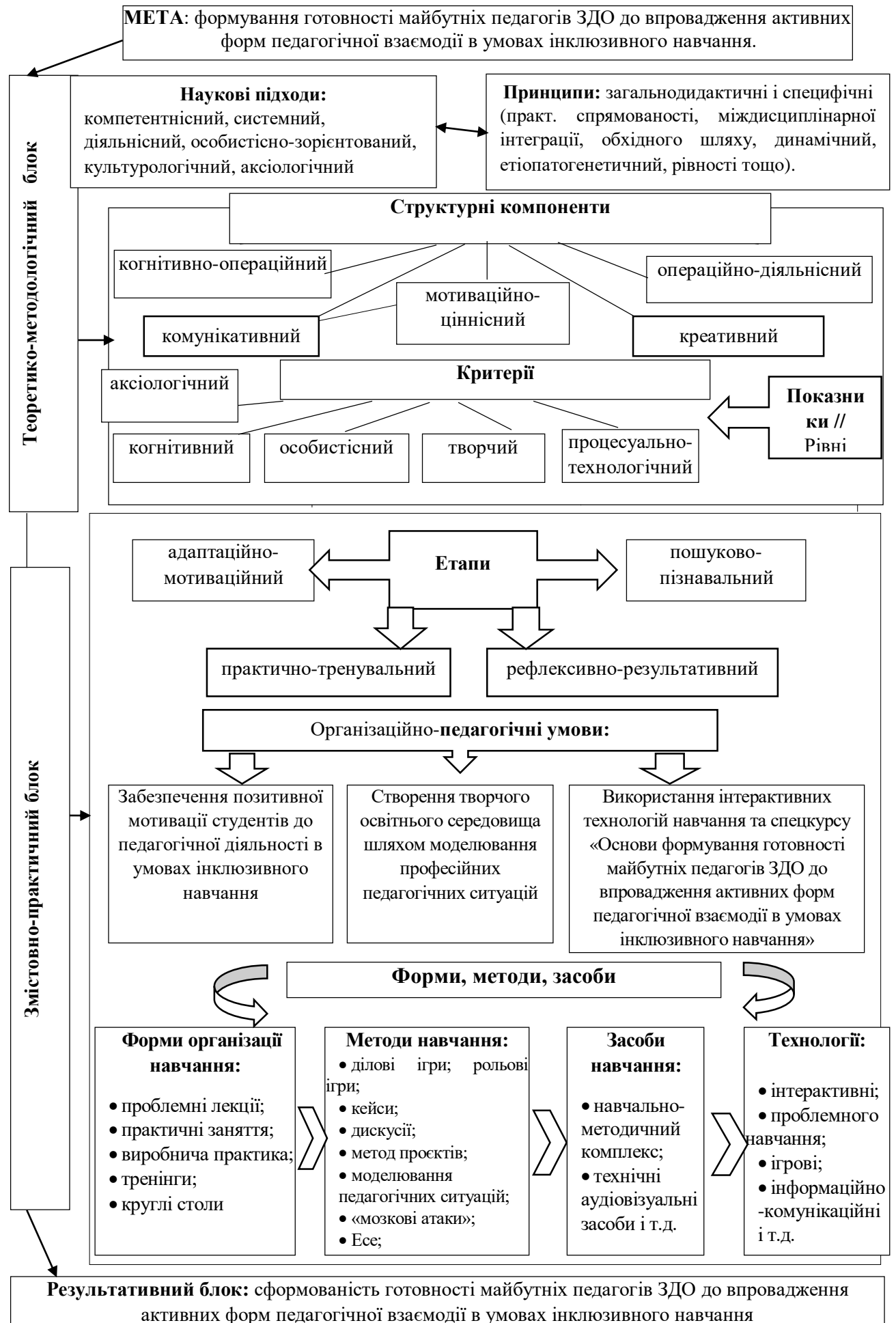


Рис. 2.7. Модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Вибору та обґрунтуванню компетентностей, якими має володіти сучасний педагог, присвятили свої наукові здобутки такі дослідники, як І.Хафізуллінова (інклюзивна компетентність); В.Коваль, В.Крищук, І.Тришина (професійні компетентності); А.Лановенко (інформаційно-комунікаційна компетентність); О.Мосіюк (інноваційні компетентності), О.Семенов (методична компетентність) та ін..

Одним із важливих підходів до обґрунтування моделі підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання вважаємо *системний підхід*. Системний підхід опрацьовується такими сучасними науковцями, як І.Блауберг, В.Кузьмін, В.Садовський, Б.Українець, І.Фролов, Е.Юдін [166, с. 315–322].

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він дозволяє розглянути процес підготовки студентів до впровадження активних форм взаємодії в інклюзивному навчанні дітей із ОП як цілісну систему; виділити системо-творчий чинник формування такої компетентності в майбутнього педагога, тобто мету і результат; сконструювати систему її формування, виявити її складові компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити обумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи.

Наступним підходом, що дав змогу більш детально схарактеризувати проблему підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, є *діяльнісний підхід*. Діяльнісний підхід передбачає створення умов для активізації пізнавальної діяльності студентів, завдяки чому відбуватиметься свідоме опанування системою знань і умінь, набуття певного досвіду, спрямованого на формування компетентностей і компетенцій у пізнавальній діяльності на продуктивному й творчому рівнях.

У студентів – майбутніх педагогів ЗДО – провідним видом професійної підготовки є навчальна діяльність. Ефективність інклюзивного навчання дітей

із особливостями розвитку зі здоровими однолітками залежить від навчальної діяльності студентів у ЗВО, які отримують фахові знання, уміння й навички, зокрема корекційні [133, с. 264–274]. На основі цього вважаємо за доцільне застосування діяльнісного підходу, основна мета і результат якого полягає в усвідомленні студентом самого себе як суб'єкта навчання, який має можливості вибору змісту, форм і методів, темпу навчальної діяльності.

Педагогічна діяльність в умовах інклюзії є досить складною системою відносин між вихованцями та педагогами, на взаємодію яких можуть впливати психологічні особливості кожного із учасників цього процесу. Тому діяльнісний підхід тісно пов'язаний з *особистісно-зорієнтованим підходом*, який має дитиноцентровану спрямованість і визначає кожного вихованця головною цінністю освітнього процесу.

У контексті забезпечення формування готовності майбутніх педагогів ЗДО, як результат їх особистісно-зорієнтованого навчання під час професійно-педагогічної підготовки, є важливим не тільки оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками, а й становлення їх унікальної, творчої, з власними життєвими цінностями і завданнями особистості.

Підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії передбачає формування в них гуманістичного світогляду, їх моральних якостей, цінностей та переконань. Тому наступним підходом до реалізації моделі підготовки майбутніх фахівців зазначеної діяльності визначаємо *аксіологічний підхід*.

Аксіологічний підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів, зокрема закладів дошкільної освіти, до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання допомагає студентам аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивного навчання та людини з особливостями розвитку в цих умовах. Як слушно відзначає Є.Шиянов, аксіологічний підхід органічно притаманний саме гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища суспільна цінність та самоціль суспільного розвитку.

Формування ціннісних орієнтацій більшість сучасних учених вважають одним із головних аспектів підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах, оскільки запорукою педагогічної взаємодії в цьому процесі є визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення.

Оскільки загальна культура майбутніх педагогів ЗДО передбачає сформованість їх загальнолюдських цінностей, вважаємо за доцільне розглянути підготовку фахівців означеної спеціальності до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з позицій *культурологічного підходу*.

Культурологічний підхід до підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти сприяє створенню оптимальних умов засвоєння надбань загальнолюдської і національної культури, усвідомленню і самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей. За таких умов освітнє середовище стає культурно-освітнім, в якому забезпечується культурний розвиток особистості, набуття нею досвіду культурної поведінки, надання їй педагогічної допомоги і підтримки в культурній самоідентифікації та самореалізації творчого потенціалу [23, с. 93–96].

Сучасні дослідники саме в застосуванні культурологічного підходу вбачають шлях подолання існуючих явищ дегуманізації в українській системі освіти, так як відбувається переосмислення змісту і завдань педагогічної діяльності на основі аксіології. Відтак, формується бачення освітнього процесу через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, який відбувається у відповідному до потреб людини культуровідповідному середовищі. Всі його компоненти наповнені ціннісним змістом і слугують особистості, що вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [10].

До теоретико-методологічного блоку моделі також належать, безпосередньо пов'язані з означеними підходами, *принципи навчання* (систематичності, послідовності і комплексності; практичної спрямованості; доступності; індивідуального підходу; науковості навчання;

міждисциплінарної інтеграції; свідомості та активності у навчанні; безбар'єрності та соціалізації та ін.). Так, зокрема, системний підхід вимагає реалізації загальнодидактичних принципів (систематичності, послідовності та комплексності) і специфічного принципу – практичної спрямованості.

Принцип систематичності, послідовності та комплексності означає, що опанування знаннями та набуття умінь і навичок відбувається систематично і поетапно. Реалізація даного принципу відбувається в певному порядку, коли кожний новий навчальний елемент базується на попередніх і логічно пов'язується з наступними. Практикою доведено, що при дотриманні логічних зв'язків запам'ятовується більший обсяг навчального матеріалу. Систематичність і послідовність дозволяють досягти високих якісних показників освітньої діяльності студентів.

Принцип практичної спрямованості спирається на методологічні положення про єдність теорії і практики. Його реалізація в процесі навчання забезпечує розкриття прикладного аспекту основ наук, практичної значущості вивчення навчальних дисциплін. Результативність цього принципу значною мірою залежить від дотримання правильного співвідношення теоретичних і практичних занять, що має бути передбачено навчальними програмами закладів вищої освіти.

Особистісно-зорієнтований підхід передбачає врахування загальнодидактичних *принципів доступності й індивідуального підходу*. В основі принципу доступності покладено структурну послідовність: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого. Також в цьому принципі важливим є врахування особистісних і навчальних можливостей студента. Принцип індивідуального підходу забезпечує можливість поглиблювати знання та опановувати вміннями і навичками, актуальними для кожного члена студентського колективу, відповідно до рівня розвитку, знань і вмінь, працездатності, пізнавальної активності, самостійності тощо.

Компетентнісний підхід використовує загальнодидактичний принцип

науковості навчання, що передбачає формування та розвиток у студентів наукового світогляду, вироблення умінь і навичок наукового пошуку, засвоєння способів наукової організації праці, розробки науково-обґрунтованих проєктів у сфері пошуку шляхів впровадження інклюзивного навчання.

Принцип міждисциплінарної інтеграції вимагає об'єднання знань із різних навчальних дисциплін у навчально-методичний комплекс. Цей принцип дидактики дозволяє всебічно вивчати певну категорію або процес, що вивчається, а також забезпечити наступність в освіті та оптимізувати процес підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії.

Оскільки діяльнісний підхід передбачає активну і безпосередню участь студентів у професійно-педагогічній підготовці, то оптимально реалізувати на практиці цей підхід дає змогу *принцип свідомості та активності у навчанні*. Ефективне опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній пізнавальній діяльності, завдяки цілеспрямованим систематичним зусиллям для досягнення запланованого освітнього результату. Свідомість супроводжує пізнавальну активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення. Тому потрібний зв'язок усіх можливих видів діяльності студента у ЗВО та поза ним: навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, спортивної, волонтерської, художньо-творчої.

Аксіологічний та культурологічний підходи, розташовані у теоретико-методологічному блоці моделі, передбачають застосування усіх названих принципів, проте найважливішим серед них є *принципи безбар'єрності та соціалізації*. Принцип безбар'єрності включає створення безбар'єрного доступу студентів до усіх видів та форм освітньої діяльності. Принцип соціалізації – залучення та включення кожного члена студентського колектива у загальноосвітній простір, незалежно від їх здібностей, стану здоров'я та досягнень.

Виокремлені нами принципи реалізуються в тісному взаємозв'язку,

взаємодоповнюючи один одного.

Поетапна підготовка майбутніх педагогів ЗДО до зазначеного виду діяльності відбувається в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, дисциплін фахового блоку, традиційних, інноваційних курсів і спецкурсу, що допомагає студентам більш глибоко пізнати специфіку педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, а також у позааудиторній діяльності (наукова робота, педагогічна практика, волонтерська діяльність, самостійна робота тощо).

Висновки до розділу 2

Підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є метою і кінцевим результатом освітнього процесу закладів вищої освіти. Аналіз структурних компонентів, рівнів, етапів фахової підготовки майбутніх фахівців потребує осмислення сутності цього процесу, специфіку взаємодії суб'єктів професійної підготовки та визначення змісту й компонентного складу формування готовності до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в означених умовах.

Позитивний результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в інклюзивному середовищі залежить від рівня сформованості в них методичної, теоретичної, практичної і психологічної готовності до цієї діяльності.

Аналіз результатів наукових досліджень сутності та структури професійної підготовки майбутніх педагогів дозволив нам виокремити компоненти, які оптимально забезпечують формування їх готовності до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативний, креативний, операційно-діяльнісний. Від сформованості кожного з них безпосередньо залежить здатність майбутніх педагогів ЗДО здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзії. Відтак, комплексний характер

врахування цих компонентів у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО може забезпечити позитивний результат освітнього процесу педагогічних ЗВО з метою підготовки студентів до впровадження активних форм взаємодії учасників педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Підготовка педагогів ЗДО до використання активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, зумовлює необхідність створення спеціальних педагогічних умов у закладі вищої освіти для здійснення професійної підготовки. На основі результатів досліджень учених, власного досвіду, результатів опитування викладачів, нами визначено такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; створення творчого освітнього середовища шляхом моделювання професійних педагогічних ситуацій із застосуванням активних форм педагогічної взаємодії; використання інтерактивних технологій навчання та створення і впровадження авторського спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» в навчальний процес.

Визначені педагогічні умови були покладені в основу розробленої моделі, структурними компонентами якої стали теоретико-методологічний, змістовно-практичний та результативний блоки. У цій моделі комплексно відображено мету, завдання, педагогічні умови, етапи, форми, методи підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Основні положення розділу представлено у публікаціях [95; 100; 102; 104; 13; 232].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗДО ДО ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1 Організація дослідно-експериментальної роботи і програма вивчення готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Організація дослідно-експериментальної роботи допускала розв'язання таких завдань:

1. Виявити рівень готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

2. Розробити програму, яка відображає зміст і технологію підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

3. Здійснити відбір активних форм педагогічних технологій, що сприяють удосконаленню професійної діяльності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання.

4. Апробувати програму підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання з подальшою оцінкою її результативності.

Дослідно-експериментальна робота включала два етапи: констатувальний (2016-2018 рр.), формувальний (з 2019-2020 рр.).

У контексті констатувального етапу дослідження визнали необхідним встановити рівень готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Для цього була розроблена програма дослідження рівня готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. В завдання програми дослідження входило:

– підбір і розроблення діагностичного інструментарію для виявлення рівня

готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання;

- обґрунтування рівневих характеристик, що свідчать про стан готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання;

- оброблення одержаних даних із їх подальшим співвідношенням із виділеними рівневими характеристиками;

- аналіз готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відповідно до п'яти означених критеріїв: аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого, процесуально-технологічного.

Для підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на основі спроектованої моделі була розроблена система дослідно-експериментальної роботи, організована на базі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Рівненського державного гуманітарного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Всього в педагогічному експериментальному дослідженні взяли участь 396 осіб. У проведенні констатувального етапу експерименту (2016-2018 рр.) брало участь 396 студентів 2-4 курсів спеціальності «Дошкільна освіта». До експериментальної групи (ЕГ) було відібрано 201 студент спеціальності «Дошкільна освіта». До контрольної групи (КГ) 195 студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Відбір студентів цих спеціальностей визвано їхньою подальшою професійною діяльністю, повноцінна реалізація якої нездійсненна без високого рівня готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Рівень готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до

впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання встановлювався з використанням п'ятьох критеріїв і п'яти показників до кожного з цих критеріїв, які стали основою для підбору і розроблення необхідного діагностичного інструментарію.

Основними методами дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту стали наступні:

1. Емпіричні методи: анкетування, педагогічні спостереження, експертиза та самоекспертиза, розв'язання професійних завдань, експертна оцінка продуктів діяльності, самооудит.

2. Математично-статистичні методи оброблення даних.

3. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

В якості методик дослідження застосовувалися такі: методика оцінки роботи педагога (Л.Мітіна), методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю.Макаров), опитувач «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (Л.Горбунова, І.Цвелюх) [31; 123; 124; 132]. Окрім цього, використовувалися низка розроблених нами методик: методика оцінки результатів (продуктів) діяльності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, методика оцінки здатності майбутнього педагога ЗДО вирішувати професійні завдання, методика оцінки готовності дошкільного закладу освіти до впровадження інклюзії, а також анкета «Я й інклюзивне навчання». Методики Л.Горбунової, Ю.Макарова, Л.Мітіної, І.Цвелюх були модифіковані: окремі питання були змінені з урахуванням вікової категорії дітей, з якими працюватимуть майбутні педагоги закладів дошкільної освіти, а також стану здоров'я вихованців. Це забезпечувало можливість виявлення рівня готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Зміст програми формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання наведено в табл. 3.1 (див. Додаток Б).

Експериментальне педагогічне дослідження включало декілька кроків:

1) проведення дослідження згідно з розробленою програмою та підібраних

методик;

2) оброблення результатів за кожною методикою окремо та виділення рівнів готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання: високого, достатнього та базового;

3) визначення рівня готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання за кожним критерієм шляхом підрахунку загальної кількості балів;

4) аналіз результатів за кожним критерієм.

Програмою були передбачені такі форми оцінювання:

– індивідуальна (персоніфікована) оцінка експертом рівня розвитку аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого, процесуально-технологічного критеріїв у кожного майбутнього педагога ЗДО для роботи в умовах інклюзивного навчання;

– самооцінка особистісної готовності майбутнім педагогом закладу дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії під час інклюзивного освітнього процесу.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту виявлялася за допомогою анкетування й експертизи. Використовувані методики були спрямовані не лише на вивчення мотивації й особистісної зацікавленості педагогів у роботі в умовах інклюзивного навчання (анкета «Я й інклюзивне навчання», методика Л.Мітіної) (див. Таблицю Б1 у додатку Б), а й на виявлення професійної педагогічної толерантності (методика Ю.Макарова). Названі методики дозволяли вивчити ставлення кожного майбутнього педагога ЗДО до дітей із особливими потребами: демонструє позитивне ставлення або ні, чи шанобливо звертається до всіх дітей, уникає або надає підтримку, що персоналізується, дітям із ООП.

Для виявлення когнітивно-операційного компоненту готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання використали такі методи оцінки, як експертиза (само-експертиза), експертна оцінка продуктів діяльності, самоаудит. Окрім методики Л.Мітіної використовувалася розроблена нами методика оцінки таких результатів

(продуктів) діяльності педагогів, як плани роботи, конспекти занять, есе, програми з самоосвіти, проєкти організації інклюзивного навчання. Ця методика дозволяла оцінити здатність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання – наприклад, проєктувати сумісне навчання дітей із нормотиповим розвитком та особливостями розвитку.

Для визначення рівня готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відповідно до особистісного критерію застосовувалися такі методи оцінки, як вирішення професійних завдань, самоаудит. Ці матеріали піддалися експертизі експертами, викладачами ЗВО. Узагальнення даних щодо кожного з критеріїв, вказаних в таблиці 3.1 у додатку Б, дозволяло присвоїти майбутнім педагогам ЗДО один із трьох рівнів готовності до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання: підрахунок здійснювався шляхом підсумовування балів за кожним критерієм.

Рівнева оцінка готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання за кожним критерієм (див. п. 2.1) дозволила конкретизувати проблеми їхньої підготовки до роботи в умовах інклюзивного простору та визначити результативний компонент програми дослідження.

У дослідженні планували одержати динамічну інформацію такого змісту:

- яке ставлення майбутніх педагогів ЗДО до дітей з особливими освітніми потребами та впровадження інклюзії в освітній процес; рівень обізнаності майбутніх педагогів ЗДО про філософію, принципи та завдання інклюзивного навчання;

- як майбутні педагоги закладів дошкільної освіти організують інклюзивне навчання в своїй педагогічній практиці;

- які зміни в професійній діяльності майбутніх педагогів ЗДО відбуваються в разі сумісного навчання дітей із нормотиповим розвитком та з особливостями розвитку;

– які стосунки складаються в усіх учасників інклюзивного освітнього процесу, на яких ціннісних принципах вони формуються.

Результати, одержані за результатами проведеного констатувального етапу дослідження, дозволили проаналізувати особливості аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого, процесуально-технологічного критеріїв готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання та сформулювати відповідні висновки.

Услід за констатувальним етапом дослідження проводився формувальний етап, який полягав у розробці й апробації програми, що включає зміст і технологію підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Метою формувального етапу педагогічного дослідження стало визначення ефективності підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відповідно до змісту та технологій, запропонованих програмою.

Апробація програми в перебігу формувальної частини дослідження здійснювалася в різних організаційних умовах. У першому випадку зміст підготовки вбудовувався в структуру навчального плану професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО за спеціальністю «Дошкільна освіта». Експериментально-дослідницька робота проводилася в період з 2017-2018н.р. до 2018-2019н.р. на базі експериментальних університетів. Як відзначалося вище, учасниками апробації стали 396 студентів.

Організація занять із розробленої програми здійснювалася три-чотири рази на місяць впродовж навчального року. Заняття проводилися як в традиційних (до прикладу, лекція, семінар), так і в нетрадиційних формах (до прикладу, майстер-класи, тренінги, робота з кейсами, фокус-групові дослідження й ін.).

По завершенні дослідження застосовувалися ті ж методики вивчення готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (див. Додаток Б). Як і раніше, рівень готовності визначався за п'ятьма критеріями та показниками до кожного з критеріїв.

Дослідження, в порівнянні з констатувальним етапом, дещо змінилося і включало такі кроки:

- 1) Проведення дослідження згідно з розробленою програмою та підібраних методик.
- 2) Оброблення результатів дослідження, одержаних за кожною діагностичною методикою.
- 3) Визначення рівня готовності за кожним критерієм завдяки підрахунку загальної кількості балів.
- 4) Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів дослідження.

Під час оцінювання використовувалися індивідуальна (персоніфікована) оцінка експертом рівня розвитку аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого, процесуально-технологічного критеріїв готовності кожного майбутнього педагога ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; самооцінка. Кількість майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що беруть участь в дослідженні, не змінилася.

Резюмуючи, відзначимо таке.

1. Організація дослідно-експериментальної роботи була спрямована на визначення діагностичного інструментарію та специфіки його використання для подальшої структуризації змісту підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. В зміст програми дослідження були включені такі матеріали, які сприяли виявленню аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого, процесуально-технологічного критеріїв готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Це, з одного боку, відповідає вибраним теоретико-методологічним підходам, а з іншого, забезпечує визначення кола професійних проблем та труднощів при виконанні означеної діяльності.

2. Кількісний та якісний склад респондентів склали майбутні педагоги ЗДО, які навчаються в експериментальних ЗВО. Підхід до визначення експериментальної

вибірки загалом дозволяв одержати достовірні дані, характерні для наявних вітчизняних практик інклюзії.

3. Формувальна частина дослідження організовувалася по-різному. По-перше, зміст підготовки студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного середовища здійснювався в процесі їхньої професійної перепідготовки. По-друге, це завдання розв'язувалося в інших умовах: за допомогою пролонгованого і безперервного навчання зазначеної категорії здобувачів вищої освіти, що забезпечувало найбільш ефективну форму підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

3.2 Аналіз готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивної освіти на констатувальному етапі дослідження

Як відзначалося вище (див. п. 3.1), аналіз готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання здійснювався відповідно до підготовленої нами програми. Зауважемо, що професійний рівень респондентів (396 осіб) був різний.

Відповідно до програми дослідження спочатку розглянемо сформованість *аксіологічного* критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Дослідження, проведене з використанням анкети «Я й інклюзивне навчання», показало, що вільно орієнтуються у принципах, завданнях та філософії інклюзивного навчання 42% майбутніх педагогів, інші мають нестійкі уявлення про інклюзивний освітній процес.

Ціннісне відношення до дітей із ООП та до інклюзивного навчання зокрема проявили тільки 20% майбутніх педагогічних працівників. Під час відповіді на запитання про призначення інклюзивного навчання респонденти відзначали таке: *«Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей у здобуванні освіти»*; *«Така форма навчання дозволяє формувати в дітей гуманне, толерантне*

відношення до обмежень в інших людей»; «Спілкування однолітків із різними можливостями сприяє формуванню навичок комунікації та міжособистісних стосунків»; «Призначення інклюзії полягає в навчанні дітей приймати кожну людину такою, якою вона є»; «Якщо діти з особливостями розвитку вчитимуться разом із однолітками, що нормально розвиваються, відношення до проблем інвалідності в суспільстві змінюватиметься». Такі відповіді свідчать про розуміння майбутніми педагогами цінності одержання різнобічного соціального досвіду роботи з дітьми з нормотиповим і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб із ООП; соціальної значущості інклюзивного процесу.

Розуміння необхідності включення означеної категорії дітей в заклади дошкільної освіти загального типу та в цілому позитивне відношення до інклюзії продемонстрували 79% респондентів. Це підтверджується їхніми відповідями: *«Мені важливо знати технології роботи в умовах інклюзивного навчання для того, щоб допомога дітям із особливими потребами була грамотною»; «На практиці я спостерігала проблеми взаємодії різних дітей, що свідчить про відсутність толерантного відношення до дітей з інвалідністю»; «Важливо допомогти дітям з особливими потребами повірити в себе, це можливо в умовах інклюзії».*

Проте готовність працювати з дітьми, які мають особливості розвитку, й організувати їхнє сумісне навчання з здоровими однолітками, проявили лише 34% майбутніх педагогів ЗДО. Популярною відповіддю на питання «Чи готові ви працювати з дітьми, що мають порушення у фізичному і (чи) психічному розвитку» була така: *«Мені бракує спеціальних практичних знань для організації інклюзивного навчання, а також знань про особливості розвитку дітей з інвалідністю».*

Під час відповіді на питання «Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивного навчання», відповіді респондентів були умовно розділені на дві групи: позитивні та негативні. До першої групи віднесли висловлювання, в яких було бажання та прагнення працювати в умовах інклюзії – 8%. Наведемо приклади таких висловлювань: *«Мені хочеться допомогти дитині з особливими потребами адаптуватися в середовищі своїх однолітків»; «Мені важко визначитися в*

правильності своїх підходів у роботі з дітьми з нормотиповим розвитком та з особливостями розвитку»; «Мені важливо підвищити якість навчання дітей з різними особливостями».

У другій групі до головних мотивів були віднесені необхідність підпорядкування державним стандартам або вимогам адміністрації – 44%. Можна було зустріти такі відповіді: *«Мені сказали, що в групі буде дитина з ООП, і що я зобов'язана з нею працювати»; «Зміни державного стандарту спричинили необхідність навчання різних дітей»; «Наш садок почав роботу в цьому напрямі, тому мені, на жаль, довелося брати участь в інклюзивному процесі».*

За результатами анкетування необхідно відзначити наступне:

- 14% респондентів не лише зацікавлені в правильній організації інклюзивного навчання в практичній діяльності, прагнуть одержати необхідні знання, а й демонструють ціннісне відношення до дітей із ООП й інклюзивного навчання;

- 73% майбутніх педагогів проявляють інтерес до сумісного навчання дітей з різними особливостями розвитку, але не готові до роботи в умовах інклюзивного навчання з об'єктивних причин: не мають практичних навичок;

- 13% студентів демонструють недостатній інтерес до проблем інклюзивного навчання та визнають цю проблему в зв'язку з необхідністю в майбутньому (соціальне замовлення з боку батьків, що виховують дітей із ООП; вимоги адміністрації).

Ставлення педагогів до дітей із ООП і до впровадження інклюзії в освіту, рівень обізнаності про філософію, принципи та завдання інклюзивного навчання здійснювалося також за допомогою першого показника методики Л.Мітіної. Проводили експертизу відеоматеріалів, наданих респондентами (записи фрагментів заняття за участю дітей із ООП). Виявлено, що майбутні педагоги ЗДО з базовим рівнем готовності відсутні, проте 89% респондентів утруднюються надавати персоналізовану підтримку та корекційну допомогу дітям означеної категорії. 11% студентів продемонстрували високий рівень прийняття дітей цієї категорії. Це встановлено під час аналізу представлених відео-фрагментів занять. Так,

зустрічалися фрагменти, в яких педагоги демонстрували деяке усунення від дітей із ООП на користь усієї групи (69% респондентів); не включали дитину з особливими потребами в обговорення навчального завдання (67% майбутніх педагогів); не застосовували спеціальні методи і прийоми організації заняття (пояснення матеріалу, привернення уваги) з дитиною з ООП (75% майбутніх педагогів). Усе це вказує на нерозуміння особливих освітніх потреб дітей різних нозологічних груп, а також недостатню обізнаність про можливі емоційні проблеми таких дітей і необхідність організації їхньої додаткової психологічної підтримки.

Третьою методикою під час вивчення аксіологічного критерію стала методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю.Макаров). Респондентам було запропоновано вибрати з усіх заданих формулювань тільки ті, які відображають їхню професійну позицію. Виявлено, що 10% майбутніх педагогів ЗДО мають базовий рівень професійної педагогічної толерантності, що проявлялося в категоричності вибраних відповідей респондентів, авторитарності та жорсткості щодо відношення до вихованців із особливостями розвитку, а також дистанціювання від цих дітей. До прикладу: *«Педагог закладу дошкільної освіти має мати власну непохитну точку зору з будь-якого питання»*; *«Якщо вихованець не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно упертий, або хуліганить»*; *«Мене, буває, виводить із рівноваги нетямуща дитина»*. Такий вибір відповідей дискредитує основні ідеї інклюзивного навчання.

57% майбутніх педагогів ЗДО показали достатній рівень педагогічної толерантності. Відповіді, які вибирала ця група респондентів, не були надмірно категоричними, ніж в групі з базовим рівнем. До прикладу: *«Якщо взяти близько до серця емоційні проблеми та переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною»*; *«Іноді буває так, що будь-чий вчинки, на перший погляд, абсолютно неприйнятні, після роздуму знаходять відгук у моїй душі»*; *«Якщо навіть я покараю дитину, то це лише педагогічний прийом, що формує необхідні життєві навички дитини»*. Така особистісна позиція свідчить про те, що майбутній фахівець не зовсім розуміє основні принципи і завдання інклюзивного навчання, а також не бачить ціннісної значущості кожної дитини, в тому числі з особливими

освітніми потребами.

Високий рівень педагогічної толерантності був зафіксований у 33% майбутніх педагогів ЗДО. Популярні відповіді у цієї групи респондентів були такі: *«Щоб не зробила дитина, вона в цьому не винна вже тому, що вона дитина»*; *«Основне завдання досвідченого педагога ЗДО в тому, щоб забезпечити розвиток вихованця, в усьому його підтримуючи»*; *«Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти назустріч»*. Такі відповіді вказують на толерантне відношення студентів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал до роботи в умовах інклюзивного навчання; свідчать про прийняття дітей з ООП і показують прагнення створити доброзичливі стосунки в дитячому колективі.

Результати обстеження респондентів в аспекті сформованості в них аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання були узагальнені. Це стало основою для виявлення підсумкового рівня.

Результати дослідження сформованості аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання представлені в табл. 3.2. і на рис. 3.1.

Таблиця 3.2

Сформованість аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	30	14,9	33	16,9
достатній	99	49,3	94	48,2
базовий	72	35,8	68	34,9

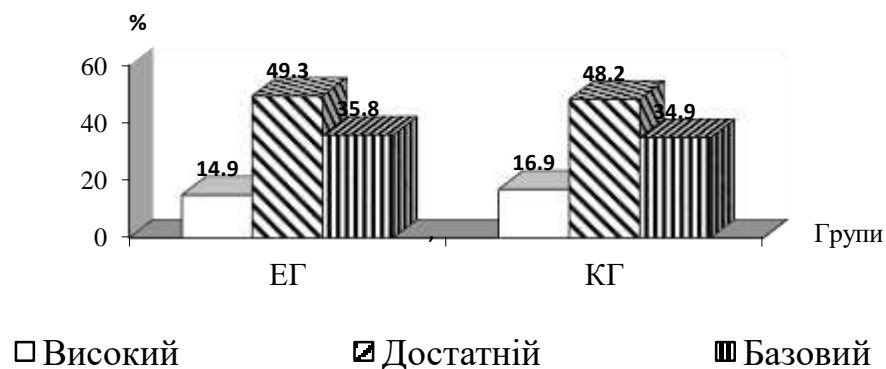


Рис. 3.1. Сформованість аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Отже, в експериментальній групі високий рівень сформованості аксіологічного критерію був зафіксований у 14,9% студентів, достатній рівень відмічений у 49,3% і базовий рівень виявлений у 35,8% здобувачів ЗВО. У контрольній групі високий рівень сформованості аксіологічного критерію був зафіксований у 16,9% майбутніх педагогів ЗДО, достатній рівень відмічений у 48,2% і базовий рівень виявлений у 34,9% студентів.

Показники сформованості *когнітивного критерію* готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання виявлялися за допомогою наступних методик: методики оцінки роботи майбутнього педагога, методики оцінки результатів (продуктів) діяльності майбутніх педагогів ЗДО в рамках інклюзивного процесу.

За допомогою першої методики виявлялися такі позиції:

- одержання майбутнім педагогом ЗДО інформації про індивідуальні освітні потреби та потенційні можливості дитини та її просування (розвиток) в умовах інклюзивного навчання;
- організація корекційно-розвивального середовища в інклюзивному просторі;
- реалізація різних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної процесу;
- демонстрація студентами уміння підбирати оптимальні способи

організації інклюзивного навчання;

- демонстрація студентами здатності використовувати різні ресурси для розвитку всіх дітей;
- підтримка майбутніми педагогами ЗДО прийнятної поведінки дітей.

Виявлено, що ґрунтовними знаннями особливостей розвитку дітей з ООП володіють лише 21% студентів. Здатність проаналізувати труднощі і проблеми таких дітей демонструють 14% майбутніх педагогів. Проєктування корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзивного простору викликало труднощі у більшості респондентів. Підтвердженням цьому є відео-фрагменти занять, на яких вони неправомірно тривалий час застосовують інформаційно-комунікаційні технології в групі, де навчаються діти з порушенням зору (не враховуються вимоги дозування зорового навантаження). Побудова освітнього процесу без урахування особливих освітніх потреб дітей означеної категорії зумовлена недоліком відповідних знань.

Часткову готовність і здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу продемонстрували 60% студентів. У відео-фрагментах занять у цієї групи респондентів було відмічено вміння ними створювати ситуації, в яких діти з нормотиповим розвитком надають підтримку дітям з особливостями розвитку, що сприяє виконанню завдання; ставлять додаткові питання одноліткам з ООП, що показує міру їх розуміння навчального матеріалу; показують відкритість і співпрацю з усіма дітьми.

У практичній діяльності в 67% здобувачів ЗВО простежується реалізація індивідуально-диференційованого підходу до тих, хто виховується; 36% майбутніх педагогів ЗДО використовують різноманітні засоби навчання дітей з ООП; 41% респондентів намагаються включити дітей зазначеної категорії в освітній процес за допомогою різних засобів. Судячи з представлених відеоматеріалів, до цих засобів студенти відносять не лише матеріально-технічні засоби, а й засоби, що забезпечують особливу організацію освітнього простору. Скажімо, спеціальну організацію робочого місця дитини з ООП, зміна способів подання навчальної

інформації (дитині із затримкою психічного розвитку пропонується алгоритм виконання навчального завдання і покрокова інструкція), модифікація завдань і вправ (дітям вікової норми запропоновано малювати за допомогою пензля, а дитині з дитячим церебральним паралічем – долонею).

У результаті за першою методикою були виявлені такі результати: базовий рівень спостерігався у 19% майбутніх педагогів ЗДО, достатнього рівня досягли 73% майбутніх фахівців, високий рівень – у 8% студентів.

Констатувальний експеримент дозволив виявити рівень знань майбутніх фахівців про зміст, структуру, методику використання педагогічних технологій у ЗДО. Наявність значної кількості студентів з неприпустимим рівнем оволодіння знаннями в сфері сучасних педагогічних технологій свідчить про необхідність підвищеної уваги до формування *когнітивного критерію* готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (див. табл. 3.3 і рис. 3.2.).

Таблиця 3.3

Сформованість когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	27	13,4	28	14,4
достатній	74	36,8	74	37,9
базовий	100	49,8	93	47,7

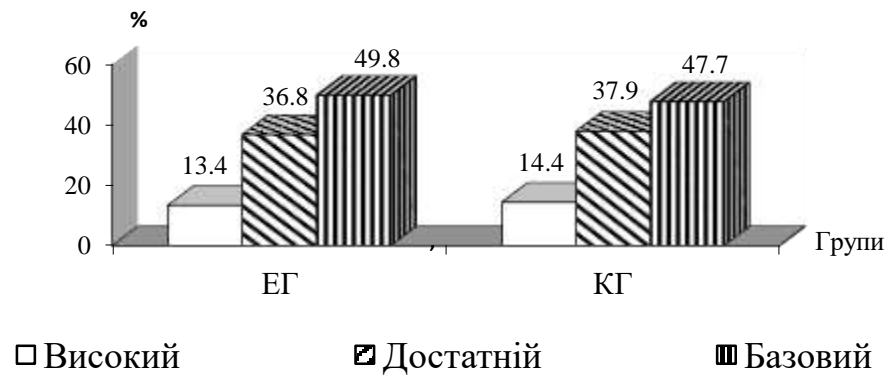


Рис. 3.2. Сформованість когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Отже, в експериментальній групі в 49,8% майбутніх педагогів ЗДО відзначається базовий рівень сформованості когнітивного критерію, у 36,8% майбутніх педагогів закладу дошкільної освіти – достатній рівень. Високий рівень відмічений у 13,4% студентів. В контрольній групі в 47,7% студентів відзначається базовий рівень сформованості когнітивного критерію, у 37,9% майбутніх педагогів ЗДО – достатній рівень. Високий рівень відмічений у 14,4% майбутніх фахівців.

Результати дослідження сформованості *особистісного критерію* готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання представлені в табл. 3.4. і на рис. 3.3.

Таблиця 3.4

Сформованість особистісного критерію готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	27	13,4	29	14,9
достатній	89	44,3	84	43,1
базовий	85	42,3	82	42,0

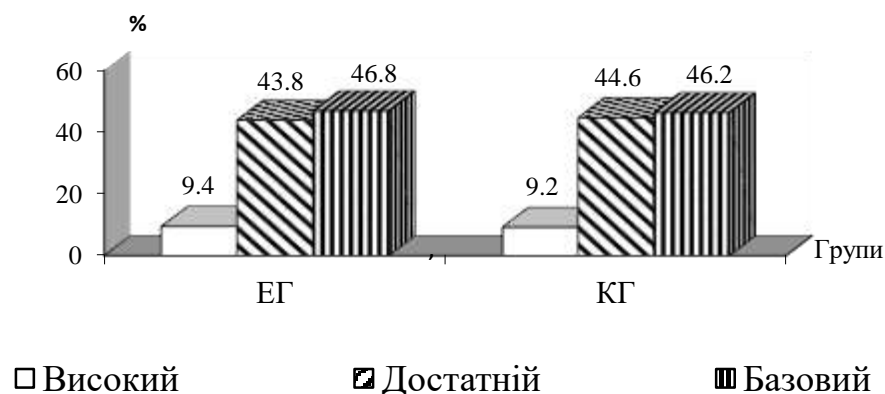


Рис. 3.3. Сформованість особистісного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Отже, в експериментальній групі високий рівень сформованості особистісного критерію був зафіксований у 9,4% майбутніх педагогів ЗДО, достатній рівень відмічений у 43,8% майбутніх фахівців і базовий рівень виявлений у 46,8% студентів. У контрольній групі високий рівень сформованості особистісного критерію був зафіксований у 9,2% майбутніх педагогів ЗДО, достатній рівень відмічений у 44,6% майбутніх фахівців і базовий рівень виявлений у 46,2% студентів.

Показники сформованості *творчого критерію* готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання виявлялися за допомогою методик: методики оцінки роботи педагога, методики оцінки результатів (продуктів) діяльності майбутніх педагогів ЗДО до роботи в інклюзивному просторі.

Узагальнивши викладене вище, виявили рівень сформованості *творчого критерію* готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Констатувальний експеримент дозволив виявити рівень знань майбутніх фахівців про зміст, структуру, методику використання педагогічних технологій у закладі дошкільної освіти. Наявність значної кількості майбутніх педагогів ЗДО з базовим рівнем оволодіння знаннями в сфері сучасних педагогічних технологій свідчить про необхідність підвищеної уваги до формування *творчого критерію* готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної

взаємодії в умовах інклюзивного навчання (див. табл. 3.5. і рис. 3.4).

Таблиця 3.5

Сформованість творчого критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	21	10,4	22	11,3
достатній	82	40,8	76	39,0
базовий	98	48,8	97	49,7

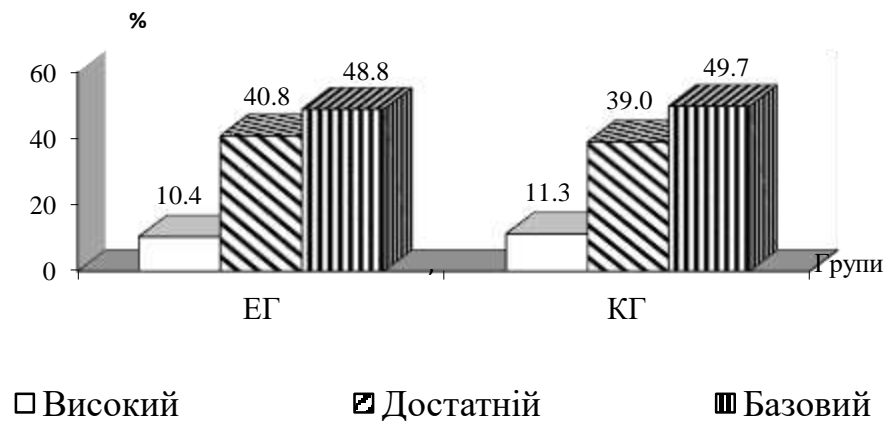


Рис. 3.4. Сформованість творчого критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Отже, в експериментальній групі в 48,8% майбутніх педагогів ЗДО відзначається базовий рівень сформованості творчого критерію, у 40,8% майбутніх фахівців – достатній рівень. Високий рівень відзначений у 10,4% студентів. В контрольній групі в 49,7% майбутніх педагогів ЗДО відзначається базовий рівень сформованості творчого критерію, у 39,0% майбутніх фахівців – достатній рівень. Високий рівень відмічений у 11,3% студентів.

Задля аналізу *процесуально-технологічного критерію* готовності майбутніх

педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання використовувалися дві діагностичні методики: опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога ЗДО», методика оцінки здатності педагога вирішувати професійні завдання.

За результатами опитувача було виявлено наступне:

– 30% майбутніх педагогів ЗДО утруднюються у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу кожної дитини, що виховується в умовах інклюзії. У відповідях респондентів супровід розуміється тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда і/або вчителя-дефектолога, а безпосереднє включення вихователя (інструктора з фізичного виховання, музичного керівника) в процес супроводу дитини з ООП не передбачається;

– 52% респондентів відчують значні складнощі в проєктуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей із ООП в освітнє середовище здорових однолітків. Так, поширеним коментарем став такий: *«Труднощі викликає організація освітньої діяльності в умовах інклюзії, зокрема під час формулювання цілей і завдань, визначення загального змісту корекційної допомоги для кожної дитини окремо»;*

– 74% майбутніх педагогів ЗДО визначають в якості основної проблеми оцінювання динаміки розвитку усіх дітей, включених в інклюзивний освітній процес. Проілюструємо це прикладами відповідей респондентів: *«Складно оцінювати дитину з ООП, оскільки її освітні можливості відрізняються від освітніх можливостей однолітків, що нормально розвиваються»;* *«Виникають проблеми з розумінням того, які межі сприймання є в дітей із особливостями розвитку»;* *«Найбільше мені важко підбирати діагностичні засоби, які допомогли б правильно оцінити рівень розвитку дитини з ООП та які потенційні можливості у неї ще є»;*

– 65% майбутніх фахівців дошкільної освіти виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, що відповідають особливостям розвитку дітей із ООП. Частим коментарем респондентів став такий: *«Мені складно підібрати такі*

практичні матеріали (вправи, завдання), які б допомогли дитині з ООП разом з її здоровими однолітками освоїти навчальну інформацію»; «Виникає ще одна проблема – це вклинювання практичних завдань для дитини з особливостями розвитку в структуру заняття».

Перераховані приклади свідчать про те, що студенти адекватно аналізують власну педагогічну діяльність – 65% респондентів, у змозі виділити наявні проблеми – 60% майбутніх фахівців дошкільної освіти, рефлексія, оцінити рівень своєї професійної компетентності у сфері організації інклюзивного навчання – 59,5% майбутніх педагогів ЗДО.

Окрім виявлення проблем змістовної сторони професійної діяльності, зафіксували результати оцінки операційно-діяльнісних умінь майбутніх педагогів ЗДО. У цілому студенти продемонстрували наявність уміння аналізувати контекст труднощів і проблем власної професійної діяльності. Проте інтерпретувати причини труднощів, оцінити результати професійних і особистісних досягнень, адекватно оцінити власну професійну компетентність змогли не всі.

Інша методика дозволила оцінити розуміння майбутніми педагогами закладу дошкільної освіти значущості професійних завдань, наявність знань про спосіб і ресурси рішення, а також сформованість уміння виявляти позитивні та негативні тенденції в організації інклюзивного навчання, контролювати й оцінювати власну професійну діяльність.

Респондентам було запропоновано розв'язати такі професійні завдання:

1. У заклад дошкільної освіти зарахували дитину, в якій діагностовано дитячий церебральний параліч, і вона пересувається на візку. Розумові здібності та саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки фонетичної сторони мовлення. Адміністрація закладу дошкільної освіти на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування такої дитини з причини відсутності спеціальних умов (немає пандусів).

Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У закладі дошкільної освіти навчаються 20 старших дошкільників, з яких 2 дитини мають загальний недорозвиток мовлення – (ЗНМ ІІІ рівня). Окрім цього

відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Ключове завдання: запропонуйте варіант організації режимних моментів, передбачаючи активну взаємодію дітей у групі.

3. У дитячому колективі ЗДО спільно навчаються діти з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку (з 20 дітей двоє мають особливі потреби). Одна дитина з ООП систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій у дитячому колективі, що викликає негативну реакцію з боку батьків.

Ключове завдання: які дії педагогів можете спроектувати щодо формування толерантного ставлення до дітей із ООП в дитячому і дорослому колективах.

4. У закладі освіти, розташованій в сільській місцевості, навчаються діти, серед яких одна дитина з синдромом Дауна. В закладі дошкільної освіти вже створено низку спеціальних умов:

- працюють підготовлені фахівці (учитель-логопед, практичний психолог, учитель-дефектолог, асистент вихователя);
- забезпечений доступ дітей із ООП до усіх приміщень будівлі;
- є програми та навчально-методичні засоби для роботи з дітьми ООП.

Ключове завдання: наведіть варіант індивідуальної програми розвитку для цієї дитини (з урахуванням ресурсів, які має в розпорядженні ЗДО).

5. У закладі дошкільної освіти навчається хлопчик з порушенням слуху (II ступінь туговухості). В закладі освіти створені спеціальні умови: є звукопідсилювальна апаратура індивідуального користування, адаптована освітня програма, розроблений індивідуальний корекційно-освітній маршрут. Вам належить працювати з цією дитиною.

Ключове завдання: запропонуйте план самоосвіти задля надання подальшої компетентної допомоги дитині з зазначеним діагнозом.

За результатами самоаналізу та подальшої оцінки експертів узагальнено такі висновки:

- більшість майбутніх педагогів ЗДО (71%) розуміють значущість

інклюзивного навчання, його цінність відносно дітей з ООП. Так, під час розв'язання першого завдання респондентами відзначалося, що *«дитина з ООП має одержати можливість навчатися спільно з здоровими однолітками»*; *«головне завдання закладу освіти – представлення рівних прав на освіту усім дітям незалежно від особливих освітніх потреб»*; *«кращий спосіб запобігти дискримінації – це звернення до законодавчих документів і державних стандартів»*.

Ці приклади свідчать про:

- адекватність оцінювання майбутніми педагогами ЗДО власної професійної позиції відповідно до сучасних вимог у сфері законодавства і соціальних запитів;
- знання способів організації інклюзивного навчання в педагогічній практиці продемонстрували 24% майбутніх фахівця дошкільної освіти: в основному проблеми виникають під час проєктування ситуацій включення дитини з ООП в загальноосвітнє середовище і створенні корекційно-розвивального середовища. Популярними варіантами організації спільної діяльності дітей з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку стали такі: проведення сюжетно-рольових ігор з наданням ролі дитині з особливими освітніми потребами; посилений контроль з боку дорослих за діями дитини з ООП, робота в міні групах дітей.

Це показує, що студенти використовують одноманітні засоби та ресурси, відповідно, не вміють аналізувати контекст труднощів і проблем конкретних дітей і дитячого колективу в цілому:

- знання прийомів і методів організації педагогічної взаємодії між усіма учасниками корекційно-освітнього процесу показали 35% майбутніх педагогів ЗДО. Значна частина респондентів (65%) не змогла запропонувати адекватні прийоми формування толерантного відношення до дітей з ООП в дитячому і дорослому колективах. Проілюструємо це такими прикладами: *«Слід викликати батьків здорових дітей і поговорити з ними»*; *«Потрібно організувати спільне спілкування батьків, чії діти опинилися в конфліктній ситуації»*. Ці відповіді свідчать про недостатню сформованість у майбутніх фахівців дошкільця умінь

адекватно оцінювати ситуацію, що склалася в інклюзивній групі, відбирати ефективні та відмовлятися від неефективних способів організації взаємодії учасників інклюзивного процесу;

– здатність контролювати й оцінювати результати побудови інклюзивного освітнього середовища була відзначена у 12% майбутніх педагогів ЗДО. В своїх відповідях респонденти змогли виділити ресурси, яких бракує, і запропонувати варіанти вдосконалення інклюзивного освітнього середовища: *«Для адаптації дитини з ООП варто доповнити список необхідних ресурсів, наприклад, допомога асистента (тьютора)»*; *«Окрім спеціальних програм і навчально-методичних комплектів потрібні й індивідуальні корекційні заняття»*; *«Для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії необхідно провести додаткове обстеження дитини з особливостями розвитку»*. Проте, основну умову (робота команди психолого-педагогічного супроводу), без якої неможлива реалізація індивідуальної траєкторії розвитку дитини, респондентами не вичленено;

– індивідуальні плани самоосвіти змогли представити лише 15% майбутніх педагогів ЗДО. Усі інші учасники констатувального етапу дослідження зводили свої відповіді тільки до заповнення теоретичних знань у сфері спеціальної педагогіки. Значна частина респондентів (85%) відповіли так: *«В першу чергу я запишуся на курсову підготовку з проблеми інклюзивного навчання»*; *«Варто поповнити теоретичні знання про особливості розвитку дітей із ООП»*; *«Мені необхідно вивчити технології організації інклюзивного навчання»*. Такі відповіді є не системними, уривчастими і дозволяють припустити, що педагоги не надають значущості складанню індивідуальної програми самоосвіти з питань інклюзивного навчання.

За результатами цієї методики зафіксоване наступне: 6% майбутніх педагогів ЗДО мають високий рівень сформованості процесуально-технологічного критерію готовності до роботи в умовах інклюзивного простору, 79% майбутніх фахівців мають достатній рівень і 15% студентів – базовий.

Узагальнюючи кількісні дані, одержані за двома проведеними методиками, можна констатувати, що майбутні педагоги ЗДО:

- розуміють необхідність додаткової освіти з питань організації інклюзії, уточнення особливостей розвитку дітей з особливостями розвитку, а також розроблення технологій супроводу інклюзивних процесів у педагогічній практиці;
- висловлюють бажання опанувати навичками використання технологій, прийомів і методів розвитку дітей із ООП в спільній діяльності з їх здоровими однолітками;
- відзначають складнощі конструювання корекційно-освітнього процесу з урахуванням особливостей дітей із ООП;
- висловлюють необхідність одержання додаткових знань про специфіку організації дитячого колективу і формування партнерських стосунків з усіма учасниками інклюзивної процесу.

Процесуально-технологічний критерій готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відображено в табл. 3.6. і рис. 3.5.

Таблиця 3.6

Сформованість процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	19	9,4	18	9,2
достатній	88	43,8	87	44,6
базовий	94	46,8	90	46,2

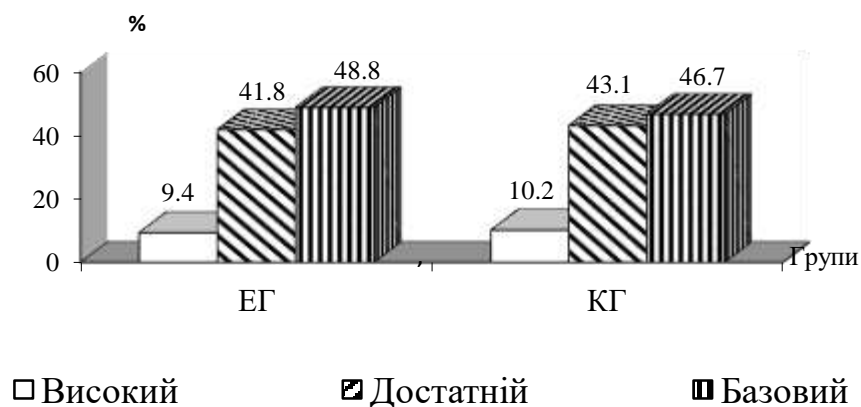


Рис. 3.5. Сформованість процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Отже, в експериментальній групі високий рівень сформованості процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання спостерігається в 9,4% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, достатній рівень – у 43,8% майбутніх фахівців і базовий рівень – у 46,8% студентів. У контрольній групі високий рівень сформованості процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання спостерігається в 9,2% майбутніх педагогів ЗДО, достатній рівень – у 44,6% майбутніх фахівців і базовий рівень – у 46,2% студентів.

Отже, за допомогою використання опитувачів, тестових методик, самоаналізу були одержані емпіричні дані результатів констатувального експерименту, що дозволяють визначити рівень готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, що включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативний, креативний, операційно-діяльнісний.

Аналіз за цими компонентами рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, дозволив визначити (згідно з табл. 3.1., наведеної в п. 3.1.)

загальний рівень сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до означеної діяльності, який представлений у табл. 3.7. і графічно на рис. 3.6.

Таблиця 3.7

Загальний рівень сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Рівні сформованості	Констатувальний експеримент			
	Експериментальна група (n=201 осіб)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%
високий	25	12,4	26	13,3
достатній	86	42,8	83	42,6
базовий	90	44,8	86	44,1

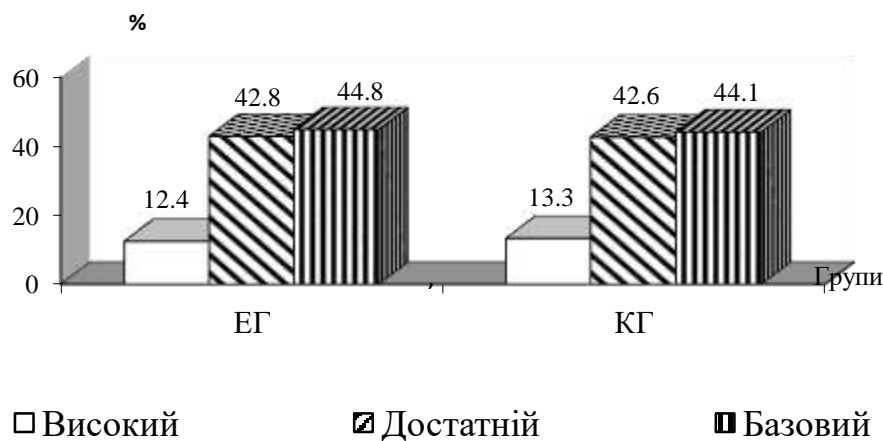


Рис. 3.6. Загальний рівень сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному етапі

Аналіз даних дозволяє зробити наступні висновки.

Упродовж проведення діагностики готовність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання сформована недостатньо. Це підтверджується наявністю значних показників достатнього та базового рівнів за кожним із розглянутих критеріїв.

Більшість респондентів позитивно відзиваються про роль інклюзії в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Повністю або частково

погоджуючись із тим, що інклюзивне навчання має бути однією з форм навчання дітей із особливими освітніми потребами, не всі педагоги мотивовані на реалізацію ідей інклюзії у власній педагогічній практиці.

Перш ніж описати введення розробленої моделі підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання і педагогічних умов її реалізації, перевіримо, чи реально відібрані експериментальна та контрольна групи з вибраними розподілами майбутніх педагогів ЗДО за рівнями сформованості вихідної готовності не мають статистично значущих відмін і можуть розглядатися як аналогічні за складом. Для цього скористуємося критерієм χ^2 К.Пірсона:

$$\chi_{\text{емпір}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.1)$$

де N і M – кількість майбутніх педагогів ЗДО в експериментальній і контрольній групах;

n_i, m_i – кількість членів майбутніх педагогів ЗДО в експериментальній і контрольній групах, що продемонстрували i -тий рівень готовності;

L – кількість виділених рівнів.

Охарактеризуємо «нульову гіпотезу» H_0 : допустимо, що розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання у дослідних групах, що задіяні в експерименті, є однаковим.

Якщо значення $\chi_{\text{емпір}}^2$ за попарного зіставлення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання в експериментальній і контрольній групах менше $\chi_{\text{крит.}}^2$, то гіпотеза H_0 уважатиметься підтвердженою.

Результати застосування критерію χ^2 наведено в табл. 3.8.

Обрахуємо критерій $\chi_{\text{емпір}}^2$ попарно для експериментальної і контрольної

груп, одержаних за рівнями сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Підставивши результати табл. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6 у формулу (3.1), знайдемо за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel Office 365 $\chi^2_{емпір}$ і занесемо значення в табл. 3.8.

Знайдемо $\chi^2_{крит.}$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів свободи варіації $\nu = k - 1$, де k – кількість оцінок, $\nu = 3 - 1 = 2$ за таблицею [84, с. 181].

Одержали, $\chi^2_{крит.(\alpha=0,05)} = 5,991$. Результат занесемо в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Значення критерію χ^2 на початковому зрізі констатувального етапу педагогічного експерименту

Групи КГ і ЕГ	Розраховане значення $\chi^2_{емпір}$	$\chi^2_{крит.}$ за рівнем значущості 0,05
ЕГ і КГ (аксіологічний критерій)	0,296	5,991
ЕГ і КГ (когнітивний критерій)	0,181	
ЕГ і КГ (особистісний критерій)	0,179	
ЕГ і КГ (творчий критерій)	0,165	
ЕГ і КГ (процесуально-технологічний критерій)	0,029	
КГ і КГ (загальний рівень готовності)	0,073	

Результати застосування χ^2 за рівня значущості 0,05 засвідчили, що між експериментальною і контрольною групами, в експерименті відсутні статистично суттєві розбіжності сформованості вихідної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (отже, «нульова гіпотеза» H_0 підтвердилася), тому що всі значення $\chi^2_{емпір}$ нижчі критичних $\chi^2_{емпір} < \chi^2_{крит.}$. Це дає можливість скористатися раніше розробленим планом експерименту та коректно інтерпретувати одержані результати.

Констатувальний експеримент носив діагностичний характер, бо

переслідував завдання виявити початковий рівень розвитку готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Підводячи підсумки констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи, зробимо такі висновки.

1. У випробовуваних встановлений переважно достатній, а також базовий рівні за аксіологічним критерієм готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Респонденти демонструють інтерес до проблем освіти дітей із ООП спільно з їх здоровими однолітками, але готовність працювати в цих умовах проявляє незначна кількість майбутніх фахівців дошкільної освіти. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку вихованців з особливостями розвитку, їхніх особливих освітніх потреб і темпів просування в освітньому процесі.

2. Стан когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання характеризується як розвинений на недостатньому рівні. Це зумовлено невмінням майбутніх фахівців проєктувати корекційно-освітній процес з урахуванням різнорідного складу групи, незнанням технологій організації інклюзивного навчання в педагогічній практиці та невмінням здійснювати персоналізований супровід кожної дитини з особливостями розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. Розуміння того, що в умовах інклюзивного навчання педагогічний колектив закладу дошкільної освіти має працювати як єдина команда, нині в респондентів недостатній.

3. У групі випробовуваних виявлений переважно недостатній рівень сформованості процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх фахівців до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. В респондентів спостерігаються значні труднощі в розв'язанні професійних завдань, пов'язаних з організацією сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку. Студенти

продемонстрували недостатній рівень компетентності в сфері проведення аналізу й оцінки наявних ресурсів і можливостей для організації інклюзивної практики, не змогли адекватно оцінити власну педагогічну діяльність в аспекті організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку.

Проведене на констатувальному етапі дослідження свідчить про актуальність проблеми та підтверджує необхідність підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

3.3 Реалізація програми підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

Для підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання нами апробовано модель підготовки педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзії, розроблено програму, визначено зміст і технологію її реалізації. Програмою передбачено внесення конструктивних змін до професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО, які можуть бути задіяними в інклюзивному освітньому просторі.

Методологічною основою розроблення цієї програми стали аксіологічний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний і системний підходи. Грунтуючись на положеннях *аксіологічного підходу*, зазначимо, що підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі передбачала звернення до нових цінностей і змістів педагогічної діяльності відносно дітей із особливостями розвитку. Гуманістичні ідеї, закладені в цьому підході, дозволили впливати на зміну ціннісно-сміслових установок майбутніх педагогів ЗДО, направивши їх на створення умов для задоволення особливих освітніх потреб дітей різних нозологічних груп.

Орієнтація на положення *особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів* забезпечувала можливість надати підготовці майбутніх педагогів ЗДО до

роботи в умовах інклюзивного навчання особливу значущість. У цьому контексті навчання нами розглядалося як занурення майбутніх фахівців у діяльність. Створювалися умови для переорієнтації з прослуховування навчальної інформації на активне розв'язання майбутніми педагогами ЗДО професійних завдань. Під час цього комунікативний компонент цього підходу передбачав, що все навчання має будуватися з урахуванням минулого власного досвіду, особистісних особливостей студентів у суб'єктно-суб'єктній взаємодії.

Відповідно до теоретичних основ компетентнісного підходу зміст програми підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного простору був спрямований на розвиток у майбутніх фахівців дошкільної освіти професійної компетентності, що включало вирішення сукупності професійних завдань. Розв'язання цих завдань допускало формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного й операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, а також здібності до здійснення нового для них виду педагогічної діяльності – до реалізації інклюзивного навчання.

Для досягнення означеної мети, робота зі студентами повинна дотримуватися низки принципів: суб'єктності, системності та безперервності підготовки, актуалізації результатів підготовки, варіативної організації підготовки, усвідомленості та свободи вибору.

Згідно з принципом суб'єктності, кожен учасник процесу підготовки став її активним суб'єктом. Це організовувалося за допомогою включення майбутніх педагогів ЗДО в процес розв'язання професійних завдань, які входили в зміст підготовленої програми. Вибір цього принципу був зумовлений тим, що його реалізація активізує індивідуальну ініціативу та прагнення людини.

Принцип системності та безперервності підготовки допомагав забезпечити кореляцію цілей, змісту, форм, методів, засобів і результатів підготовки. В кожному модулі програми були визначені цільова, змістова й організаційна складові. Це зумовило взаємозв'язок і взаємозалежність таких компонентів підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, як цілі, зміст і технологія організації,

що в цілому забезпечило її системний характер. Крім того, реалізація цього принципу забезпечувалася за допомогою проведення систематичного заняття і послідовного нарощування (збільшення) навчальної інформації.

З метою дотримання принципу актуалізації результатів підготовки нами створювалися умови для закріплення майбутніми фахівцями знань, умінь, особистісних та професійних якостей у процесі практичної діяльності за допомогою розв'язання професійних завдань. Так, спочатку майбутнім педагогам ЗДО пропонувалося визначити обсяг знань, які в них є та з'ясувати, яких знань бракує для розв'язання професійного завдання. Після заповнення пропусків в теоретичних знаннях варто було спроектувати декілька варіантів розв'язання професійних завдань, пов'язаних із практикою інклюзивного навчання, і відпрацювати їх в практичній діяльності (за допомогою ділових ігор, моделювання ситуацій та ін.).

Визначення змісту підготовки здійснювалося відповідно до її цільової спрямованості, індивідуальних запитів учасників дослідження та характеру професійних труднощів, які випробовують майбутні педагоги ЗДО в практичній діяльності з дітьми з особливостями розвитку, що й забезпечує функціонування принципу варіативної організації підготовки. До таких проблем були віднесені: розуміння суті й основних складових інклюзивного навчання; підбір технологій, прийомів і методів розвитку дітей з ООП в спільній діяльності з їхніми здоровими однолітками; конструювання корекційно-освітнього процесу з урахуванням особливостей дітей із ООП; організація дитячого колективу та формування партнерських стосунків з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу.

Принцип усвідомленості та свободи вибору полягав, по-перше, в усвідомленні й осмисленні майбутніми педагогами ЗДО всіх етапів підготовки до практики роботи з дітьми з ООП в умовах закладу дошкільної освіти загального типу. Це забезпечувалося за допомогою проведення аналізу рефлексії як під час занурення в професійне завдання, так і після його розв'язання. По-друге, згідно з цим принципом, майбутнім фахівцям була надана свобода вибору форм, методів, джерел, засобів і термінів усунення власного незнання, надбання практичних навичок, що дозволяють задовольняти особливі освітні потреби дітей різних

нозологічних груп.

Як відзначалося вище, була розроблена програма підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Структуризація програми за темами мала істотні переваги. По-перше, така побудова змісту дозволяла систематизувати навчальну інформацію на основі виявлених на констатувальному етапі дослідження професійних проблем студентів, а також з урахуванням виділених в теоретичній частині негативних і позитивних тенденцій розвитку інклюзивної практики. По-друге, виділені теми відповідали п'яти групам професійних завдань, що характеризують готовність майбутніх педагогів ЗДО до сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку. По-третє, структура програми забезпечувала взаємозалежність теоретико-методологічного, змістовно-практичного та результативного блоків у рамках однієї теми і взаємозв'язок між усіма темами програми.

Метою програми став розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в сфері організації інклюзивного навчання. Реалізація програми передбачала розв'язання низки завдань:

- актуалізувати розуміння майбутніми педагогами ЗДО змісту інклюзивного навчання, його цільових і ціннісних установок;
- сприяти формуванню у майбутніх фахівців дошкільної освіти знань про психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового й особистісного розвитку дітей з особливостями розвитку;
- створювати умови для розвитку в майбутніх педагогів ЗДО здатності до емпатії, до коректного й адекватного сприйняття дітей із ООП;
- сприяти розвитку у майбутніх педагогів ЗДО вмінь адекватно відбирати та застосовувати в процесі організації сумісного навчання дітей з нормотиповим і порушеним розвитком сучасні технології та методи навчання, враховуючи особливі освітні потреби дітей означеної категорії;
- створювати умови для розвитку в майбутніх педагогів ЗДО умінь

працювати в команді психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує комплексний характер супроводу кожної дитини з ООП, інтегрованої в освітнє середовище здорових однолітків;

– учити майбутніх педагогів ЗДО підбирати активні форми педагогічної взаємодії під час навчання дітей із ООП на виконання індивідуальної програми розвитку;

– сприяти професійній самоосвіті майбутніх педагогів ЗДО, розвитку їхніх здібностей визначати й аналізувати проблеми інклюзивної практики.

Зупинимось на змісті спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання». Програма спецкурсу представлена основними п'ятьма темами (див. додаток Ж):

1. Соціально-педагогічна діяльність педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання.

2. Специфіка освітнього процесу з дітьми із особливостями розвитку.

3. Методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

4. Технології формування в дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків із ООП.

5. Інтерактивні технології в організації освітнього процесу в інклюзивному ЗДО.

Вибір тематики зумовлений тим, що, по-перше, спрямованість програми торкається розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів ЗДО, тобто їхньої здібності вирішувати п'ять груп професійних завдань. По-друге, було взято до уваги низку проблемних питань, характер труднощів, з якими стикаються педагогічні працівники, задіяні під час інклюзивного навчання (ці дані одержані на констатувальному етапі дослідження).

Кожна тема має свою специфіку, окрім цього в сукупності вони забезпечують формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного й операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх

педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. У роботу з вивчення кожної теми включено одне професійне завдання, під час розв'язання якого студентам пропонувалося розробити алгоритм виходу з проблеми, заповнити інформацією, що бракує, здійснити систематизацію отриманої інформації, провести порівняльні дослідження, представити проєкт або модель розв'язання цього завдання.

Формулювання професійних завдань у кожній темі включає обов'язкові складові: узагальнене формулювання завдання; ключове завдання; контекст розв'язання; завдання, які приведуть до розв'язання (результату); критерії оцінки результату.

Зміст навчальної програми: пояснювальна записка, де позначаються мета, завдання теми й описується професійне завдання; навчальний план та основний зміст теми; очікувані результати і рівні засвоєння змісту; навчально-методичне й інформаційне забезпечення у вигляді кейсів; контрольні-вимірювальні матеріали; список літератури.

Розкриємо суть кожної з названих тем.

Тема 1. Соціально-педагогічна діяльність педагога ЗДО в умовах інклюзивного навчання. Ця тема має актуалізувати знання студентів щодо термінологічних понять інклюзивного навчання та про моделі організації соціально-педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивного навчання у вітчизняній і зарубіжній практиці. Метою вивчення теми став розвиток у майбутніх педагогів ЗДО розуміння основних цільових, ціннісних установок інклюзивного навчання та умов організації соціально-педагогічної діяльності. Реалізація мети здійснювалася за допомогою таких завдань:

1. Пригадати (пояснити) майбутніми педагогами ЗДО специфіку інклюзивного навчання як соціокультурного і педагогічного феномену.

2. Розкрити схожість та відмінність сучасних тенденцій організації соціально-педагогічної діяльності педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання у вітчизняній і зарубіжній практиці.

3. Познайомити з критеріями та показниками готовності майбутніх фахівців

до організації соціально-педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання.

Представимо зміст професійного завдання цієї теми в табл. 3.9 (див. додаток И). Під час розв'язання представленого професійного завдання майбутні педагоги ЗДО уточнювали значення таких понять, як «соціально-педагогічна діяльність педагога», «інклюзивне навчання», «діти з особливостями розвитку», «спеціальні умови», «готовність закладу дошкільної освіти до інклюзивної практики». Аналізувався зарубіжний та вітчизняний досвід організації соціально-педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це є важливим, оскільки проведення майбутніми педагогами ЗДО порівняльного аналізу дозволяє виявити позитивні та негативні тенденції, встановити причини невдалої інклюзивної практики, розібрати різні приклади надання освітніх послуг дітям з ООП.

Додаткові завдання сформульовані так, щоб стимулювати активне включення кожного студента та забезпечити розроблення таких результатів діяльності, як модель соціально-педагогічної діяльності педагогів як засобу інклюзивного навчання в одному із ЗДО України, перелік локальних актів закладу дошкільної освіти, порівняльна таблиця моделей організації соціально-педагогічної діяльності педагогів у різних закладах дошкільної освіти, критерії і показники готовності ЗДО до інклюзивної практики.

Особливу значущість відповідно до заявленої методологічної бази набуває розвиток ціннісно-змістового ставлення до осіб із особливими освітніми потребами, до педагогічної взаємодії з ними, в тому числі з боку дітей вікової норми та їхніх батьків, педагогічних працівників ЗДО. На основі практичних досліджень, розглянутих документальних відеофільмів учасники експерименту виробляли власну думку відносно організації соціально-педагогічної діяльності педагогів ЗДО з дітьми з особливостями розвитку та забезпечення умов їхнього навчання в інклюзивному просторі.

Для оцінки якості інклюзивних процесів у зміст теми 1 включено питання «Критерії та показники готовності закладу дошкільної освіти до інклюзивної

практики». Така необхідність зумовлена тим, що ефективність організації соціально-педагогічної діяльності залежить не лише від рівня компетентності майбутніх педагогів ЗДО, а й від сукупності умов, які створюються на базі освітнього закладу.

Контроль за засвоєнням студентами знань, умінь здійснювався за допомогою тестування й отримання кінцевих результатів, тобто за результатами розв'язання професійного завдання. Перелік питань, запропонованих у цій темі, дозволив майбутнім педагогам ЗДО зануритися в проблему організації соціально-педагогічної діяльності фахівців в умовах інклюзивного навчання. Для оцінки якості засвоєння змісту теми були розроблені рівневі характеристики, представлені в додатку В.

Тема 2. Специфіка освітнього процесу з дітьми із особливостями розвитку.

Відповідно до діагностичних результатів, одержаних на констатувальному етапі дослідження, визначили необхідним включити в програму питання організації корекційно-освітньої діяльності з дітьми з особливостями розвитку з врахуванням їх особливих освітніх потреб. Мета вивчення теми – розвиток у студентів знань про психомоторний розвиток дітей різних нозологічних груп й умінь виявляти їхні особливі освітні потреби. Основними завданнями вивчення теми стали:

1. Пригадати психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового й особистісного розвитку дітей із особливими потребами.

2. Сприяти формуванню в студентів уміння виявляти особливі освітні потреби дітей різних нозологічних груп за допомогою психолого-педагогічної діагностики.

3. Учити складати прогноз подальшого розвитку дітей із ООП, ґрунтуючись на результатах діагностики.

4. Створювати умови для розвитку в майбутніх педагогів ЗДО здатності до емпатії, до коректного й адекватного сприйняття дітей із особливостями розвитку.

Представимо зміст професійного завдання цієї теми у таблиці 3.10 (див. додаток И).

Зміст теми включає вивчення таких питань:

– загальні та специфічні особливості розвитку дітей із ОП;

- особливі освітні потреби дітей різних нозологічних груп;
- психолого-педагогічна діагностика особливих освітніх потреб дітей зазначеної категорії;
- спеціальні умови задоволення особливих освітніх потреб дітей різних нозологічних груп в закладах освіти загального типу.

Знайомство з цими питаннями дозволило подолати у студентів дефіцит специфічних відомостей і забезпечити узагальнення знань про особливості розвитку дітей різних нозологічних груп, про темп їх розвитку в освітньому процесі.

У запропонованій темі контроль за засвоєнням знань і вмінь майбутніх педагогів ЗДО здійснювався також за допомогою тестування і за результатами розв'язання професійного завдання.

Тема 3. Методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Ця тема призначена для ознайомлення майбутніх педагогів з технологіями організації інклюзивного навчання, методами, формами та прийомами корекційно-освітньої роботи з дітьми з ООП. Згідно з принципом актуалізації результатів підготовки, були створені такі практичні ситуації, які провокували студентів до необхідності застосування одержаних знань і вмінь. До прикладу, після вивчення технології психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП, студентам було запропоновано скласти алгоритм розроблення адаптованої освітньої програми для роботи з дитиною із певним порушенням (за вибором студента або діяльність дитини була представлена серією відеороликів).

Мета вивчення теми – розвиток у майбутніх педагогів ЗДО уміння застосовувати технології організації інклюзивного навчання, а також використовувати різноманітні методи, прийоми та форми освітньо-корекційної роботи з дітьми з ООП. Основними завданнями вивчення теми стали наступні:

1. Сприяти розвитку в майбутніх педагогів ЗДО уміння адекватно застосовувати сучасні технології та методи організації інклюзивного навчання.
2. Учити майбутніх фахівців розробляти адаптовані освітні програми та плани корекційної роботи з дітьми із особливостями розвитку, що навчаються в умовах інклюзивного освітнього середовища.

3. Розвивати в майбутніх педагогів ЗДО вміння проектувати корекційно-розвивальне середовище для сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку.

4. Сприяти професійній самоосвіті майбутніх педагогів ЗДО, розвитку їхніх здібностей виявляти й аналізувати проблеми організації інклюзивної практики.

Працюючи над змістом теми, студенти розв'язували професійне завдання, описані в таблиці 3.11 (див. Додаток І).

При вивченні цієї теми розглядалися такі технології організації інклюзивного навчання: технологія створення атмосфери включення всіх учасників освітнього процесу (Т.Бут, М.Ейнскоу); технологія створення адаптивного освітнього середовища, що відповідає потребам усіх дітей (Д.Мітчелл); технологія організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти (вітчизняний підхід); технології психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП в умовах інклюзії; технологія підтримки та тьюторського супроводу інтегрованих дітей.

Окрім технологій, у змісті теми вивчалися методи, прийоми і форми роботи з дітьми з ООП, розглядалися особливості проектування корекційно-розвивального середовища. Значний час відводився на формування у студентів умінь розробляти адаптовані освітні програми (перспективні планування), орієнтовані на задоволення особливих освітніх потреб дітей різних нозологічних груп. Доцільність такого розгляду теми зумовлена виявленими на констатувальному етапі дослідження професійними проблемами майбутніх педагогів.

Контроль за засвоєнням змісту теми здійснювався із застосуванням не лише традиційних методів (тестування, рішення професійних завдань), але і за допомогою фокус-групової роботи та шерінга (метод зворотного зв'язку, рефлексія).

Тема 4. Технології формування у дітей з нормотиповим розвитком толерантного відношення до однолітків із особливостями розвитку.

Тема призначена для вивчення відношення суспільства до осіб із особливостями розвитку та знайомства з сучасними підходами до формування толерантного відношення в дитячому колективі. Метою вивчення теми став

розвиток у майбутніх педагогів уміння застосовувати технології формування толерантного відношення до дітей із ООП в дитячому і дорослому колективі.

Завдання вивчення теми наступні:

1. Познайомити майбутніх педагогів ЗДО із технологією залучення батьків, що виховують дітей із особливостями розвитку, в інклюзивне середовище.

2. Учити майбутніх фахівців дошкільної освіти застосовувати технології формування у членів дитячого колективу толерантного відношення до дітей із особливостями розвитку.

3. Створювати умови для розвитку у майбутніх педагогів ЗДО гуманістичної спрямованості на психолого-педагогічний супровід сім'ї, що виховує дитину з особливостями розвитку.

4. Учити студентів розробляти програми для формування в дитячому і дорослому колективі толерантного відношення до осіб із ООП.

5. Сприяти професійній самоосвіті майбутніх педагогів ЗДО, розвитку у них здібностей виявляти й аналізувати проблеми організації інклюзивної практики.

Під час вивчення цієї теми педагоги розв'язували таке професійне завдання (див. табл. 3.12 у додатку І).

Для вирішення професійного завдання в його зміст були включені такі питання: основні підходи до формування культури дитячого колективу (А.Сиротюк), робота з дитячими колективами у напрямі формування в них толерантного відношення до однолітків із особливостями розвитку, технологія залучення батьків в освітній процес (Д.Мітчелл), особливості роботи фахівців (педагоги, психологи, тьютори), задіяних в процесі інклюзивного навчання.

Контроль за засвоєнням змісту цієї теми здійснювався за допомогою тестування, рішення професійного завдання, організаційно-діяльнісних ігор. За результатами вивчення цієї теми у педагогів, що беруть участь в експериментальній роботі, встановлювався один з трьох рівнів готовності до роботи в умовах інклюзивного простору.

Тема 5. Інтерактивні технології в організації освітнього процесу в інклюзивному ЗДО. Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно

змінили орієнтації в галузі освіти. Створення комфортних умов навчання, при яких дитина відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, забезпечує саме інтерактивне навчання. Мета вивчення теми полягала в розвитку в майбутніх педагогів ЗДО уміння застосовувати інтерактивні методи під час педагогічної взаємодії з дітьми з ООП. Вирішення поставленої мети здійснювалося за допомогою таких завдань:

1. Уточнити знання студентів про технологію інтерактивного навчання.
2. Розвивати у майбутніх педагогів ЗДО уміння підбирати інтерактивні методи в залежності від етапу заняття.
3. Сприяти формуванню у майбутніх педагогів ЗДО уміння використовувати активні форми педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного процесу (діти, батьки, педагоги), у тому числі в командній роботі.
4. Формувати у студентів готовність до інтерактивної педагогічної взаємодії як з дітьми з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку, так і у команді психолого-педагогічного супроводу.
5. Сприяти професійній самоосвіті педагогів, розвитку в них здібності виявляти й аналізувати проблеми організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Під час вивчення цієї теми вирішувалося таке професійне завдання (див. табл. 3.13 у додатку І).

Впродовж розв'язання професійного завдання студенти визначали місце технології інтерактивного навчання в рядці інноваційних педагогічних технологій. Ними порівнювалися пасивне, активне та інтерактивне навчання за визначеними критеріями порівняння. Важливим було проєктування структури заняття з дошкільниками із застосуванням відповідних груп інтерактивних методів.

Вибір такого змісту був зумовлений тим, що інтерактивне навчання забезпечує ефективну взаємодію в системі «дитина – педагог», «дитина – дитина». У зв'язку з цим представляється дуже важливим учити майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти використовувати інтерактивні методи у роботі з дітьми з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку, застосовувати різні способи взаємодії з батьками й іншими педагогами, продумувати структуру заняття,

враховуючи особливі освітні потреби дітей та можливість організації інтерактивної взаємодії. Контроль за засвоєнням змісту теми здійснювався під час презентації результатів виконаного професійного завдання.

У разі незасвоєння або недостатньо глибокого засвоєння майбутніми педагогами ЗДО навчального матеріалу була можливість для повернення, повторного вивчення змісту теми з використанням інших методів, прийомів до повного розуміння інформації, що вивчається. Представлені в кожній темі професійні завдання дозволяли розвивати професійну компетентність майбутніх фахівців у сфері організації інклюзивного навчання.

Отже, програма підготовки педагогів до роботи в ЗДО в умовах інклюзивного простору:

- спрямована на розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів ЗДО в сфері організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку;
- структурована відповідно до виявлених тенденцій розвитку інклюзивного навчання у вітчизняній практиці;
- передбачає вирішення майбутніми педагогами ЗДО професійних завдань з кожної теми;
- забезпечує формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного й операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання відповідно до змісту програми здійснювалася поетапно з використанням розробленої технології. Підкреслимо, що технологія підготовки означених фахівців розглядається як системний спосіб організації спільної діяльності тих, хто навчається (педагогів) і того, хто навчає (викладача), що дозволяє формувати мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативного, креативного й операційно-діяльнісного компонентів готовності

майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання за допомогою вирішення професійних завдань із використанням гуманітарних технологій.

Вивчення змісту кожної теми здійснювалося в певній послідовності та включало п'ять етапів: занурення в діяльність; проблематизація; цілепокладання та планування; конструювання вирішення професійного завдання і реалізація; рефлексія.

Розглянемо кожний із представлених етапів з описом застосування гуманітарних технологій.

1. Занурення в діяльність. Основне завдання етапу – знайомство майбутніх педагогів ЗДО з професійним завданням, розуміння умов і питань, усвідомлення себе в якості основного діяча. Занурення в його розв'язання готувало студентів до сприйняття змісту теми та налаштовувало на одержання конкретного результату. Це забезпечувалося за допомогою певної структури професійного завдання, яке включало узагальнене формулювання, ключове завдання, контекст розв'язання завдання, які приведуть до розв'язання (результату), критеріїв оцінки (результат). Обов'язковою умовою, що дозволяє мотивувати учасників, було проведення дискусії. Спочатку дискусія організовувалася в невеликих підгрупах (3-4 особи), потім здійснювалося загальне обговорення. Такий підхід зумовлений тим, що в груповій дискусії майбутні фахівці ЗДО діставали можливість проявити власну професійну позицію, продемонструвати рівень своєї професійної компетентності, а також поступово включатися в процес вирішення професійного завдання.

Основними формами роботи на цьому етапі стали дискусія, дебати, групова робота. Для формування у студентів мотиваційно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання ми використали такі методичні прийоми, як написання есе, критичний аналіз ситуацій та ін. З метою розвитку операційно-діяльнісної готовності застосовувалися такі прийоми: парна або групова мозкова атака, заповнення таблиці «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися», розбиття на кластери й ін. Такі методичні прийоми, як ведення щоденника рефлексії, робота в рольових позиціях («автор», «критик», що «розуміє», «контролер» та ін.) дозволили

удосконалювати оцінно-рефлексивну готовність майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Наведемо приклад, який демонструє особливості реалізації етапу занурення в діяльність. Під час занурення в професійне завдання теми 1 студентам було запропоновано спочатку познайомитися зі змістом завдання, його умовами, а потім обговорити в групі, яким чином кожен розуміє ключове завдання професійного завдання. Результати обговорення кожна група представляла у вигляді кластерів. У процесі проведення загальної дискусії учасники могли виступити в різних ролях. До прикладу, поставити питання на розуміння іншій групі або висловити критичне зауваження. Після завершення загальної дискусії групи поверталися до своїх кластерів і вносили зміни та доповнення в розроблений ними раніше варіант. До прикладу можна представити кластер однієї з груп (див. рис. 3.7). У наведеному кластері студенти позначили своє розуміння цього завдання, сформулювали необхідні їм теоретичні знання.

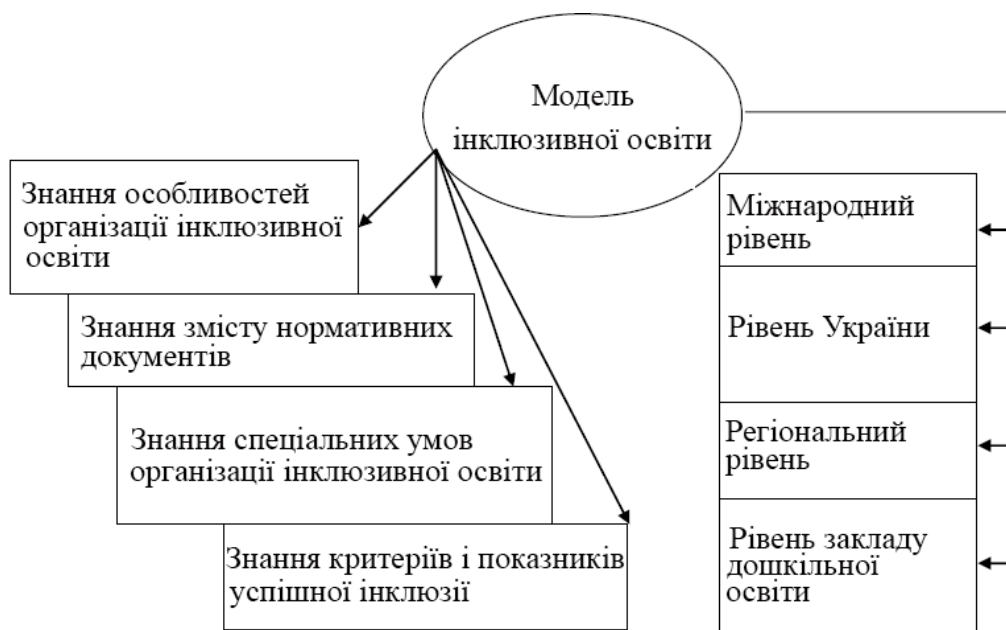


Рис. 3.7. Приклад кластера, складеного студентами на етапі занурення в розв'язання професійного завдання теми 1

Результатом роботи на першому етапі стало формування в учасників осмислення діяльності в рамках професійного завдання. Перехід на інший етап не здійснювався до тих пір, поки в усіх не виникне виразне уявлення про зміст майбутньої роботи.

2. *Проблематизація.* На наступному етапі основне завдання полягало в тому, щоб майбутні педагоги ЗДО провели аналіз власних труднощів, сформулювали основну проблему та виділили наявні і необхідні знання для вирішення професійного завдання.

Етап проблематизації був виділений цілеспрямовано, оскільки це дозволило студентам знайти джерело власних труднощів для вирішення проблеми й організувати подальшу конструктивну діяльність. Використовувалися такі форми роботи: спільне обговорення, індивідуальна, парна та групова робота. Організація вирішення професійного завдання на цьому етапі здійснювалося наступним чином. Спочатку майбутнім фахівцям пропонувалося в індивідуальному порядку проаналізувати, яких теоретичних знань у них бракує для вирішення професійного завдання. Далі студенти об'єднувалися в пари. В процесі обговорення з колегою список теоретичних знань, що бракує, або збільшувався, або залишався незмінним (у разі збігу думок). Далі майбутні педагоги ЗДО об'єднувалися в міні-групи (3-4 особи), потім у великі групи (до 6 осіб). Обговорення проблеми закінчувалося колективно. Така організація роботи дозволила систематизувати всі професійні труднощі майбутніх фахівців ЗДО, намітити шляхи подолання цих труднощів.

Для формування мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання застосовувалися такі методичні прийоми: робота з цитатами з наукових джерел, знайомство з ключовими термінами, вільне письмове завдання, візуалізація й ін. З метою розвитку операційно-діяльнісної готовності студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання використовувалися такі прийоми, як подвійний щоденник (таблиця, де відзначається інформація, яку педагог знає і не знає), маркувальна таблиця (педагогові варто було прочитати представлені вирази і маркувати їх певним чином: «+» – згоден; «-» – не згоден; «?» – сумніваюся), тестові роботи, підготовка невеликого повідомлення, доповіді. На вдосконалення оцінно-рефлексивної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання були спрямовані такі методичні

прийоми: оцінка рефлексії, ранжирування, ведення щоденника, рефлексії й ін..

Проілюструємо етап проблематизації на прикладі професійного завдання теми 2. Після знайомства з професійним завданням теми і ключовим завданням студентам пропонувалося впродовж трьох хвилин виконати наступне: познайомитися з організаційними умовами, в яких навчаються діти, і вказати, в якому випадку йдеться про інклюзію:

1. Діти з розумовою відсталістю (12 осіб) навчаються в спеціальній (корекційній) групі, яка знаходиться в структурі закладу дошкільної освіти загального типу.

2. Діти з порушенням зору (2 особи), що систематично користуються зоровою корекцією, навчаються у закладі дошкільної освіти загального типу.

3. Діти з порушенням слуху (2 особи) відвідують заклад дошкільної освіти для дітей з порушеннями мовлення.

У цьому завданні використовувалися декілька активізуючих прийомів, а зокрема, прийом «провокація» (наявність в завданні свідомо неправильних варіантів), прийом «вимога доказу», прийом «сумнів» (тому, хто відповідає, ставлять питання «Ви дійсно вважаєте це за правильне?», «Чи немає у Ваших словах протиріччя?»). Перераховані прийоми сприяли «професійному коливанню» майбутніх педагогів ЗДО, що в цілому підсилювало почуття невпевненості та дозволяло студентам визначити власну проблему: відсутність специфічних знань про дітей різних нозологічних груп і їхні особливі освітні потреби, а також можливі умови навчання.

Результатом роботи на цьому етапі стало виникнення в майбутніх педагогів ЗДО почуття невпевненості у своїх професійних знаннях, що виявлялося в змісті вивчення всіх тем за допомогою методичного прийому «шерінг» (метод зворотного зв'язку, рефлексія). Викладач ставив питання: «Як Ви себе відчуваєте?», «Що думаєте?», «Як оцінюєте свою готовність?». Отже, результатом роботи на етапі проблематизації стало формулювання проблеми та визначення масиву знань і незнань майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

3. *Цілокладання та планування.* Для вирішення професійних завдань

принциповою стала організація етапу цілепокладання та планування. Цей етап дозволив майбутнім педагогам ЗДО чітко представити образ результату, який вони мають одержати внаслідок вирішення завдання, а також визначити систему проміжних цілей і способів їх досягнення, побудувати план дій.

На цьому етапі використовувалися різні форми роботи – від групової до фронтальної; із застосуванням діалогової форми спілкування; від організаційно-діяльничної гри до лекції. Для активізації мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання нами застосовувалися такі методичні прийоми: навідні питання, аналіз випадків, сценаріювання рішення, ключові слова тощо. Основними прийомами, стимулюючими вдосконалення операційно-діяльничної готовності, стали такі як моделювання ситуації, колективне обговорення виділеної проблеми і пошук її рішення, підготовка покрокового плану. Формуванню оцінно-рефлексивної готовності студентів до означеного виду роботи сприяли рефлексія аналогічних проблем і аналіз практичного досвіду, взаємоопитування, схематизація.

Наведемо приклад, який ілюструє організацію етапу цілепокладання майбутніх педагогів під час розв'язання професійного завдання теми 3. Після того, як студенти сформулювали проблему та виділили теоретичні знання, яких бракує за змістом теми 3, їм було запропоновано за допомогою методичного прийому «Дзеркало прогресивних перетворень» визначити мету і підготувати план роботи. Опишемо цей прийом покроково.

Перший крок – запис проблеми. Педагоги фіксували таке формулювання: *які відсутні знання про технології організації інклюзії.*

Другий крок – визначення головних причин цієї проблеми й опис їх з використанням частки «не» або слова «ні». Учасники виразили причини так: *1) не розуміємо, що означає «організувати інклюзивне навчання»; 2) не знаємо технологій організації інклюзивного навчання тощо.*

Третій крок – проблему переформулювати з ситуації «мінус» в ситуацію «плюс». Студентам запропонований такий варіант переформулювання: *вивчити*

технології організації інклюзивного навчання.

Четвертий крок – переформулювання причин в завдання. Учасники представили такі завдання: 1) зрозуміти, що означає «організувати інклюзивне навчання»; 2) знати технології організації інклюзивного навчання.

П'ятий крок – опис заходів за рішенням кожного з сформульованих завдань. Ці заходи майбутні педагоги зображували у вигляді схеми (див. рис. 3.8).

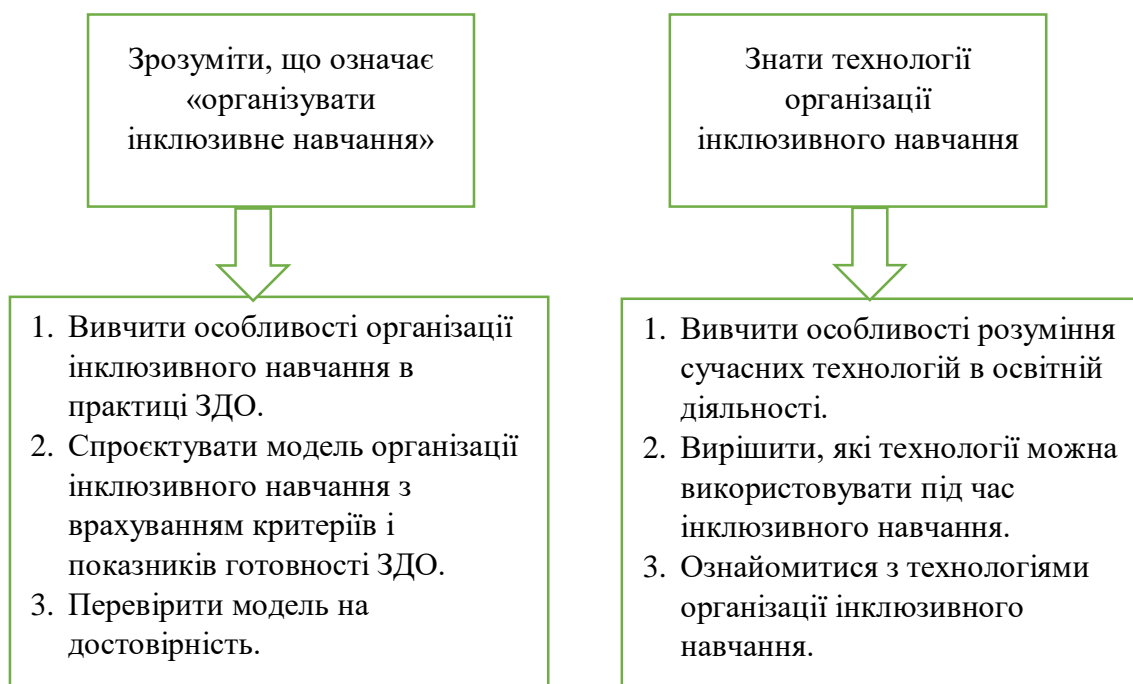


Рис. 3.8. Приклад планування роботи за рішенням професійного завдання теми 3
Зміст поняття «знати технології організації інклюзивного навчання».

1. Вивчити особливості організації – вивчити особливості розуміння інклюзивного навчання в практиці сучасних технологій для установ, для освітньої діяльності педагога.

2. Спроекувати модель організації – вирішити, які технології можна застосовувати під час інклюзивного навчання з обліком використання критеріїв і показників готовності закладу освіти.

3. Перевірити модель організації інклюзивного навчання на достовірність.

У представленому прикладі відображаються ті значимі для майбутніх педагогів ЗДО етапи роботи, які потрібні для вирішення поставлених ними завдань. Така побудова лягла в основу плану. В процесі цілепокладання та планування використовувалися різні прийоми роботи: заповнення таблиць, дописування

пропозицій, вивчення алгоритму дій, прийом «направляючий текст», аналіз конкретної ситуації та ін.. Результатом на цьому етапі стало формулювання мети і складання плану роботи.

4. Конструювання вирішення професійного завдання, реалізація.

Мета на цьому етапі полягала в знаходженні рішення професійного завдання, причому для одного і того самого завдання можна було знайти безліч способів вирішення. Це залежало від багатьох чинників: від практичного досвіду майбутнього педагога ЗДО, сформованості професійно-особистісних цінностей, арсеналу педагогічних засобів, методів і прийомів, особистісного відношення до професійного завдання тощо.

В процесі конструювання передбачалося, що у кожної людини в пам'яті зберігаються різні моделі рішення життєвих і професійних ситуацій, які вони можуть застосувати до відповідного завдання. Актуалізувати суб'єктну позицію майбутніх педагогів ЗДО дозволили різноманітні (індивідуальні і групові) форми роботи, такі як тренінги, організаційно-діяльнісні та ділові ігри, перегляд відеоматеріалів, усний інструктаж, професійні майстерні, практикум, письмовий інструктаж, консультування й ін..

Для розвитку мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання використали такі методичні прийоми: мозковий штурм, створення ситуацій успіху та стимулювання тощо. З метою вдосконалення операційно-діяльнісної готовності застосовувалися такі прийоми, як ігрове проєктування, аналіз конкретних ситуацій, дія з інструкції й ін. На формування оцінно-рефлексивної готовності студентів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання були спрямовані прийоми візуалізація, інтерв'ювання й інше.

Наведемо приклад, що демонструє конструювання рішення професійного завдання теми 4. Генерування всіляких варіантів вирішення проблеми, зокрема відповідь на питання «Що повинен зробити майбутній педагог ЗДО, щоб сформулювати толерантне відношення до дітей із особливостями розвитку в дитячому

і дорослому колективах?». Під час виконання завдання варто було дотримуватися декількох правил: будь-яка критика на цій фазі заборонялася; важливо представити якомога більше варіантів рішення. Варіанти розв'язання даного завдання теми 4 подано в таблиці 3.14 (див. додаток І).

У представленому прикладі майбутні педагоги ЗДО проєктували варіанти формування толерантного відношення до дітей різних нозологічних груп не лише в здорових однолітків, а й у їхніх батьків. Такою фазою став вибір найкращих варіантів вирішення проблемного завдання. До кожного варіанту необхідно було запропонувати аргументи «за» і «проти». В результаті група студентів прийняла рішення, що усі варіанти мають значиме місце в освітньому процесі та можуть бути використані в процесі вирішення професійного завдання теми.

Останньою фазою на цьому етапі стало ранжирування й обґрунтування прийнятих студентами рішень. Результатом роботи на етапі конструювання рішення стало складання й апробація алгоритму дій, що дозволяє максимально ефективно вирішити поставлене педагогічне завдання. Причому представлений алгоритм майбутні педагоги ЗДО мали обґрунтувати і довести значущість кожного його кроку.

5. Рефлексія.

Поняття «рефлексія» багатьма дослідниками (В.Козиревим, Н.Радіоною, А.Тряпціною й ін.) розуміється як здатність людини звертатися до свого внутрішнього світу, до свого досвіду мислення, діяльності, переживань. Професійна педагогічна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної роботи, з власним педагогічним досвідом, його переглядом, перепроєктуванням способів педагогічних дій.

Рефлексія в рамках нашого дослідження дозволила проаналізувати результат і процес вивчення змісту теми, фіксувати ці результати, а також усвідомити ціннісну значущість своєї професійної роботи у сфері інклюзивного навчання. Це здійснювалося під час використання різних форм роботи: фронтальних, групових, парних та індивідуальних. Використовувалися різноманітні методичні прийоми: набір питань рефлексій, есе, ведення щоденника рефлексії, шерінг, сінквейн,

інтерв'ювання, повернення до кластерів, вільний лист, парне підведення підсумків та ін.. Для здійснення особистісної рефлексії учасникам пропонувався прийом «П'ятихвилинне есе» - треба було записати свої враження (думки) щодо процесу вирішення професійного завдання; вказати, якого нового досвіду набуто.

Отже, кожна тема закінчувалася рефлексією, але залежно від змісту застосовувалися різні методичні прийоми як в усній, так і писемній формах. Основним результатом на цьому етапі стало осмислення і зміна власної професійної позиції, конструювання на основі одержаних знань, умінь і практичного досвіду нової педагогічної діяльності.

Як було відзначено в теоретичній частині нашого дослідження, технологія організації підготовки майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання має здійснюватися з використанням гуманітарних технологій. Впливаючи на інтегральні характеристики людини (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації тощо), гуманітарні технології орієнтовані на професійно-особистісний розвиток педагогів і дозволяють персоніфікувати увесь процес підготовки. До таких технологій відносимо технологію контекстного навчання, технологію розвитку критичного мислення, технологію групової роботи, технологію навчання методом кейсів, технологію фокус-групової роботи, технологію проектування індивідуального корекційно-освітнього маршруту та ін.. У рамках нашого дослідження перераховані гуманітарні технології вбудовувалися в усі етапи реалізації вирішення професійних завдань до тем і забезпечували активізацію діяльності майбутніх педагогів. Опис гуманітарних технологій та особливості їх застосування в процесі реалізації програми представлені в додатку Д.

Формувальний етап педагогічного експерименту дозволив виявити ефективність реалізованої програми та технології організації підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання.

3.4 Результати дослідно-експериментального дослідження з підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання

У цьому параграфі представлений аналіз результативності змісту і технології підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. На формувальному етапі дослідження застосовувалася та сама програма вивчення готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, що й на констатувальному етапі.

Кількість респондентів, що беруть участь в дослідженні, залишилася тією самою (396 осіб). Проте варто зазначити зміни, що сталися за останні роки, які торкнулися таких показників, як самоосвіта та досвід професійної діяльності.

Методики вивчення рівня готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, які були використані в програмі на констатувальному етапі дослідження, не змінилися. Процедура оцінювання і визначення рівня готовності також залишилася колишньою. Детальніше зупинимося на результатах, одержаних на формувальному етапі дослідження. Відповідно до програми дослідження виявляли сформованість аксіологічного, когнітивного, особистісного, творчого та процесуально-технологічного критеріїв.

Розглянемо результати сформованості аксіологічного критерію, одержані на формувальному етапі. Проведене анкетування дозволило виявити такі тенденції:

- принципами, завданнями та філософією інклюзивного навчання ознайомлені всі респонденти (100%);
- цінності інклюзії розуміють усі випробовувані (100%);
- зацікавленість у вирішенні завдань інклюзивного навчання виявляють усі майбутні педагоги (100%);
- ціннісне відношення до дітей із особливостями розвитку і в цілому до інклюзивного навчання демонструють усі учасники дослідження (100%);
- готовність використовувати інтерактивні методи навчання у роботі з

дітьми з особливими освітніми потребами демонструють не всі майбутні фахівці (85%);

– готовність організувати сумісне навчання дітей із нормотиповим розвитком і особливостями розвитку демонструють не всі педагоги (88%), проте ці дані на 54% вищі, ніж на констатувальному етапі дослідження.

Проілюструємо виявлені тенденції прикладами. Так, під час відповіді на питання «Що Ви розумієте під інклюзивним навчанням?» респонденти фіксували не лише визначення, закріплене законодавчо, а й доповнювали інформацією зі змісту теми 1, а саме: описували принципи і завдання інклюзії, характеризували основні тенденції розвитку сумісного навчання дітей здорових і з особливостями розвитку за кордоном і у вітчизняній практиці.

«Інклюзивне навчання відповідно до Закону про освіту, розглядається як забезпечення рівного доступу до освіти для всіх особливих освітніх потреб вихованців закладів дошкільної освіти з урахуванням різноманітності, її індивідуальних можливостей. У процесі організації інклюзивної практики варто дотримуватися таких принципів: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутим; усі люди потребують один одного; справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємовідносин; усі люди потребують підтримки і дружби ровесників; різноманітність посилює усі сторони життя людини»; «Я розумію інклюзію в освіті як можливість дітям з особливостями розвитку соціалізуватися, стати активними учасниками соціуму, відчувати себе потрібними і корисними. Тому потрібно допомогти дитині з ООП самовиразитися і самореалізуватися»; «Одним із найголовніших завдань педагога, я вважаю, стоїть завдання – навчити здорових дітей відноситися до дітей із особливостями розвитку гуманно. Тому маю сама демонструвати гуманне відношення, розуміння проблем інвалідності»; «Інклюзивне навчання дозволяє дітям із особливими потребами подивитися на світ іншими очима, повірити в себе й у свої сили. Іноді такі люди примушують повірити в свої сили людей здорових. Мені здається, що в цьому полягає суть і цінність інклюзії».

Такі відповіді свідчать про те, що майбутні педагоги закладів дошкільної освіти надають інклюзивному навчанні, в першу чергу, роль соціально значимого явища, що має ціннісний сенс і гуманну установку. Це дозволяє зробити висновок про те, що цінність інклюзії не лише точно і повно розуміється респондентами, а й розділяється, привноситься до власної професійної діяльності.

Відповідаючи на питання *«В чому, на вашу думку, призначення інклюзивного навчання?»* майбутні педагоги також відзначали не лише гуманну спрямованість, а й у цілому розглядали інклюзію в якості еволюційного процесу, пов'язаного з соціальними, економічними й іншими рухами в світі. *«Через інклюзію оточення вчиться толерантності, навчаються приймати усіх такими, які вони є»;* *«Інклюзивна освіта дає можливість розвиватися суспільству, а суспільство – це ми, означає розвиваємося всі ми»;* *«Інклюзивна освіта, на мою думку, є своєрідною еволюцією освіти в цілому. Це поштовх до розвитку всіх дітей і суспільства в цілому»;* *«Основне призначення інклюзії полягає в його ціннісному сенсі. За допомогою прийняття дітей із особливостями розвитку ми формуємо нові для суспільства моральні та соціальні цінності та норми».*

Ці відповіді дозволяють зафіксувати в майбутніх педагогів ЗДО глибоке розуміння інклюзивних процесів і їх істинне призначення для розвитку освіти і суспільства у цілому.

Питання, пов'язане з відношенням респондентів до дітей із ООП, також викликало позитивні відповіді. Найчастіше використовувалися такі формулювання: *«Кожна дитина – це особистість, що розвивається, тому я позитивно ставлюся до кожного, незалежно від його індивідуальних особливостей»;* *«Я поважаю таких дітей і їх батьків»;* *«Я толерантно ставлюся до дітей із особливостями розвитку і вважаю своїм обов'язком забезпечити їх соціалізацію та включення не лише в освітній процес, а й у соціальне життя».*

Представлені відповіді доводять вникнення майбутніх педагогів в організацію інклюзивного навчання дітей різних нозологічних груп, сформованість їхніх педагогічних цінностей відносно інклюзії в цілому та до осіб із особливостями розвитку зокрема.

Цікавими стали відповіді на питання *«Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивного навчання?»*. Якщо на констатувальному етапі дослідження зустрічалися відгуки, пов'язані з необхідністю організації навчання дітей із особливостями розвитку, наказами адміністрації, то на формувальному етапі відповіді майбутніх педагогів ЗДО змінилися. *«Мені цікаво прийняти участь в інноваційному процесі, який торкається організації сумісного навчання здорових дітей і з порушеним розвитком»*; *«Я зіткнулася з тим, що мені подобається допомагати дитині з ООП. Відчуваю, що зможу ще краще організувати роботу та допомогти такій дитині соціалізуватися, стати потрібною у цьому світі. Адже це буде показником і моєї потребності»*; *«Я впевнена, що це правильний підхід до освіти осіб з інвалідністю й особливостями розвитку»*.

У представлених прикладах знову фіксуємо не лише відповідь на поставлене питання, а й зміни, пов'язані з ціннісними професійними перетвореннями майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Відповідаючи на питання про готовність до роботи з дітьми, що мають порушення у фізичному і (чи) психічному розвитку, не всі відповіді були позитивними. Представимо деякі: *«Мені здається, що я не зовсім готова до реалізації ідей інклюзивного навчання, в мене недостатньо добре сформовані професійні вміння»*; *«Психологічно я готова працювати з дітьми, що мають особливості розвитку, але фахово мені потрібно ще розвиватися»*; *«Готовність працювати – це означає уміти включати всіх дітей та одночасно думати і про дітей здорових, і про дітей з особливими потребами. Поки моя професійна компетентність не дозволяє говорити про повну готовність (є ще деякі помилки)»*.

Такі відповіді свідчать про те, що майбутні педагоги ЗДО готові далі навчатися й одержувати необхідні професійні знання в сфері організації інклюзивного освітнього середовища. Порівняно з даними на констатувальному етапі дослідження, готовність до роботи в умовах інклюзії продемонстрували вже 88% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що на 54% більше.

Порівняємо кількісні та якісні показники на констатувальному і формувальному етапах за цією методикою. До позитивної динаміки можна віднести

збільшення кількості майбутніх педагогів ЗДО, мотивованих на реалізацію ідей і завдань інклюзивного навчання з 34% до 63%. Також відзначається зростання у більшій кількості респондентів розуміння цінності інклюзії і включення дітей із особливостями розвитку в освітній процес.

За другою методикою аналогічно відзначаються позитивні зміни.

Об'єктом дослідження в цьому випадку стало відношення майбутніх педагогів ЗДО до дітей із особливостями розвитку та впровадження інклюзії в освіту. В результаті відзначаємо, що базовий рівень не був виявлений на відміну від констатувального етапу. Достатній рівень прийняття дітей із ООП зафіксований в 66% випадків, що на 23% менше, ніж на констатувальному етапі. У цієї категорії студентів зберігаються труднощі в наданні персоналізованої підтримки. Позитивна динаміка за цією методикою відзначена в 34% випадків; 50% продемонстрували високий рівень прийняття усіх дітей.

У процесі перегляду представлених відеофрагментів занять, а також інших заходів, відзначили, що майбутні педагоги ЗДО включають дітей із особливими потребами в загальне обговорення або спільну діяльність і під час цього надають персональну підтримку (допомагають вирізувати або домальовувати деталь; притримують дітей, яким складно пересуватися; збільшують малюнки для дітей з порушеннями зору тощо). Було відзначено, що значна частина відеоматеріалів містить фрагменти, де діти з нормотиповим розвитком виявляються у позиції супроводжувачих дітей із особливостями розвитку. Ні в одному фрагменті не було засвідчено нешанобливе, недоброчливе відношення до вихованців з ООП.

За третьою методикою (вивчення професійної педагогічної толерантності, автор Ю.Макаров) зафіксовані наступні зміни. Базовий рівень не виявлений, достатній рівень педагогічної толерантності виявлено у 57% студентів; високий рівень виявлений в 43% майбутніх педагогів ЗДО, для прикладу, на констатувальному етапі високий рівень був в 33% випадків.

Частим вибором стало: *«Зазвичай я спокійний і рознервувати мене нелегко»*; *«Робота справжнього педагога закладу дошкільної освіти – це, передусім, жертовність, жертва власними інтересами»*; *«Професійний педагог завжди*

прагне до того, щоб заспокоїти дітей, колег, зберегти гарні відносини»; «Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому на зустріч» та ін..

Під час порівняння сформованості аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному та формувальному етапах дослідження були виявлені такі кількісні показники (див. табл. 3.15 і рис. 3.9).

Таблиця 3.15

Сформованість аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)		Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
високий	30	14,9	33	16,9	55	27,4	34	17,4
достатній	99	49,3	94	48,2	116	57,7	94	48,2
базовий	72	35,8	68	34,9	30	14,9	67	34,4

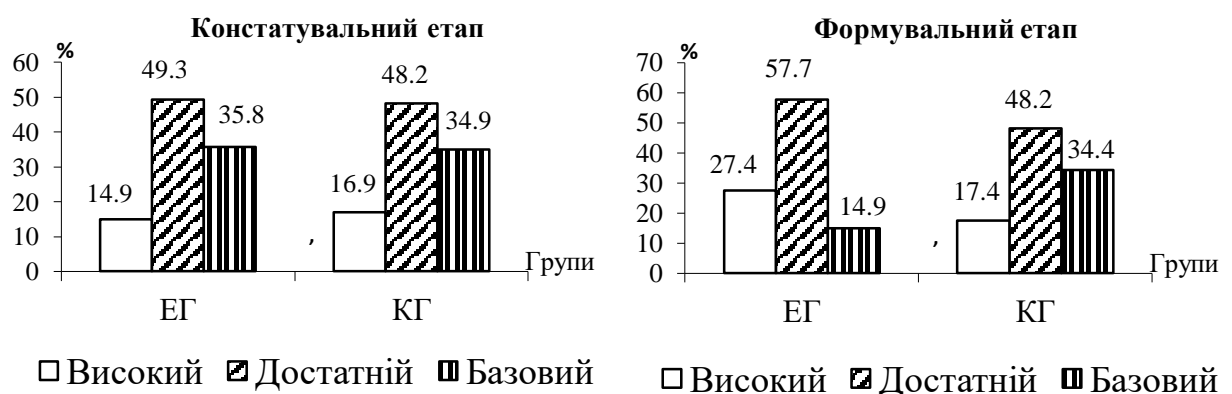


Рис. 3.9. Сформованість аксіологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Отже, на формувальному етапі дослідження в експериментальній групі

показники базового рівня становлять 14,9% (знизилися на 20,9%), в контрольній групі показники базового рівня становлять 34,4% (знизилися лише на 0,5%); показники достатнього рівня в експериментальній групі становлять 57,7% (збільшилися на 8,4%), в контрольній групі показники достатнього рівня становлять 48,2% (залишилися без змін). Це закономірно призвело до підвищення в експериментальній групі на 12,5% високого рівня та становить 27,4%, у контрольній групі підвищення відбулося лише 0,5% і становить 17,4%.

Аналізуючи кількісні та якісні дані можна зробити такі висновки:

1. Збільшенню кількості майбутніх педагогів ЗДО, що знають і розуміють зміст інклюзивного навчання, його основні принципи та завдання, уміють проявляти ціннісне відношення, особистісну зацікавленість відносно дітей з особливими потребами, сприяв зміст теми 1 «Соціально-педагогічна діяльність педагога ЗДО в умовах інклюзивного навчання».

2. Мотивуванню майбутніх педагогів ЗДО до активних дій під час організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком та з особливостями розвитку сприяло використання гуманітарних технологій, зокрема таких як технологія фокус-групового навчання, технологія контекстного навчання та ін..

3. Значну емоційну дію на майбутніх фахівців ЗДО та їхні ціннісні орієнтації зробив перегляд і аналіз відеоматеріалів: короткометражних фільмів («Клеймо», «Цирк «Батерфляя»), соціальних роликів («Ми за інклюзивну освіту», «У них немає рук, але вони прекрасні мами»), документального фільму «Бути разом, досвід розвитку інклюзивної освіти» та ін..

4. Особливе значення у формуванні мотиваційно-ціннісного компонента відводимо професійним завданням, чітка структура яких сприяла визначенню межі власних знань і незнань, виділенню проблемного питання, алгоритмізації дій за вирішенням завдання й одержанню конкретного результату його вирішення.

Порівняємо динаміку кількісних та якісних показників, одержаних під час вивчення когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Як показали одержані за першою методикою дані, розуміння психолого-

педагогічних особливостей розвитку дітей із ООП збільшилося з 21% до 52%. Проте здатність аналізувати труднощі і проблеми таких дітей показали лише 29% студентів, що всього на 15% більше. Це зумовлено тим, що одержані знання про структуру розвитку хоч і є системними, проте, є необхідність їх постійного закріплення і розвитку на основі наявних знань, умінь і здібностей. Відзначається необхідність організації тренувального заняття, особливо щодо проведення діагностики та виявлення особливих освітніх потреб вихованців з особливостями розвитку.

Так, в процесі аналізу відеоматеріалів зафіксували наступне: майбутні педагоги ЗДО демонструють уміння спостерігати за дітьми в умовах інклюзії; розуміють причинно-наслідкові зв'язки, що визначають ту або іншу поведінку та стан дітей; можуть проєктувати попередні шляхи рішення труднощів. Причому, багато респондентів продемонстрували уміння контролювати і бачити всіх дітей, у тому числі з ООП; проявляють увагу до відповідей і конкретних дій таких дітей та уміння здійснювати оцінювання розвитку вихованців з особливостями розвитку в освітньому процесі. Окрім цього, студенти спонукали всіх дітей оцінювати свою власну роботу або роботу один одного, що в цілому впливає на формування адекватних реакцій та умінь рефлексій у вихованців.

Аналогічна ситуація складається під час аналізу проєктувальних умінь майбутніх педагогів ЗДО зі створення корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзивного навчання. Якщо на констатувальному етапі дослідження за цим показником виявили абсолютний 0, то на формувальному етапі відзначається позитивна динаміка. Так, 10% майбутніх педагогів показали сформоване уміння, що проявилось у використанні завдань, що передбачають зміну домінантного аналізатора або з опорою на декілька аналізаторів, включенні продуктивних варіантів оброблення матеріалу, а також у створенні доступного, варіативного середовища та підтримки розвитку кожної дитини. Проте були виявлені і помилки: надмірне збільшення уваги до дітей із ООП, пересичення заняття різноманітними завданнями і вправами, гіперпідтримка і недостатня самостійність дітей та ін..

Як позитивний факт варто зазначити сформованість у 53% майбутніх

педагогів закладів дошкільної освіти вміння включати дітей із особливостями розвитку в інклюзивний освітній процес. Включення здійснювалося спочатку за допомогою індивідуалізованих завдань, які потім переводилися в розряд диференційованих і далі завдання виконувалися спільно з усіма дітьми. Студенти організовували додаткове переключення дитини з ООП з одного виду діяльності на інший, використали завдання та вправи з опорою на декілька аналізаторів тощо.

Удосконалювалася здатність випробовуваних відбирати і реалізовувати адекватні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного навчання на 9% (з 60% до 69%). На формуальному етапі респонденти демонструють схвалення, що персоналізується, і підтримку дітей під час зіткнення з труднощами в роботі; стимулюють їхній інтерес до спілкування і взаємодії в навчанні; передають позитивний настрій під час спілкування з дітьми; створюють ситуації відкритого обговорення та співпраці дітей один з одним. Окрім цього, майбутні педагоги ЗДО надають дітям можливість вибору альтернативних засобів комунікації для розуміння їх всіма членами дитячого колективу. Під час пояснення нового матеріалу учасниками дослідження використовувалися корекційно-розвивальні методи і прийоми, спрямовані на стимуляцію вищих психічних функцій. З метою створення позитивної атмосфери в групі значна частина респондентів організовувала колективну мотивовану діяльність дітей.

Разом за першою методикою (на формуальному етапі дослідження) були виявлені такі результати: базовий рівень спостерігався у 10% майбутніх педагогів, що на 9% менше, достатній рівень відмічений у 71%, високий рівень зафіксований у 19% майбутніх педагогів ЗДО, що на 11 %більше.

Другою методикою, за допомогою якої визначався рівень сформованості процесуально-технологічного критерію, стала методика оцінки результатів діяльності. Експертній оцінці піддалися такі результати діяльності майбутніх фахівців ЗДО: перспективний план роботи на рік, конспекти занять, адаптована освітня програма, індивідуальна програма розвитку, проєкт організації інклюзивного навчання в групі, програма самоосвіти й есе.

Послідовно розглянемо кожний із перерахованих результатів діяльності.

Аналіз наданих перспективних планів роботи на навчальний рік дозволив виявити такі позитивні тенденції:

- знизилася кількість майбутніх педагогів ЗДО, що затруднюються у формулюванні цілей і завдань (з 59,7% до 36,3%);
- збільшилася кількість майбутніх педагогів (з 43,7% до 62,4%), що враховують у плануванні індивідуальні особливості вихованців (у багатьох закладах дошкільної освіти змінилася сама форма плану);
- стали виділятися такі напрями роботи, як психолого-педагогічний супровід дітей із особливостями розвитку, робота щодо виховання толерантного відношення в дитячому і дорослому колективах.

Наведемо декілька прикладів, що підтверджують перераховані позитивні тенденції.

Приклад 1. Цілі та завдання освітньої роботи.

Мета освітньої роботи з предмету «Навколишній світ» – сприяти формуванню знань у вихованців про світ та організація практики взаємодії з навколишнім світом.

1. Оволодіння основними знаннями з природознавства та розвиток уявлень про навколишній світ:

- називати навколишні предмети та їх взаємозв'язки;
- пояснювати, як люди допомагають один одному жити;
- називати живі та неживі природні багатства і їх роль у житті людини;
- називати основні особливості кожної пори року.

2. Розвиток здатності використати знання з природознавства та сформовані уявлення про світ для осмисленої і самостійної організації безпечного життя в конкретних умовах:

- оцінювати правильність поведінки людей у природі;
- оцінювати правильність поведінки в побуті (правила спілкування, правила ОБЖ, вуличного руху).

3. Розвиток пізнавальних умінь і навичок взаємодії зі світом живої та

неживої природи:

- *орієнтуватися в своїй системі знань: відрізнити нове від вже відомого за допомогою вихователя;*
- *робити попередній відбір джерел інформації (в зоні своїх індивідуальних можливостей);*
- *добувати нові знання: знаходити відповіді на питання, використовуючи малюнки посібників, свій життєвий досвід та інформацію, одержану на занятті (в зоні своїх індивідуальних можливостей);*
- *переробляти одержану інформацію: робити висновки результатів спільної роботи всієї групи (в зоні своїх індивідуальних можливостей);*
- *переробляти одержану інформацію: порівнювати та групувати предмети та їх образи (в зоні своїх індивідуальних можливостей);*
- *перетворювати інформацію з однієї форми в іншу: детально переказувати невеликі тексти, називати їх тему (в зоні своїх індивідуальних можливостей).*

У цьому прикладі є присутніми: діагностика; облік індивідуальних особливостей дітей; орієнтування на «ріст» умінь (від розуміння знань, до осмислення та творчого перенесення в свою освітньо-практичну діяльність); відображення принципів інклюзивного навчання та позитивних тенденцій її розвитку.

У наведеному прикладі форми плану на день в дошкільній інклюзивній групі (див. табл. 3.16) позитивним моментом є орієнтування на індивідуалізацію та включення дітей із ООП в освітній процес (графа «Форми включення дітей із особливостями розвитку», пункт «Особливості супроводу дітей із ООП»).

У процесі аналізу конспектів занять були виявлені такі позитивні тенденції: застосовуються різноманітні способи включення дітей із особливими потребами в освітнє середовище з однолітками з нормотиповим розвитком; використовуються ігри та вправи, що сприяють розвитку сенсомоторної сфери, психічних процесів і довільності всієї психічної діяльності дітей; відзначається гуманітарна

спрямованість усього освітнього процесу. Позитивна динаміка була зафіксована у 68% майбутніх педагогів ЗДО. Проте, зберігаються проблеми в застосуванні технологій організації інклюзивного навчання: це було відзначено у 31% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Таблиця 3.16

Приклад форми плану (дошкільна інклюзивна група)

День тижня	Режимні моменти	Спільна діяльність дорослого та дітей з урахуванням інтеграції освітніх сфер			Самостійна діяльність дітей	Форми включення дітей із особливостями розвитку
		Групова, підгрупова робота	Індивідуальна робота	Освітня діяльність в режимних моментах		
	Ранок					
	Безпосередня освітня діяльність	Заняття 1. Мета: Інтеграція освітніх сфер: Короткий план: Особливості супроводу дітей із ООП				
		Заняття 2. Мета: Інтеграція освітніх сфер: Короткий план: Особливості супроводу дітей із ООП				
	Прогулянка					
	Друга половина дня					
	Прогулянка					

Продемонстровані майбутніми педагогами ЗДО результати зумовлені тим, що під час вивчення тем 3 і 5 розглядалися особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу, різноманітні технології організації інклюзивного навчання та технологія інтерактивного навчання. В змісті тем обґрунтовувалась необхідність ведення певної документації, пропонувалися різні форми та способи її заповнення, відпрацьовувалося вміння складати індивідуальні траєкторії розвитку дітей із ООП в умовах інклюзії, підбирати групи інтерактивних методів відповідно до етапу заняття.

Аналізуючи представлені розробки документів щодо забезпечення індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей, варто позначити такі тенденції:

– близько 60% майбутніх педагогів ЗДО розуміють відмінності між індивідуальною й адаптованою освітніми програмами, індивідуальним корекційно-освітнім маршрутом;

– 34% майбутніх фахівці під час розроблення адаптованої освітньої програми чи індивідуальної програми розвитку враховують індивідуальні особливості дитини з особливостями розвитку, фіксують кількісні та якісні зміни в часі та змісті освітньої програми, визначають критерії й показники оцінки сформованості необхідних умінь і навичок, а також соціальних компетенцій в інтегрованої дитини з ООП; описують особливості включення цієї дитини й особливості проведення роботи;

– 16% майбутніх педагогів ЗДО під час складання адаптованої освітньої програми відображають індивідуальні мету, завдання й основні напрями корекційно-розвивальної роботи; визначають механізм та особливості її реалізації (розклад, карта та форма навчання); описують очікувані результати і способи їх оцінювання;

– 38% майбутніх педагогів ЗДО під час розроблення індивідуального корекційно-освітнього маршруту фіксують особливості психологічної, корекційної, педагогічної та лікувально-профілактичної допомоги; описують спеціальні умови, їх тривалість і конкретне завдання для дитини з ООП, підбираються відповідні активні методи навчання; формуються критерії досягнень і форма їх оцінки.

У зв'язку з тим, що перелічену вище документацію майбутні педагоги ЗДО не показали на констатувальному етапі дослідження, провести порівняльний аналіз не представляється можливим. Це є, на нашу думку, важливим критерієм, що характеризує когнітивний критерій готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Окрім документів, орієнтованих на індивідуалізацію інклюзивного процесу, аналізувався проєкт організації інклюзивного навчання в ЗДО. Під час аналізу цього результату педагогічної діяльності виявилися такі проблеми:

- актуальність організації інклюзивного навчання в конкретному ЗДО формується без опори на конкретні факти та кількісні показники;
- сформульовані мета та завдання (не діагностичні);
- відзначається збільшення або теоретичного, або емпіричного обґрунтування;
- опис проєкту неповний, відмічається нелогічність викладу;
- система критеріїв і показників також нечітка та не відображає результативність проєкту.

У цілому представлені проєкти мають чітко описані кроки та дії, у вигляді конкретних заходів, необхідних для організації інклюзивного навчання в ЗДО.

Аналіз розроблення програм самоосвіти також здійснювався тільки на формульовальному етапі дослідження. Варто зазначити, що студенти розуміють, які професійні завдання під час організації інклюзивного навчання їм необхідно вирішувати, які знання, вміння і способи самоосвіти потрібні для розв'язання поставлених професійних завдань; фіксується покрокове досягнення поставлених цілей відносно інклюзивного навчання. Ці тенденції простежуються в 74% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти.

Експертизі також був підданий такий результат діяльності майбутніх педагогів ЗДО, як есе. За результатами аналізу варто зазначити, що всі майбутні педагоги ЗДО представили особистісну оцінку інклюзивного навчання, було виявлено глибоке розуміння проблем дітей з ООП, ціннісне відношення до інклюзії; наводяться реальні приклади організації інклюзивного навчання.

Наведемо декілька прикладів есе, в якому відображається все перераховане.

Приклад 1. *«Минулого року до нас в заклад дошкільної освіти поступив хлопчик Ваня Л. (5 років) з діагнозом дитячий церебральний параліч. Ми не могли собі уявити, що зуміємо добитися якихось успіхів. Ваня не міг ні підніматися по*

сходах самотійно, ні надіти шкарпетки, не знав ні єдиного вірша, тобто те, що звичайні діти освоюють ще до вступу в заклад. Відставання в інтелектуальному розвитку проявлялося і в неадекватному сприйнятті оточення. Ми пробували різні способи взаємодії. І поступово Ваня Л. почав втягуватися в процес навчання, з'явився інтерес до заняття продуктивними видами діяльності.

Нині можна сказати, що Ваня практично не відрізняється від інших дітей групи – активний, веселий, пустотливий. Навчився підніматися по сходах і дуже цим гордиться, напам'ять знає вірші А.Барто. Якщо раніше хлопчик сторонився інших дітей, то зараз він говорить: «Я хочу з ними разом гратися!» Незважаючи на серйозну недугу, він вчиться правильно будувати вислови, вчиться спілкуватися з іншими хлопцями. Йому просто треба було більше часу, ніж його одноліткам. І все це завдяки інклюзивному навчанні. Воно дає можливість людям з особливостями розвитку не залишатися в стороні від соціального розвитку».

(з есе заступника директора закладу дошкільної освіти)

Приклад 2. «Людина так влаштована, що може вчитися радості, любові, співпереживанню тільки тоді, коли вона бачить ці почуття стосовно себе. Людина може навчитися любові, тільки коли бачить цю любов. Завжди вважала, що інклюзивне навчання – це і є, то до чого має прагнути наша освіта в цілому. Проте, найголовніше, на мій погляд, це індивідуальний супровід, який розвиватиме дитину та всіх дітей у цілому. Я вважаю, що інклюзивне навчання – це та тоненька ниточка, яка зв'язує дитину з особливими потребами з суспільством, зі світом, з любов'ю».

(з есе вихователя закладу дошкільної освіти)

Приклад 3. «Мама любить своє чадо будь-яким: хворим, здоровим, з каліцтвом і розумовою відсталістю, але перед сусідами відчуває сором через те, що дитина відрізняється від однолітків, страх, що її скривдять, не зрозуміють, не приймуть. Проте оберігати її від всього світу неправильно і недалекоглядно.

Виходить, дітей, що ростуть в ізоляції від суспільства, позбавляють шансу ввійти до життя на рівних з іншими найближчі та рідніші люди. Я думаю, що всі люди потребують один одного. Дитина з ООП потребує підтримки та дружби

ровесників, що приносить, у більшості випадків, позитивні результати. Але ж і здорові діти теж багато що почерпнуть для себе з такої взаємодії, зможуть навчитися піклуватися про ближнього, виховувати в собі почуття гуманності».

(з есе вихователя дошкільної групи закладу дошкільної освіти)

Приклад 4. «Я ставлюся неоднозначно до цієї проблеми. Так, необхідно робити спеціальні дії для того, щоб діти-інваліди стали рівноправними, а решта навчилися взаємодопомозі, умінню співпереживати, співчувати. Діти ОП повинні мати можливість навчатися у закладах освіти, одержати гідну освіту, адаптуватися в сучасних соціальних умовах, мати можливість брати участь в громадській діяльності. В зв'язку з цим вони почуватимуть себе повноцінними громадянами, оскільки будуть включені в освітнє і соціальне життя, зможуть відчувати безпеку, цінність спільного перебування в колективі, приймати спільні рішення. Інклюзивне навчання варто впроваджувати в освітню систему обережно, поступово, оскільки суспільство (батьки, педагоги, діти) не готові до змін. Педагогам слід перебудувати процес сумісного навчання, пройти перепідготовку і так далі, а для цього треба час. Своє невелике повідомлення хотілося б закінчити словами Девіда Бланкета «Ми зобов'язані дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству та стати повноцінним його членом».

(з есе керівника закладу дошкільної освіти)

З наведених прикладів видно, що у кожного майбутнього педагога ЗДО є своє відношення до інклюзивного навчання, але усі розуміють необхідність побудови цього процесу, включення спеціальних засобів, створення спеціальних умов та індивідуального супроводу.

За результатами цієї методики зафіксовані такі дані: базовий рівень зареєстрований у 6% майбутніх педагогів ЗДО, це на 30% менше, ніж на констатувальному етапі. Достатній рівень був відмічений у 69% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що на 11% більше, ніж за попередньої діагностики. Високий рівень зафіксований у 19% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, на констатувальному етапі високий рівень не був виявлений.

Під час виявлення рівня сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на формувальному етапі дослідження, також як і на констатувальному, застосовували методику оцінки готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання. За результатами діагностування відзначається таке: зростання психологічної готовності майбутніх педагогів до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; наявність стратегії і тактики розвитку інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти; розробка індивідуальних документів, присвячених організації інклюзивного навчання; проектування програми впровадження інклюзії в практику ЗДО; підготовка спеціальних умов (матеріально-технічних, фінансових, навчально-методичних, інформаційних, кадрових).

Отже, за результатами аналізу трьох методик були виявлені рівні сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, що представлені в табл. 3.17 і на рис. 3.10.

Таблиця 3.17

Сформованість когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)		Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
високий	27	13,4	28	14,4	60	29,8	31	15,9
достатній	74	36,8	74	37,9	94	46,8	99	50,8
базовий	100	49,8	93	47,7	47	23,4	65	33,3

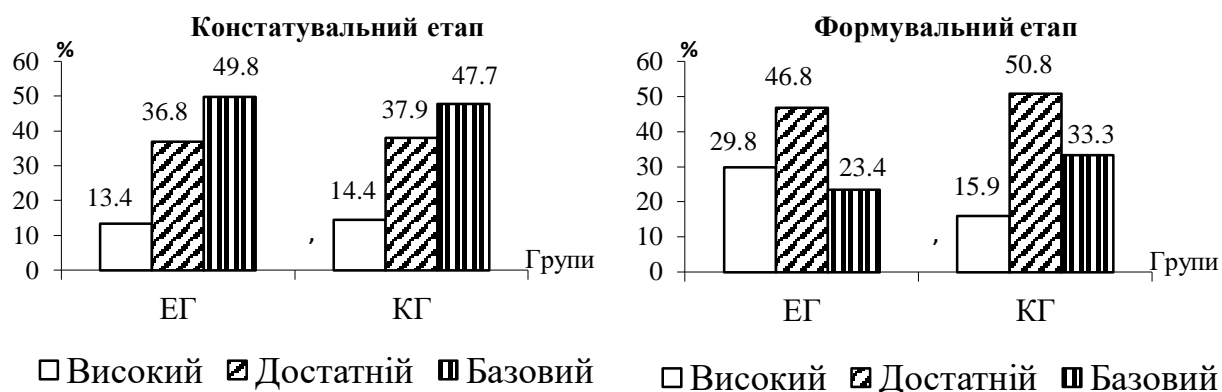


Рис. 3.10. Сформованість когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної і контрольної груп до і після експерименту

Відповідно до показників за кожною методикою були визначені рівні сформованості когнітивного критерію. Високий рівень відзначений в експериментальній групі у 29,8% майбутніх педагогів ЗДО, що на 16,4% більше, ніж на констатувальному етапі, в контрольній групі високий рівень на формувальному етапі експерименту становить 15,9%, що лише на 1,5% вище ніж на констатувальному етапі. Достатній рівень в порівнянні з попередніми даними в експериментальній групі збільшився на 10% (з 36,8% до 46,8%), а базовий рівень змінився на 26,4% у бік зменшення (з 49,8% до 23,4%), і в контрольній групі достатній рівень в порівнянні з попередніми даними збільшився на 12,9% (з 37,9% до 50,8%), а базовий рівень змінився на 16,5% у бік зменшення (з 49,8% до 33,3%).

Отже, за цим критерієм було встановлено наступне:

1. Відзначається динаміка розвитку когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Це зумовлено тим, що сформовані в навчанні знання негайно застосовувалися в практиці організації інклюзивного навчання.

2. Найбільший результат за цим критерієм був виявлений у студентів, що проходили підготовку в умовах дослідно-експериментальної діяльності одного закладу дошкільної освіти, коли навчалися разом із педагогічним колективом. Це давало більше можливостей для занурення в практичну діяльність і паралельно здійснювалося формування команди психолого-педагогічного супроводу з

фахівців, готових до організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком та з особливостями розвитку.

3. Позитивним фактом у розвитку операційних і діяльнісних умінь стало розробка програми самоосвіти, в якій майбутні педагоги ЗДО, в більшості випадків, проєктують подальший поетапний і цілеспрямований саморозвиток у сфері організації інклюзивної практики.

4. Особливе значення для результатів дослідження стала розробка майбутніми педагогами ЗДО таких документів, як індивідуальні й адаптовані освітні програми, індивідуальні корекційно-освітні маршрути, проєкти організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Під час порівняння сформованості особистісного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному і формувальному етапах дослідження були виявлені такі кількісні показники (див. табл. 3.18 і рис. 3.11).

Таблиця 3.18

Сформованість особистісного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після педагогічного експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)		Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
високий	27	13,4	29	14,9	66	32,8	32	16,4
достатній	89	44,3	84	43,1	110	54,7	94	48,2
базовий	85	42,3	82	42,0	25	12,5	69	35,4

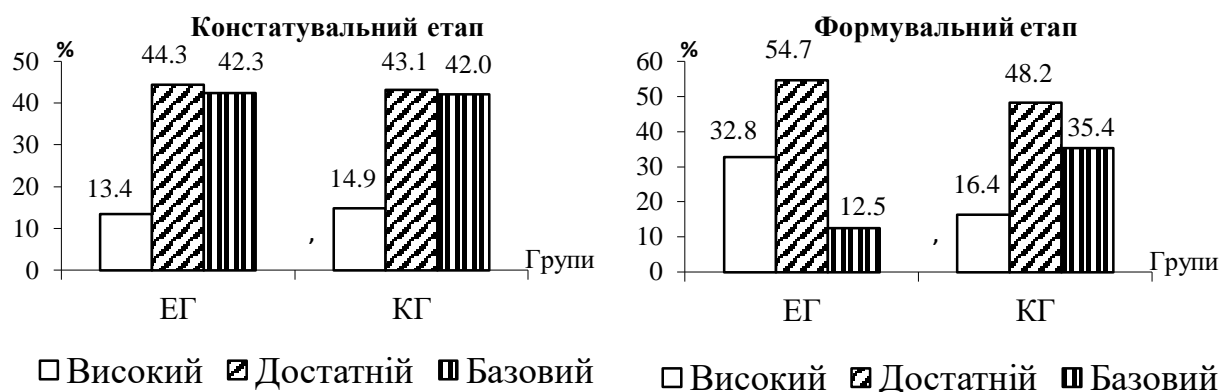


Рис. 3.11. Сформованість особистісного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Отже, на формувальному етапі дослідження в експериментальній групі показники базового рівня становлять 12,5% (знизилися на 29,8%), в контрольній групі показники базового рівня становлять 35,4% (знизилися лише на 6,6%); показники достатнього рівня в експериментальній групі становлять 54,7% (збільшилися на 10,4%), в контрольній групі показники достатнього рівня становлять 48,2% (збільшилися на 5,1%); Це закономірно призвело до підвищення в експериментальній групі на 19,4% високого рівня до 32,8%, а в контрольній групі підвищення відбулося лише на 1,5% і становить 16,4%.

Аналізуючи кількісні та якісні дані, можна зробити такі висновки:

1. Збільшенню кількості майбутніх педагогів ЗДО, що знають і розуміють зміст соціально-педагогічної діяльності педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання, її основні принципи та завдання, уміють проявляти ціннісне відношення, особистісну зацікавленість відносно дітей з ООП, сприяв зміст теми 1 «Соціально-педагогічна діяльність педагога ЗДО в умовах інклюзивного навчання».

2. Мотивуванню майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до активних дій під час організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком і з особливостями розвитку сприяло використання гуманітарних технологій, таких як технологія фокус-групового навчання, технологія контекстного навчання та ін..

3. Значну емоційну дію на майбутніх педагогів ЗДО та їхні ціннісні орієнтації зробив перегляд і аналіз відеоматеріалів: короткометражних фільмів, соціальних

високий	21	10,4	22	11,3	67	33,3	27	13,8
достатній	82	40,8	76	39,0	90	44,8	99	50,8
базовий	98	48,8	97	49,7	44	21,9	69	35,4

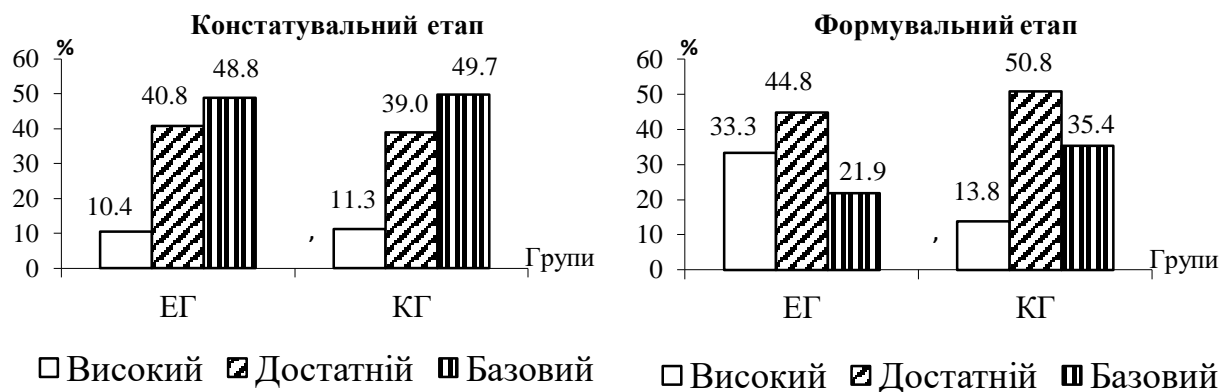


Рис. 3.12. Сформованість творчого критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної і контрольної груп до і після експерименту

Відповідно до показників за кожною методикою були визначені рівні сформованості творчого критерію. Високий рівень відзначений в експериментальній групі у 33,3% майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, що на 22,9% більше, ніж на констатувальному етапі, а в контрольній групі високий рівень на формувальному етапі експерименту становить 13,8%, що лише на 2,5% вище ніж на констатувальному етапі. Достатній рівень в порівнянні з попередніми даними в експериментальній групі збільшився на 4% (з 40,8% до 44,8%), а базовий рівень змінився на 26,9% у бік зменшення (з 48,8% до 21,9%), в контрольній групі достатній рівень в порівнянні з попередніми даними збільшився на 11,8% (з 39,0% до 50,8%), а базовий рівень змінився на 14,3% у бік зменшення (з 49,7% до 35,4%).

Отже, за цим критерієм було встановлено таке:

1. Відзначається динаміка розвитку творчого критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Це зумовлено тим, що сформовані в навчанні знання негайно застосовувалися в організованій інклюзивній практиці.

2. Найбільший результат за цим критерієм був виявлений у майбутніх фахівців ЗДО, що проходили підготовку в умовах дослідно-експериментальної

діяльності одного закладу, коли навчалися в цілому педагоги команди. Це давало більше можливостей для занурення в практичну діяльність і паралельно здійснювалося формування команди психолого-педагогічного супроводу, готових до організації сумісного навчання дітей з нормотиповим розвитком та з особливостями розвитку.

3. Позитивним фактом у розвитку операційних і діяльнісних умінь стало розроблення програми самоосвіти, в якій кожний майбутній педагог ЗДО в більшості випадків проєктує подальший поетапний і цілеспрямований саморозвиток у сфері організації інклюзивної практики.

4. Особливе значення для результатів дослідження стало розроблення майбутніми педагогами ЗДО таких документів, як індивідуальні й адаптовані освітні програми, індивідуальні корекційно-освітні маршрути, проєкти організації інклюзивного навчання.

Останній, процесуально-технологічний, критерій готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, включав дві діагностичних методики: опитувач «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (автори Л.Горбунова, І.Цвелюх) [31] (див. додаток Б, таблиця Б8), методика оцінки здатності педагога вирішувати професійні завдання (див. додаток Б, таблиця Б9).

Результатами дослідження за першою методикою стало таке:

– зменшилася кількість студентів на 13%, в яких виникають труднощі під час визначення освітнього маршруту для кожної дитини, що навчається в умовах інклюзивного навчання;

– знизилася кількість студентів на 33%, що відчують труднощі в проєктуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей із ООП в освітнє середовище;

– збільшилася кількість студентів на 23%, що уміють аналізувати контекст труднощів і проблем у професійній діяльності;

– підвищилася кількість майбутніх педагогів ЗДО на 20%, здатних виділяти

професійну проблему, підбирати практичні завдання, що відповідають особливостям розвитку дітей із ООП.

Відзначається, що адекватна самооцінка готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання проявляється у 39% студентів, що на 27% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження.

У цілому, за результатами опитувача зафіксовані такі дані: збільшився показник високого рівня на 22% і склав 43%, зменшився показник достатнього рівня на 16% і склав 51%, зменшився показник базового рівня на 6% і склав 6%.

Оцінка розуміння майбутнім педагогом ЗДО значущості професійних завдань, знань способів вирішення, а також сформованості вміння контролювати й оцінювати власну професійну діяльність здійснювалася за допомогою другої методики. Оцінні показники, професійні завдання не змінилися.

За результатами самоаналізу й експертної оцінки були зроблені такі висновки:

- усі майбутні педагоги розуміють значущість представлених професійних завдань;

- знання способів вирішення перерахованих професійних завдань продемонстрували 86% майбутніх педагогів ЗДО;

- знання необхідних ресурсів для вирішення професійних завдань зафіксували вже у 58% студентів, що на 23% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження;

- вміння контролювати власні дії в процесі вирішення професійних завдань показали 28% студентів, що на 16% більше, ніж на констатувальному етапі.

Отже, за результатами цієї методики зафіксовано наступне: 29% майбутніх педагогів ЗДО мають високий рівень сформованості процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (це на 23% більше результатів попередньої діагностики); 64% майбутніх фахівців ЗДО мають

достатній рівень (це на 15% менше) і 7% студентів – базовий і це на 8% менше.

У цілому за двома методиками зафіксовані такі показники: високий рівень розвитку процесуально-технологічного критерію відзначається у 37% майбутніх педагогів ЗДО, що на 23% більше. Виявлена динаміка і в показниках достатнього та базового рівнів. На формувальному етапі сталося зниження на 4% в достатньому рівні і на 27% в базовому. Порівняльні дані за процесуально-технологічним критерієм готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання представлені в табл. 3.20 і на рис. 3.13.

Таблиця 3.20

Сформованість процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп до і після експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний етап				Формувальний етап			
	Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)		Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
високий	19	9,4	18	9,2	54	26,9	23	11,8
достатній	88	43,8	87	44,6	90	44,8	83	42,6
базовий	94	46,8	90	46,2	57	28,3	89	45,6

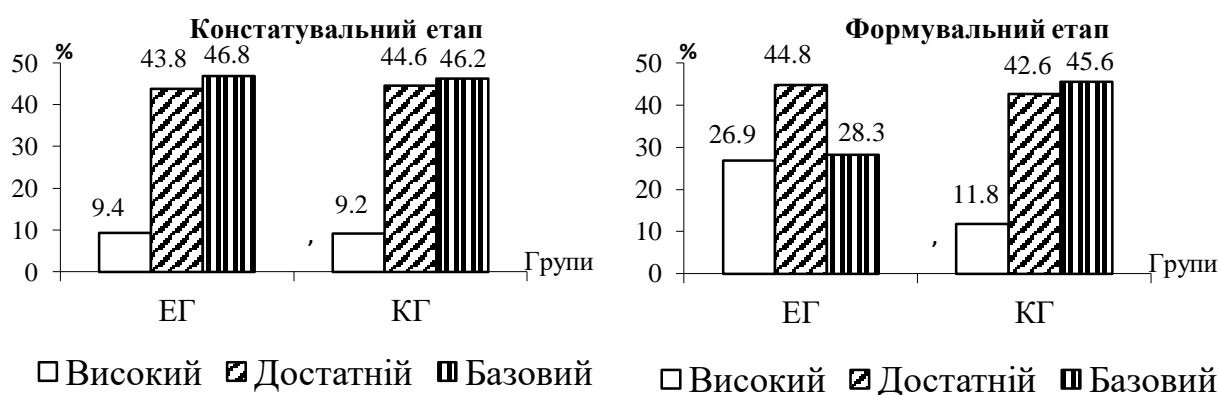


Рис. 3.13. Сформованість процесуально-технологічного критерію готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання в експериментальній і контрольній групах до і після експерименту

Проаналізувавши кількісні та якісні показники за цим критерієм, виділили такі тенденції:

1. Як позитивну лінію в розвитку готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання відзначаємо наявність сумнівів і хвилювань у тих, хто пройшов навчання за програмою. Це зумовлено тим, що занурюючись у зміст спеціальної педагогіки і психології, педагоги відзначають значущість глибинних знань відносно структури розвитку, що відхиляється, способів організації корекційної роботи і забезпечення розвитку всіх дітей, що знаходяться в умовах інклюзії.

2. Сталося усвідомлення необхідності постійної додаткової самоосвіти в питаннях організації інклюзивного навчання, уточнення особливостей розвитку дітей із ООП і побудови обхідних шляхів корекції порушених функцій.

3. Значимим для нашого дослідження є стійке прагнення майбутніх педагогів ЗДО до одержання якісних результатів індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей із особливостями розвитку в умовах організованої освітньої інклюзії.

4. Позитивною тенденцією стає сформованість у майбутніх педагогів ЗДО вміння вичленяти наявні професійні проблеми, переводити їх в площину професійних завдань, проєктувати шляхи рішення і вибудовувати алгоритми виходу з проблем. Це вміння якісно міняє професійну діяльність майбутніх педагогів ЗДО (змінюються цілі, завдання, вибирання засобів і способів побудови інклюзивного освітнього процесу, підходи до аналізу й оцінки своєї педагогічної роботи).

5. З'явилося розуміння значущості не самої організації інклюзивного навчання як формального факту, а мети його здійснення. Майбутні фахівці дошкільця орієнтуються на результат інклюзивного навчання, в якості якого стає соціалізація дітей із ООП.

Проаналізуємо динаміку змін загального рівня сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання на констатувальному та формуальному етапах

експерименту (див. табл. 3.21 і рис. 3.14).

Таблиця 3.21

Загальний рівень сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту

Рівні сформованості	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)		Експериментальна група (n=201 особа)		Контрольна група (n=195 осіб)	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
високий	25	12,4	26	13,3	60	29,8	29	14,9
достатній	86	42,8	81	41,6	100	49,8	94	48,2
базовий	90	44,8	88	45,1	41	20,4	72	36,9

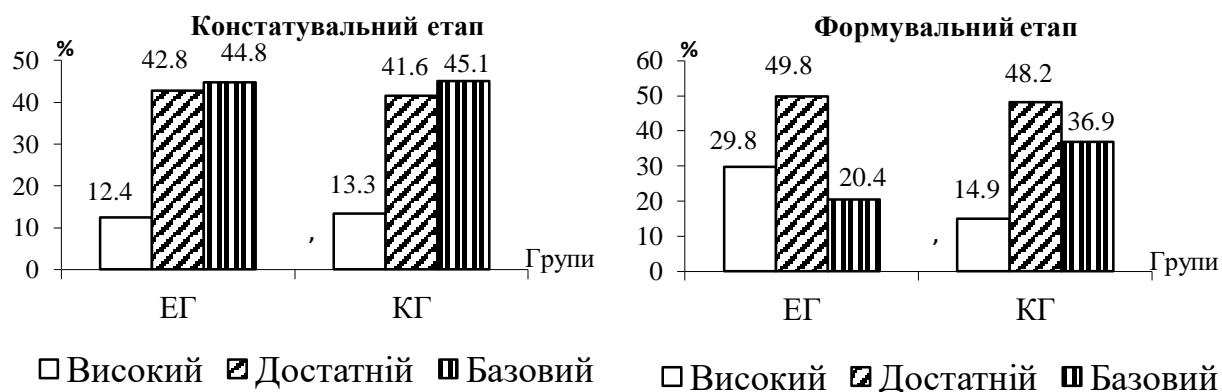


Рис. 3.14. Загальний рівень сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту

Кількісний та якісний аналіз сформованості рівнів готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання свідчить про те, що кількість респондентів, які показали високий рівень компонентів готовності в експериментальній групі, збільшився на 17,4% (з 12,4% до 29,8%), у свою чергу в контрольній групі цей показник збільшився лише на 1,6% (з 13,3% до 14,9%). Кількість студентів експериментальної групи, що продемонстрували низький показник (базовий рівень), після проведення формувального експерименту знизилася на 22,4% (з

44,8% до 22,4%), а в контрольній групі – на 7,2% (з 45,1% до 37,9%).

У процесі аналізу одержаних результатів на констатувальному етапі дослідження нами відзначено, що майбутні педагоги ЗДО, які навчаються в команді в умовах дослідно-експериментальної діяльності, активніше взаємодіють з дітьми із особливостями розвитку, намагаються негайно апробувати вивчені технології, якісно підходять до розроблення індивідуальних програм розвитку й активно беруть участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу.

Для статистичного опрацювання результатів експерименту було проведено порівняння рівня розвитку готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання в експериментальній і контрольній групах за допомогою критерію χ^2 , емпіричне значення якого обчислимо за формулою (3.1).

Критерій χ^2 , дозволяє перевірити нульову гіпотезу про розподіл за рівнями сформованості готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання у дослідних групах, що задіяні в експерименті, є однаковим.

Обчислимо спершу емпіричне значення $\chi_{емпир}^2$ для даних контрольної та експериментальної груп. Підставляючи дані з табл. 3.16, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22 у формулу (3.1), знайдемо за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel Office 365 $\chi_{емпир}^2$ і занесемо значення в табл. 3.22.

Таблиця 3.22

Значення критерію χ^2 на початковому зрізі констатувального етапу педагогічного експерименту

Групи КГ і ЕГ	Розраховане значення $\chi_{емпир}^2$	$\chi_{крит.}^2$ за рівнем значущості 0,05
ЕГ і КГ (аксіологічний критерій)	21,287	5,991
ЕГ і КГ (когнітивний критерій)	12,176	
ЕГ і КГ (особистісний критерій)	33,563	

ЕГ і КГ (творчий критерій)	22,895
ЕГ і КГ (процесуально-технологічний критерій)	19,691
КГ і КГ (загальний рівень готовності)	19,401

Порівняємо критичні значення $\chi_{крит.}^2$ з емпіричними $\chi_{емпір.}^2$.

Одержана різниця результатів на завершення формувального етапу педагогічного експерименту є статистично значущою $\chi_{емпір.}^2 > \chi_{крит.}^2$, тобто (21,287 > 5,991, 12,176 > 5,991, 33,563 > 5,991 і 22,895 > 5,991, 19,691 > 5,991, 19,401 > 5,991). Отже, рівень розвитку готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання експериментальної групи достовірно вищий, ніж у майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти контрольної групи.

Використання сформульованих педагогічних умов професійної підготовки готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання дає право ефективніше розвивати готовність майбутніх фахівців до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Це положення перевірене і доведене нами експериментально.

Отже, мета – досягнута, завдання – виконані, гіпотеза – доведена.

Підводячи підсумки формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз одержаних результатів формувального етапу дослідження дозволяє стверджувати, що підготовка майбутніх фахівців до впровадження інклюзивного навчання за допомогою програми підготовки та в умовах командної роботи, результативно впливає на розвиток професійної компетентності усього педагогічного персоналу та формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

2. Виявлення негативних і позитивних тенденцій в розвитку інклюзивної освіти, встановлення груп професійних завдань, які характеризують зміст підготовки майбутніх педагогів ЗДО до інклюзії, дозволили систематизувати зміст

тем спецкурсу і сприяли розвитку в майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти мотиваційно-ціннісної спрямованості на інклюзивне навчання.

3. Результати формувального етапу дослідження свідчать, що зміст програми підготовки майбутніх педагогів ЗДО, орієнтований на формування здатності до вирішення груп професійних завдань інклюзивної освіти, сприяв розвитку операційно-діяльнісної готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

4. Включення гуманітарних технологій в якості засобу підготовки і системного способу організації спільної діяльності суб'єктів підготовки сприяло розвитку оцінно-рефлексивних умінь майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в сфері організації інклюзивної практики.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дослідження нами описана дослідно-експериментальна робота, що включала констатувальний і формувальний етапи.

На констатувальному етапі дослідження встановлено, що у майбутніх педагогів ЗДО недостатньо сформована здатність до вирішення професійних завдань, які виникають в процесі організації інклюзивного навчання. Рівень розвитку професійної компетентності сформований недостатньо, що проявляється в фрагментарності практичних знань про інклюзивне навчання; складнощах у виборі технологій, прийомів і методів розвитку дітей з ООП під час спільної діяльності з їхніми здоровими однолітками; труднощах конструювання корекційно-освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей; недостатності практичних навичок організації в дитячому колективі партнерських стосунків з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу.

На формувальному етапі дослідження розроблена модель підготовки майбутніх педагогів закладів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання, що відображає зміст і технологію підготовки. Метою такої підготовки майбутніх педагогів ЗДО став розвиток їхньої професійної компетентності, яка розглядається

як здатність вирішувати п'ять груп професійних завдань, пов'язаних з інклюзивним навчанням. Зміст підготовки майбутніх фахівців представлений програмою, яка включає п'ять взаємозв'язаних тем, які визначені на підставі виділених тенденцій розвитку інклюзії та виявлених на констатувальному етапі дослідження професійних труднощів майбутніх педагогів ЗДО. Відмітною ознакою названої програми стало включення в кожен тему професійних завдань, вирішення яких занурювало студентів в проблемне поле, проектування шляхів вирішення та побудовування алгоритму виходу з проблеми.

Організація підготовки майбутніх педагогів ЗДО до зазначеної вище діяльності включає такі етапи: занурення в діяльність за вирішенням професійних завдань; проблематизація; цілепокладання і планування; конструювання вирішення професійного завдання та його реалізація; рефлексія здійснюваної діяльності. Застосування гуманітарних технологій, орієнтованих на професійно-особистісний розвиток майбутніх педагогів, дозволяє персоніфікувати їхню підготовку і сформувати в них ціннісне відношення до дітей із особливостями розвитку. Визначено, що готовність майбутніх педагогів ЗДО до роботи в умовах інклюзивного навчання є плановим результатом їхньої підготовки і включає мотиваційно-ціннісну, операційно-діяльнісну й оцінно-рефлексивну готовність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

На формуальному етапі дослідження доведено за допомогою методів математичної статистики, що у майбутніх педагогів ЗДО відзначається позитивна динаміка, яка проявляється в:

- актуалізації мотиваційно-ціннісних змін (перетворення установок, що склалися, ціннісних орієнтацій, мотивів професійної поведінки та діяльності, зміна її спрямованості і т. д.);
- розвитку здатності вирішувати професійні завдання в сфері організації інклюзивного навчання (розуміти особливості розвитку дітей із ООП; проектувати і реалізовувати адаптовані освітні програми, здійснювати підбір активних форм педагогічної взаємодії);

– активізації операційно-діяльнісних умінь (виокремлювати проблеми, аналізувати їх, переводити в площину професійних завдань, проєктувати шляхи вирішення та вибудовувати алгоритм виходу з проблеми), що дозволяють вносити конструктивні зміни в їхню професійну діяльність (змінюються завдання, вибір засобів і способів організації освітньо-корекційної діяльності, підходи до аналізу й оцінки своєї педагогічної діяльності).

Під час аналізу одержаних результатів формувального етапу дослідження було засвідчено, що майбутні педагоги ЗДО, які навчаються в умовах дослідно-експериментальної діяльності, активніше взаємодіють з дітьми з ООП, намагаються негайно апробувати вивчені технології, якісно підходять до розроблення індивідуальних програм розвитку й активно беруть участь в роботі команди психолого-педагогічного супроводу. Це дозволяє стверджувати, що підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, організована за допомогою програми, результативно впливає на розвиток професійної компетентності всього педагогічного персоналу та формування готовності закладів дошкільної освіти до реалізації інклюзивної практики.

Одержані результати вказують на прогностичність розроблених у дослідженні змісту і технології підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Основні положення розділу представлено у публікаціях [97; 101; 103; 13; 232].

ВИСНОВКИ

На підставі узагальнення результатів дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання сформульовано такі загальні висновки:

1. Підготовку майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання розглянуто як процес навчання студентів в системі навчальних занять та позааудиторної роботи і результат, що характеризується її певним рівнем, необхідним для здійснення освітньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ураховуючи основні підходи до трактування поняття та структури готовності майбутніх фахівців ЗДО до впровадження активних форм взаємодії, сформульовано її визначення: готовність майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання – це особистісне утворення, що структурно охоплює низку компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативний, креативний та операційно-діяльнісний, які формуються під час навчання у ЗВО, і спрямовані на опанування майбутніми вихователями не лише знаннями з основ спеціальної педагогіки і формування їхніх морально-етичних цінностей та особистісних орієнтирів, а й розуміння ними специфіки роботи з дітьми з ООП відповідно до їх віку, діагнозу й можливостей, доцільності застосування інтерактивних форм педагогічної взаємодії.

2. Визначено змістове наповнення компонентів готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, а саме: *мотиваційно-ціннісного* – соціальні настанови, мотиви, нахили, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та психологічні особливості майбутніх педагогів ЗДО, що визначають їх особисте прагнення застосовувати набуті знання й уміння в організації педагогічної взаємодії учасників інклюзивного навчання; *когнітивно-операційного* – система психолого-педагогічних та інклюзивних знань,

спеціальних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічних завдань і ситуацій, пов'язаних із налагодженням педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного середовища; *комунікативного* – знання, розуміння, застосування вербальних і невербальних засобів міжособистісної взаємодії, технічних засобів комунікацій в передаванні інформації від однієї людини до іншої; експресивні якості емоційної виразності особистості, що допомагає привернути й утримувати увагу дітей з ООП; *креативного* – розвиток їх творчої активності та особистісних якостей педагогів ЗДО, які забезпечують створення ними нових матеріальних і духовних цінностей, а також сприяють розвитку ресурсних можливостей дітей з ООП; *операційно-діяльнісного* – здатність підтримувати дітей з різними особливостями розвитку, сприяти їх навчанню, вихованню, соціальному й емоційному розвитку; володіння вміннями добирати та застосовувати ефективні методи, зокрема активні, засоби та прийоми педагогічної діяльності для задоволення освітніх потреб зазначеної категорії дітей.

Обґрунтовано такі їхні критерії: щодо мотиваційно-ціннісного – аксіологічний; когнітивно-операційного – когнітивний; комунікативного – особистісний, креативного – творчий; операційно-діяльнісного – процесуально-технологічний.

Аксіологічний – позитивне ставлення до функціонування інклюзивного навчання як важливої умови особистісного розвитку, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей із ООП; усвідомлення необхідності опанування здатністю використовувати активні форми взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі; аргументація важливого значення інноваційних підходів педагога до організації навчання в інклюзивній групі; потреба в опануванні формами активної взаємодії в професійно-педагогічному становленні; готовності до вдосконалення комунікативних умінь. *Когнітивний* – вміння аналізувати особливості розвитку та ресурсні можливості дітей із різними категоріями порушень; здатність налагоджувати комунікацію із дітьми з ООП та членами команди супроводу; опанування

системою знань інклюзивної діяльності (планувати індивідуальний підхід до вихованців; адаптація навчального матеріалу до можливостей дітей різних нозологічних груп, створення індивідуальної програми розвитку, застосування прийомів підтримки та організації співпраці усіх дітей групи, залучення батьків до освітнього процесу). *Особистісний* – здатність усвідомлювати соціальну рівність осіб, незалежно від їх фізичних можливостей; розуміння, що порушення психомоторного розвитку не є відображенням самої особистості дитини; уміння встановлювати контакт із дітьми різних нозологічних груп; здатність встановлювати з дитиною з ООП довірчі відносини, запобігати й вирішувати конфліктні ситуації, що виникають між вихованцями; уміння встановлювати позитивний контакт з батьками; уміння налагоджувати комунікацію з членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП задля розв’язання завдань інклюзивного навчання; здатність роз’яснювати дітям потенційні можливості людей, яких вони можуть зустріти в суспільстві, особливо серед однолітків; уміння слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести конструктивний діалог; уміння доцільно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації в практиці спілкування; здатність визначати стратегію спілкування, добирати аргументи в процесі розмови; уміння проявляти співчуття, терпимість, гуманність як у навчальному, так і позашкільному житті. *Креативний* – відкритість до педагогічних інновацій, нетрадиційних підходів до організації освітнього процесу; уміння знаходити нестандартні вирішення педагогічних завдань; допитливість, потяг до пошуку нової інформації, фактів; здатність розвивати творчу уяву, комбінувати, знаходити аналогії, асоціації. *Процесуально-технологічний* – створення установки на оволодіння новими знаннями й уміннями в організації взаємодії з вихованцями інклюзивних груп; уміння та навички здійснювати самостійну навчальну діяльність, займатися самоосвітою та самовихованням; здатність вдосконалювати форми організації освіти та соціалізації дітей із особливими потребами; опанування засобами та прийомами самостійного розвитку використання активних форм педагогічної

взаємодії; самоконтроль та самостійний розвиток прийомів педагогічного впливу на вихованців інклюзивної групи відповідно до їхніх вікових, компенсаторних і психологічних можливостей.

Диференційовано рівні (*високий, достатній та базовий*) готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

3. Визначено й обґрунтовано низку педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання: забезпечення позитивної мотивації студентів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; створення творчого освітнього середовища шляхом моделювання професійних педагогічних ситуацій з використанням активних форм взаємодії; використання інтерактивних технологій навчання та впровадження авторського спецкурсу «*Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання*».

Розроблено модель підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, яка складається із трьох блоків. А саме: у *теоретико-методологічний* уміщено мету підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання; загальнодидактичні та специфічні принципи й методологічні підходи; компоненти та критерії; показники та рівні; у *змістовно-практичний* – етапи, методи; форми; засоби; педагогічні умови готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; у *результативний* – результати моніторингу сформованості означеної готовності та підтверджена позитивною динамікою сформованість готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

4. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання (програма спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», розроблено питання, тематичні завдання, проблемні та навчальні ситуації).

Доведено ефективність експериментальної програми дослідження на різних вибірках студентів ЕГ і КГ груп та шляхом зіставлення мінливості їхніх показників, які стали свідченням результативності спроектованої моделі. Достовірність показників та рівнів професійної готовності ЕГ і КГ груп, а також висновки про ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії, підтверджені за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Якісний та кількісний аналіз одержаних результатів експериментальної роботи доводить ефективність розробленого змістовно-технологічного інструментарію її реалізації та свідчать про те, що поставлені завдання виконано і мети дослідження досягнуто.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти досліджуваної нами проблеми. Перспективними розглядаємо питання вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів для впровадження активних форм взаємодії у закладах дошкільної освіти, а також специфіку фахової підготовки означених педагогів до педагогічної взаємодії з дітьми з ООП у закладах формальної та неформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 02.05.2019).
2. Андрійчук С. Використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці людей з особливими потребами. *Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан і перспективи* : зб. ст. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 5-7 червня 2002р.). Львів, 2003. С. 114–119.
3. Аніщук А.М. Підготовка майбутніх вихователів дороботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218.
4. Аронова Р.С. Підготовка майбутніх педагогів у закладі вищої освіти до роботи з дітьми з особливими потребами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2017. Вип. 56-57 (109-110). С. 521–529.
5. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / под ред. Д.З. Ахметовой. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
6. Балахонова О.В. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 65–66.
7. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* / за ред. Т.Левицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. Честохова; Київ, 2000. С. 217–232.
8. Банч Г.О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / пер. с англ. С.Ю. Котова. Москва : ООО «Издательство МБА». 64 с.

9. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. Вип. 1. С. 52–59.

10. Бастун М.В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf (дата звернення: 12.07.2020).

11. Бец І. Розвиток інноваційної культури педагога в контексті оновлення системи освіти у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 53–65.

12. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. С. 11–12.

13. Біницька К.М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4(45). С.74–78.

14. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_3_4 (дата звернення: 07.04.2019).

15. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2–10.

16. Борохвіна Т. «Інтеграція» та «інклюзія»: взаємозв'язок понять. URL: https://ukrlogos.in.ua/documents/05.08.2018_73.pdf (дата звернення: 14.09.2020).

17. Будник О. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2015. 152 с.

18. Будник О. Педагогічний супровід інклюзивної освіти. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2019. 220 с.

19. Будник О.Б. Інклюзивне навчання: соціально-педагогічний контекст проблеми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 71–80.
20. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 256 с.
21. Вербицкий А.А. Актуальное обучение в высшей школе: Контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
22. Вертугіна В.М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2) березень. С. 103.
23. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2 (54.2) лютий. С 93–96.
24. Вишневський О.І. Теоретичні умови сучасної української педагогіки : посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологам / под ред. Т.А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. 256 с.
26. Гапеева И.В. Классификация методов активного обучения иностранным языкам в неязыковых ВУЗах. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Ялта : КДГУ, 2013. Вип. 40(1) : Педагогіка і психологія. С. 63–68.
27. Гаяш О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи* : матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції. (м. Харків, 17-18 травня 2017р.). 2017. С. 23–24.
28. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. № 5. С. 53–56.

29. Гноєвська О.Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 220 с.

30. Гораш К. Інноваційні складові особистості сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 174–176.

31. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : научно-методическое пособие. Москва : АПК и ППРО, 2006. 196 с.

32. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика : колект. монографія / Е.А. Данілавічюте, С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, О.М. Таранченко та ін.; за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. Рівне : Вид-во Волинські обереги, 2020. 364 с.

33. Дегтяренко Т. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2013. № 19/24. С. 80.

34. Демченко І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Умань, 2016. 46 с.

35. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.

36. Демченко І.І. Розвиток творчої активності студентів (спец.: «Корекційна освіта») засобами образотворчого мистецтва. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія : Корекційна педагогіка і психологія / за ред.: О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 2. С. 71–77.

37. Демченко І.І. Соціалізуюча функція професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту

ім. П. Тичини / редкол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. Вип. 39. Ч. 1. С. 23–30.

38. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Умань, 2016. 716 с.

39. Дербеньова А.Г. Усе про мотивацію. Харків : Вид. група Основа, 2012. 207 с.

40. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов и др. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002. С. 263–265.

41. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

42. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла, В.О. Киричука, Р.М. Шамолашвілі. Київ, 1997. 136 с.

43. Дмитерко-Карабин Х.М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Науковий віник Прикарпатського національного у-ту ім. В. Стефаника*. Серія : Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2004. Вип. 9. Ч. 2. С. 23–32.

44. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.

45. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін.; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

46. Дубова Л. Іван Олексійович Сікорський – видатний діяч української педагогіки, психології та медицини (1842–1919). *Рідна школа*. 2012. № 1-2. С. 75–77.

47. Дуткевич Т.В., Терещенко В.А. Особливості формування мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів до інтерактивної взаємодії з учнями. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України*. Київ : Геопринт, 2009. Вип. 11. Ч. 2. С. 95–102.

48. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

49. *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-уклад. Н.П. Наволокова*. Харків : Вид. Група «Основа», 2009. 176 с.

50. Євтух М.Б. *Соціальна педагогіка : підручник*. 2-е вид., стереотип. Київ : МАУП, 2003. 232 с.

51. Єфімова В.М. Основні дефініції здоров'язбережувальної педагогіки. *Наукові записки Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*. 2007. Вип. 69. С.102–111.

52. Житник Н.В. *Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук*. Кривий Ріг, 2002. 233 с.

53. Жосан О.Е. *Електронний посібник як засіб навчання дітей з особливими освітніми потребами*. URL: cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/електрпосібник.doc (дата звернення: 12.10.2019).

54. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.

55. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX ст.). *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 50–53.

56. Ілляш С. Педагогічні умови формування пізнавального інтересу до навчання в учнів початкових класів. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2012_6_21.pdf. (дата звернення: 02.05.2020).

57. Ільченко О.В. Активні форми навчання як умова професійного становлення майбутніх дефектологів-логопедів. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/191/251.pdf> (дата звернення: 09.11.2019).

58. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л.Байда, О.Красюкова-Енс, В.Азін та ін.; за заг. ред. Л.Байди, О.Красюкової-Енс. Київ : Київський університет, 2011. 188 с.

59. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О., Софій З., Луценко І., Василяшко І.; за заг. ред. В. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.

60. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (червень 2011р. – січень 2012р.). URL: <http://pandia.org/text/79/501/26323.php>. (дата звернення: 26.05.2020).

61. Інклюзивна освіта в Україні: як будуть вчитися особливі діти. URL: <https://znaj.ua/society/inklyuzyvna-osvita-v-ukrayini-yak-budut-vchytysya-osoblyvi-dity> (дата звернення: 16.05.2019).

62. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.

63. Інклюзивна освіта: основні положення : Офіційний сайт Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». URL: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=2> (дата звернення: 02.11.2019).

64. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник. Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 336 с.

65. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 12.10.2019).

66. Інтерактивні вправи та ігри. Харків : Вид. Група «Основа», 2009. 144 с. (Серія : Адміністратору школи).

67. Казакова Н.В. Сучасні форми і методи підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти та учителів початкової школи до роботи з дітьми різних категорій. *Педагогіка формування творчості особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / ред. кол. Т.І.Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 58-59 (111-112). С. 93–102.

68. Кайдалова Г.П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 108–116.

69. Калічак Ю., Чупахіна С. Підготовка майбутніх педагогів до організації міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного пед. у-ту ім. І.Франка, 2019. 80 с.

70. Кас'яненко О.М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивного навчання в процесі професійної підготовки. *Children & Schools*. Oxford : Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067.

71. Кас'яненко О.М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)–57(110). С. 496–504.

72. Кас'яненко О.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету* :

збірник наукових праць. Серія : Педагогіка та психологія / гол. ред. Г.В. Товканець. Мукачево : МДУ, 2018. Вип. 2(8). С.90–93.

73. Кас'яненко О.М. Шляхи реалізації інклюзивної освіти в українських ДНЗ. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : зб. тез доповідей Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 14–15 трав. 2015р.). Мукачево, 2015. С. 136–138.

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

75. Ковригіна Л.М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11(66). С. 10–16. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2017/11/04.pdf> (дата звернення: 02.09.2018).

76. Козляковський П.А. Загальна психологія : підручник для вузів. вид. 3-тє доп. і переробл. Миколаїв : Вид-во «Дизайн і поліграфія», 2005. 467 с.

77. Колупаєва А. Стратегічні напрями освітньої політики України. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання* : зб. наук. праць / за ред. С.В. Литовченко, І.М. Гудим. Київ : О.Т. Ростунов, 2011. Вип. 2. С. 5–12.

78. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади* : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

79. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-книга, 2009. 272 с. (Серія : Інклюзивна освіта).

80. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : науково-метод. посібник. Серія : Інклюзивна освіта. Київ, 2011. 206 с.

81. Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Придатченко П.М., 2007. 128 с.

82. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. (Серія : Інклюзивна освіта).

83. Коляда І., Вергун С., Павлюченко В., Кравченко Я.. Спецкурс у вищій школі: теорія та методика (на прикладі окремих спецкурсів). *Історія в школі*. 2013. лютий. С.18.

84. Коношевський Л.Л., Шахіна І.Ю. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2011. 200 с.

85. Концепція розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» : Наказ МОН від 01.10.2010р. № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189 (дата звернення: 28.06.2019).

86. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (Проект) / за ред. О. Таранченко, О. Федоренко. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С. 26–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_1_6 (дата звернення: 02.10.2020).

87. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Національної академії державного управління*. 2012. Вип. 11. С. 226–231.

88. Корольова Л.М. Креативне освітнє середовище – шлях до успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *YOUNG SCIENTIST*. 2018. № 2 (54) February. С. 260–264.

89. Кравченко І.В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1 (55). С. 364–371.

90. Красовська О.О. Художньо-педагогічні інноваційні технології та компетентності майбутніх фахівців початкової школи в галузі педагогіки мистецтва. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/znpbdpu_2013_2_14.pdf (дата звернення: 12.06.2020).

91. Кремень В.Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* : збірник наукових праць / за ред. Н.Г. Ничкало. Харків : НТУ «ХП», 2007. С. 3–8.

92. Крижанівська О.П. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія : Політологія. Соціологія. Право. 2012. Вип. 2 (14). С.87–91.

93. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект). Санкт-Петербург, 2000. 424 с.

94. Кручек В. Умови організації педагогічної взаємодії: за матеріалами наукової літератури. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/vkp_2009_3_17.pdf (дата звернення: 23.04.2019).

95. Кудярьська Т.Р. Технологія побудови інклюзивного освітнього процесу в ЗДО: супровід переходу дитини до школи. *Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba*. 2021. № 54 May. С. 65–69. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal54.pdf> (дата звернення: 08.03.2021).

96. Кудярьська Т.Р. Досвід впровадження інклюзивної освіти західноєвропейських країн як орієнтир у модернізації української спеціальної освіти. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : тези доповідей X міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 07-08 листопада 2019р.). / ред. кол.: Н.Г.Ничкало, М.Є.Скиба, В.О.Радкевич. Хмельницький : ХНУ, 2019. С. 213–214. URL: <http://tmtpn.khnu.km.ua/wp-content/uploads/sites/32/2019/12/Zbirnyk-tez-konferentsiyi-2019-na-sajt.pdf> (дата звернення: 18.08.2020).

97. Кудярьська Т.Р. Експериментальне дослідження сформованості готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. *Herald pedagogiki*. Nauka i Praktyka: wydanie specjalne Warszawa, 2021. № 67. Р. 34–40. URL: http://конференция.com.ua/files/67vi_2021.pdf (дата звернення: 08.06.2021).

98. Кудярьська Т.Р. Інклюзивне навчання: перші кроки. *Освітній простір України* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 6. С. 163–168. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=opu_2015_6_28 (дата звернення: 28.09.2020).

99. Кудярьська Т.Р. Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення : навчально-методичний посібник / Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2021. 184 с.

100. Кудярьська Т.Р. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з вихованцями ЗДО в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2021. Вип. 61. С. 55–63. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-61-1-140> (дата звернення: 18.10.2021).

101. Кудярьська Т.Р. Реалізація програми «Освіта» з врахуванням потреб дітей з обмеженими можливостями. *Вісник Прикарпатського університету* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол. редкол. Н.В.Лисенко. Івано-Франківськ, 2003. С.110–113.

102. Кудярьська Т.Р. Теоретичні і практичні підходи до впровадження інклюзивної освіти: сучасні наукові дослідження. *Освітній простір України* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 17. Ч. 2. С. 346–351. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.17.346-351>

103. Кудярьська Т.Р., Амрузевич Т.М. Візуалізація як засіб ефективного навчання. *Гуманітарний простір: досвід та перспективи* : збірник наукових праць XVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. 2018. № 17. С. 136–141. URL: <http://tmtpn.khnu.km.ua/wp-content/uploads/sites/32/2019/12/Zbirnyk-tez-konferentsiyi-2019-na-sajt.pdf> (дата звернення: 08.03.2021).

104. Кудярьська Т.Р., Добринська Т.С. Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах реформування освіти. *Гуманітарний простір: досвід та перспективи* : збірник наукових праць XVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. 2018. № 17. С. 149–153. URL: <http://tmtpn.khnu.km.ua/wp-content/uploads/sites/32/2019/12/Zbirnyk-tez-konferentsiyi-2019-na-sajt.pdf> (дата звернення: 08.03.2021).

105. Кудярьська Т.Р., Зубко О.І. Реалії інклюзивної освіти в Україні. *ScienceMax IV* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Краматорськ : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 81–87. URL: [www.iscience.me/ScienceMax IV.pdf](http://www.iscience.me/ScienceMax%20IV.pdf) (дата звернення: 18.03.2020).

106. Кузава І.Б. Особенности подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования. *Инновации в науке* : сб. статей по материалам XXVII междунар.науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 12-17 декабря 2013 г.). № 11(24). Новосибирск : Изд. «СибАК», 2013. С. 112–116.

107. Кузава І.Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; редкол. : І.О. Смолюк та ін. Луцьк, 2010. № 14. С. 40–43.

108. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2013. С. 121–122.

109. Кузава І.Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. *Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі* : монографія / Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Інституту педагогічних технологій (Луцьк) АПН України; за ред. Ю.Й. Тулашвілі. Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2013. 264 с.

110. Кузава І.Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного вік, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*. Луцьк, 2012. № 1 (73). С. 21–23.

111. Кузава І.Б. Толерантність як ефективна умова інклюзивної освіти осіб із інвалідністю. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 5 (13). С. 102–107.

112. Кузава І.Б. Формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів до умов інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2013. Вип. № 40 (293). С. 83–87.

113. Кухарєв Н.В. Директор вчиться: зворотний зв'язок в педагогічній системі. Мінськ : Університетське, 1989. 159 с.

114. Кухарчик П.Д. Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Беларусь. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы* : материалы Международной конф. (г. Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург, 2008. С. 55–57.

115. Кучерук О.С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями

здоров'я. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 2. С. 124–129.

116. Кучерук О.С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компоненту інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13460/1/Kucheruk.pdf> (дата звернення: 18.02.2020).

117. Лалак Н. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf (дата звернення: 12.09.2021).

118. Лалак Н.В., Граб Л.М., Лешко Х.Ю. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзії. *Психологія: теорія і практика*. 2019. Вип. 1 (3). С.100–107.

119. Лапа В. Особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова*. Серія : Психологія. 2017. Том 22. Вип. 2 (44). С. 90–99.

120. Лещинская Т.Л. Организация и содержание коррекционно-поддерживающих занятий. *Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений*. Минск, 1998. С. 61–77.

121. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник / пер. з англ. Т.Клекота. Київ : СПД-ФО ПарашинІ.С., 2010. 296 с.

122. Луговський А., Сварник М., Падалка О. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей. Львів : Колесо, 2008. 74 с.

123. Макаров Ю.А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов. 2011. № 5. С. 108–111.

124. Макаров Ю.А. Проблемы исследования толерантности как личностного и профессионального качества и пути их решения. *Вестник Санкт-*

Петербургского университета. Серия 12: Психология, социология, педагогика. 2008. № 3. С. 388–393.

125. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : КДП, 1990. 240 с.

126. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8 (62). С. 264–274.

127. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2018. 253 с.

128. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Б.Грінченка*. Київ, 2012. Вип. 8. С. 72–74.

129. Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://www.psych.kiev.ua> (дата звернення: 03.05.2020).

130. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному середовищі : дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2019. 614 с.

131. Миронова С.П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.

132. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. Москва : Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.

133. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf. (дата звернення: 11.06.2020).

134. Москалюк О.І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1 (40). С. 172–174.

135. Моцик Н. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. URL: oldconf.neasmo.org.ua/node/3214. (дата звернення: 14.07.2020).

136. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.

137. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 03.08.2019).

138. Національна стратегія інклюзивної освіти : проект. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-nacionalnu-strategiyu-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-na-2020-2030-roki?fbclid=IwAR1Y1VTGL0RaLI3pTWN1wq9L5IU6ZkicTslP-ZGiOEcTftzwe9CхHWTauIE> (дата звернення: 18.09.2020).

139. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013р. №344/2013. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 18.05.2019).

140. Огієнко О.І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 154–162.

141. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Г.Д. Щекатунова,

В.В. Тесленко, К.В. Гораш та ін.; за наук. ред. Г.Д. Щекатунової. Київ : Педагогічна думка, 2013. 264 с.

142. Основи дефектології : навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів / В.М. Синьов, Г.М. Коберник та ін. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.

143. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, І.О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.

144. Пантюк Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324 с.

145. Пермінова Л.А. Вчитель інноваційного типу як результат якісної професійно-дидактичної підготовки у ВИШІ. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи*. Херсон : Айлант, 2018. Ч. 1. С. 55–66.

146. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пехота та ін. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.

147. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.

148. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250156884> (дата звернення: 28.02.2019).

149. Пометун О., Пироженко Л.. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ, 2002. 136 с.

150. Пометун О.І., Побірченко Н.С. Інтерактивні технології: теорія та методика : посібник. Умань; Київ, 2008. 94 с.

151. Потапчук Т.В., Джус О.І. Шляхи оптимізації входження дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище закладу дошкільної

освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного інституту*. Серія : Педагогіка. 2020. № 2 (25). С. 76–82.

152. Потапчук. Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 3. С. 73–80.

153. Права інвалідів в Україні : зб. правових документів. Київ : Сфера, 1998. 300 с.

154. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. Санкт-Петербург : Речь, 2001. С. 302–310.

155. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text> (дата звернення: 10.11.2021).

156. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова КМУ від 09.08.2017р. № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.11.2021).

157. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999р. № 651-XIV (Редакція станом на 18.03.2020). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html> (дата звернення: 22.08.2020).

158. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013р. № 607. URL: <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/8451/467947/> (дата звернення: 29.01.2019).

159. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова КМУ від 10.04.2019р. № 530. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.11.2021).

160. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Постанова КМУ від 10.04.2019р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.11.2021).

161. Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 14.06.2017р. № 1/9-325 / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/87metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf> (дата звернення: 12.03.2019).

162. Про освіту : Закон України від 05.09.2017р. № 2145-VIII (набрав чинності 28.09.2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. (Ст.380). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.09.2019).

163. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001р. № 2402-III. *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 142–150.

164. Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 26.04.2019).

165. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 06.10.2005р. № 2961-IV. *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2–3. С. 36–42.

166. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 2). С. 315–322.

167. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. Москва : Эксмо, 2006. 608 с.

168. Психологический практикум «Мышление и речь» : учебно-методическое пособие / сост.: А.А. Маленов, А.Ю. Маленова. Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. 108 с.

169. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

170. Путівник для батьків дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ». 2010. 255 с.

171. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 179 с.

172. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебн. пособ. Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. 674 с.

173. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.

174. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учеб. Пособие : в 2 кн. 2-е изд., переробл. и доп. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.

175. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов : Научная книга, 2006. 269 с.

176. Сайт з інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні. URL: <http://www.education-inclusive.com/> (дата звернення: 18.05.2021).

177. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. Киев, 2000. 21 с.

178. Сашенко Я. Педагогічні умови стимулювання навчально-пізнавальної діяльності дітей шестирічного віку. URL: https://ird.npu.edu.ua/files/sachenko_2.pdf (дата звернення: 05.07.2021).

179. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2004. 212 с.

180. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.

181. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Москва : Высшая школа, 1991. 176 с.

182. 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.

183. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: А.А.Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін.; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

184. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 23 с.

185. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.

186. Соціальна педагогіка : навч. посібник / О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, Т.Г. Веретенко; за ред. проф. О.В. Безпалько. Рек. МОН. Київ : Академвидав, 2013. 312 с.

187. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Зверевої. Київ : ЦУЛ, 2008. 336 с.

188. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксеонова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. Москва : Изд. центр «Академия», 2001. 400 с.

189. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Inozemtseva.pdf>. (дата звернення: 12.05.2020).

190. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : навчально-методичний посібник / Ю.М. Найда, Л.М. Ткаченко; під заг. ред. Л.І. Даниленко, Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2014. 68 с.

191. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : резолюция 48/96 Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml. (дата звернення: 14.07.2020).

192. Супрун М.О. Із історії виникнення та розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей. *Спеціальна освіта: стан та перспективи* : матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (м. Харків, 17-18 травня 2017 р.) / ред. кол. О.І. Проскурняк, В.Є. Коваленко, А.В. Явтушенко; Департамент науки і освіти, Харків. обл. держ. адмін., Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2017. С. 113–117.

193. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія. Київ : Вид. Паливода А.В., 2005. 328 с.

194. Тамм А.Є., Стецюра Т.П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень у сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. № 1(41). С. 78–86.

195. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2004. 41с.

196. Таранченко О.М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : монографія. Київ : «ЛІТО», 2007. 212 с.

197. Таранченко О.М. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови. *Дефектологія*. 2012. № 1. С. 2–5.

198. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 2–6.

199. Теоретичні аспекти активних методів навчання. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08vtyaml.pdf> (дата звернення: 22.02.2021).

200. Теплова Н.А. Методологія та принципи державного управління щодо забезпечення належної освіти людей з інвалідністю. *Теорія та практика державного управління* : зб. наук. пр. 2009. № 3 (26). URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2009-3/doc/3/18.pdf> (дата звернення: 25.10.2019).

201. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2015. С. 124-128.

202. Токарук Л. Розвиток інклюзії в Україні за принципом європейського освітнього простору (італійський досвід). *Педагогіка*. 2015. № 1(1). С. 77–79.

203. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1997. 54 с.

204. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 96 с.

205. Фаласенді Т. Сутність поняття і зміст педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 3. С. 135–144.

206. Федяєва В.Л. Сікорський Іван Олексійович (1842-1919) – організатор і голова Київського фребелівського товариства. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_65/4.pdf (дата звернення: 19.06.2020).

207. Філімонова Т.В. Сікорський Іван Олексійович. *Українська педагогіка в персоналіях* : у 2 кн. : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О.В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 1 : X-XIX ст. С. 530.

208. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 436 с.

209. Черненко Г.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/znppn_2015_67_79%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/znppn_2015_67_79%20(1).pdf) (дата звернення: 18.05.2020).

210. Чупахіна С.В. Інноваційні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів: український контент. *Modern engineering and innovative technologies* : International periodic scientific journal. 2019. № 7. Part 4. P. 64–77.

211. Чупахіна С.В. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ, 2017. № 11. С. 115–122.

212. Чупахіна С.В. Теоретико-методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Молодий вчений* : науковий журнал. 2019. № 5.2 (69.2) травень. С. 75–85.

213. Чупахіна С.В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах розвитку сучасної освіти. *Практичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти* : монографія / за ред.: Я.Гжесяк, І.Зимомря,

В.Ільницький. Конін;Ужгород;Мелітополь;Херсон; Кривий Ріг : Просвіт, 2019, С.185–195.

214. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів, Український католицький університет, 2015. 360 с.

215. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 384с.

216. Шибистюк Т. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post13.html> (дата звернення: 11.09.2020).

217. Шинкарьова Ж. Толерантність як домінанта соціального партнерства суб'єктів діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2019. № 2 (65) травень.С. 362–367.

218. Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти : Лист МОНУ від 13.11.2018р. № 1/9-691. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 09.11.2021).

219. Щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти у 2019-2020 н.р. : Лист МОНУ від 26.06.2019р. № 1/9-409. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 09.11.2021).

220. Щодо організації навчання осіб з ООП у закладах загальної середньої освіти у 2019-2020 н.р. : Лист МОНУ від 05.08.2019р. № 1/9-498. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 09.11.2021).

221. Щодо організації навчання осіб з ООП у закладах загальної середньої освіти у 2020-2021 н.р. : Лист МОНУ від 31.08.2020р. № 1/9-495. URL: http://rcpio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=83 (дата звернення: 09.11.2021).

222. Якубовські М.А. Проблема професійного удосконалення і професійного вигорання у діяльності вчителя. *Вісник Львівського університету*. Серія : Педагогічна. 2002. Вип. 16. Ч. 1. С. 51–57.

223. Budnyk O., Fomin K., Novoselska N., Voitovych A. Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, P. 117–129 (*Web of Science*). URL: <https://revistainclusiones.org/gallery/9%20VOL%207%20NUM%20OCTUBREDICIEMBRE2020%20REVISINCLUS.pdf> (дата звернення: 11.10.2019).

224. Budnyk O., Kotyk M. Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. № 7(1). P. 15–23. DOI: 10.15330/jpnu.7.1.15-23.

225. Budnyk O., Vasianovych H., Blyznyuk T. Social-pedagogical model of Inclusive Education. *Modern Social Science Journal – Theory and good practice. Semi-annual Online Journal*. United Kingdom, Bradford. 2019. P. 27–41. URL: <https://www.ukspot-ltd.com/MSSJ%203%20JUNE%202019%20-1.pdf> (дата звернення: 29.02.2020).

226. Budnyk, O., & Sydoriv, S. (). Social and pedagogical aspects of the development of inclusive education. *Sociální pedagogika/Social Education*. 2019. № 7(1). P. 36–48. URL: <https://doi.org/10.7441/soced.2019.07.01.03> (дата звернення: 24.03.2020).

227. Chupakhina S., Shvaliuk T., Proskurniak O., Otroshko T., Zadorozhna-Kniahnytska L. Formation of teachers' readiness for children inclusive education by digital technologies means. *AD ALTA : Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. № 11/01/XVI. (VOL. 11, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XVI.). P. 39–43. URL: [AD ALTA: Journal Of Interdisciplinary Research \(11/01-XVI.\) \(magnanimitas.cz\)](https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14959) (дата звернення: 24.10.2021).

228. Chupakhina V. S., Lopatynska A. N., Proskurniak O., Shevchuk V., Kozibroda L. Formation of an inclusive educational environment of educational institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. № 13 (32). P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14959> (дата звернення: 23.08.2020).

229. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Scientific Edition : Series of Social and Human Sciences. 2016. Vol. 3. № 2-3. P. 99-105. DOI:10.15330/jpnu.3.2-3.

230. Kazakova N., Pisotska L., Furman O. Interactive technologies of training of the future educators to work with children in the conditions of the modern preschool education institution: from the experience of work (Інтерактивні технології підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах сучасного закладу дошкільної освіти: з досвіду роботи). *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes : Series of monographs / Faculty of Architecture; Civil Engineering and Applied Arts; Katowice School of Technology*. Monograph 43 / edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova., Katowice : Publishing House of University of Technology, 2021. 1239 с.

231. Kozibroda L.V., Kruhlyk O.P., Zhuravlova L.S., Chupakhina S.V., Verzhihovska O.M. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No. 7. P. 176–186. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p176> - Scopus doi: 10.5430/ijhe.v9n7p176.

232. Kudiarska T., Kuzenko O., Fedunkiv A. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space. *Current problems of harmonization of personality development in the modern educational space : monograph*. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2021. P. 385–396. URL: https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/11_2021.pdf (дата звернення: 14.06.2021).

233. Kuzava I. B. Studio delle relazioni genitori di bambini in età prescolare a condizioni di Integrazione Scolastica. *Italian Science Review*. 2014. № 7(16). P. 267–269. URL: <http://www.ias-journal.org/archive/2014/jule/Kuzava.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).

234. Nikolaesku I., Budnyk O., Bondar V., Tepla O., & Berezovska L. Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution.

Amazonia Investiga. 2021. № 10(39), P. 76–85. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7> (дата звернення: 14.10.2021).

235. Nikolaesku I., Budnyk O., Bondar V., Tepla O., Berezovska L. Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga.* 2021. № 10 (39). P. 76–85.

236. Smolinska O., Budnyk O., Voitovych A., Palahniuk M., Smoliuk A. The Problem of Health Protection in Modern Educational Institutions. *Revista Inclusiones.* 2020. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre. P. 108–116. URL: <http://revistainclusiones.org/pdf18/8%20VOL%207%20NUM%20OCTUBREDICIEMBRE2020%20REVISINCLUS.pdf> (дата звернення: 11.09.2020).

237. Taranchenko O., Kolupayeva A., Danilavichute E. Special Education Today in Ukraine. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe.* Advances in Special Education. 2014. Vol. 28 : Emerald Group Publishing Limited. P. 311–351.

238. Vasianovych H., Budnyk O. The Philosophical Foundations of the Researches of the Inclusive Education. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.* 2019. № 6(1). P. 9–18. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.

239. Vasianovych H., Budnyk O., Klepar M., Beshok T., Blyznyuk T., Latyshevskya K. Pragmatism in Philosophy of Inclusive Education Studies and Problems of Teacher Training. *Revista Inclusiones.* 2020. Vol. 7. Núm. 4. Octubre/Diciembre, P. 59–73. (*Web of Science*). URL: <https://revistainclusiones.org/gallery/5%20VOL%207%20NUM%20OCTUBREDICIEMBRE2020%20REVISINCLUS.pdf> (дата звернення: 21.10.2020).

240. Zdanevych L.V., Kruty K.L., Tsehelnik T.M., Pisotska L.S., Kazakova N.V. The Formation of Key Competences in the Training Process of Preschool Education Specialists (Experience of the United Kingdom, Germany, Ukraine). *Формування ключових компетентностей в підготовці спеціалістів дошкільної освіти (досвід Об'єднаного королівства, Німеччини, України).* 2020. Vol. 9. № 7. P. 196–206.

Список опублікованих праць за темою дисертації

1. Кудярска Т.Р. Інклюзивне навчання: перші кроки. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 6. С. 163-168.
2. Кудярска Т.Р. Теоретичні і практичні підходи до впровадження інклюзивної освіти: сучасні наукові дослідження. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 17, частина 2. С. 346-351.
3. Кудярска Т.Р. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії з вихованцями ЗДО в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2021. Вип. 61. С. 55-63.
4. Кудярска Т.Р. Реалізація програми «Освіта» з врахуванням потреб дітей з обмеженими можливостями. *Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* / гол. редкол. Н.В.Лисенко. – Пріоритети сучасної української освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки: матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Б.М. Ступарика). Івано-Франківськ, 2003. С.110-113.
5. Tetiana Kudiarska, Oleksandra Kuzenko, Anastasia Fedunkiv. Professional Activity of a Teacher-Speech Therapist in an Inclusive Educational Space / *Current problems of harmonization of personality development in the modern educational space*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2021; P. 385-396 (pp. 478, illus., tabs., bibls.).

6. Кудярська Т.Р. Експериментальне дослідження сформованості готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka: wydanie specjalne* – Warszawa, numer: 67 (05/2021). – st. 34-40.

Наукові статті та тези доповідей, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Кудярська Т.Р. Технологія побудови інклюзивного освітнього процесу в ЗДО: супровід переходу дитини до школи. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. May. № 54. 2021. С. 65-69.

8. Кудярська Т.Р. Використання засобів української етнопедагогіки у формуванні мовлення старших дошкільників. *Актуальні проблеми української етнопедагогіки: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 13-14 грудня 2001р.)* / гол. редкол. Р.П. Скульський. Івано-Франківськ, 2001. С.156-162.

9. Кудярська Т.Р. Соціокультурний аналіз сучасних тенденцій навчання дітей з мовною патологією. *Теоретико-методологічні засади особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій: матеріали Міжнародного симпозіуму (м. Берегово Закарпатської області, 27-29 березня 2008р.)* / Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол. редкол. Н.В. Лисенко. Педагогіка. Івано-Франківськ, 2008. Випуск XVII-XVIII. С.240-245.

10. Кудярська Т.Р. Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями. *Етновиховний простір сучасних закладів освіти в умовах глобалізації: стан і перспективи: матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 15-16 квітня 2010р.)*. Вісник Прикарпатського університету: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / гол.

редкол. Н.В. Лисенко. Педагогіка. Івано-Франківськ, 2010. Випуск XXXIII. С.173-177.

11. Кудярска Т.Р. Досвід впровадження інклюзивної освіти західноєвропейських країн як орієнтир у модернізації української спеціальної освіти. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: тези доповідей X міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 07-08 листопада 2019р.). / ред.кол.: Н.Г.Ничкало, М.Є.Скиба, В.О.Радкевич. Хмельницький: ХНУ, 2019. С.213-214.

12. Кудярска Т.Р., Сворень Л. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі ознайомлення з природою. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах*: збірник тез доповідей за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Мукачєво, 07 листопада 2019р.). Мукачєво: МДУ, 2019. С.87-91.

Навчально-методичний посібник:

13. Кудярска Т.Р. Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення. / Тетяна Романівна Кудярска / Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2021. – 184 с.

**Програма дослідження готовності педагогів до роботи в умовах
інклюзивного навчання**

Мета програми дослідження готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання (далі – програма) полягала у виявленні рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Завданнями програми дослідження стали:

- підбір і розробка діагностичного інструментарію для виявлення рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- обґрунтування рівневих характеристик, які свідчать про стан готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- обробка отриманих даних з їх подальшим співвіднесенням з виділеними рівневими характеристиками;
- аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання відповідно до критеріїв: аксіологічного, когнітивного, особистісного (комунікативного), творчого, процесуально-технологічного.

Методики підбиралися відповідно до означених вище критеріїв. Зміст програми представлено в табл. 3.1.

**Програма формування готовності майбутніх педагогів ЗДО до впровадження
активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання**

Критерії готовності	Показники готовності майбутніх педагогів ЗДО до інклюзивного навчання	Методи оцінювання та методики	Рівні
1. Аксіологічний	Знати філософію, принципи та завдання інклюзивного навчання	<i>Методи оцінювання:</i> анкетування, експертиза.	Високий (високий)
	Розуміти цінність інклюзивного навчання, включення дітей із особливими освітніми потребами (ООП) в заклад дошкільної освіти загального типу	<i>Методики:</i> 1. Анкета «Я й інклюзивне навчання». 2. Методика оцінювання роботи вихователя –	Достатній (середній)
	Виявляти особисту зацікавленість у розв'язанні завдань інклюзивного навчання	питання 1-го показника. 3. Методика діагностики професійної педагогічної	Базовий (низький)
	Демонструвати ціннісне ставлення до дітей з ООП та в цілому до інклюзивного навчання	толерантності.	
	Мотивувати себе на виконання певних дій і досягнення успіху в організації спільного навчання дітей із нормотиповим розвитком і з ООП		

2. Когнітивний	Відображає наявність знань, умінь та навичок, а також здібність до їх подальшого застосування та вдосконалення у роботі з дітьми з ООП	<i>Методи оцінювання:</i> експертиза (само-експертиза), експертна оцінка результатів діяльності, самоаудит.	Високий (високий) Достатній (середній)
	Вибирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, технологічно проєктувати освітній процес для спільного навчання	<i>Методики:</i> 1.Методика визначення динаміки здібностей (О.Музики) [123, с.52], 2.«Інтелектуальна лабільність» (В.Козлова) [125, с.55],	Базовий (низький)
	2.3. Реалізовувати ефективні способи педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу	3.Методика «Словесний лабіринт» (А.Лачинса) [124].	
	2.4. Створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного навчання та використовувати ресурси і можливості ЗДО для розвитку всіх дітей	4.Методика оцінювання продуктів діяльності педагогів (плани роботи, конспекти, виступи та проєкт організації інклюзивного навчання в ЗДО).	
	Здійснювати професійну самоосвіту з питань організації спільного навчання дітей із нормотиповим розвитком і особливостями розвитку	3. Методика оцінювання готовності ЗДО до інклюзивного навчання (карта).	

3. Особистісний	Передбачає вміння будувати взаємодію майбутніх педагогів ЗДО з дітьми з ООП в контексті досягнення педагогічної мети	<i>Методи оцінювання:</i> експертиза (само-експертиза), експертна оцінка результатів діяльності, самоаудит. <i>Методики:</i> 1.«Методика діагностики особистісної креативності» Є.Тунік [168].	Високий (високий)
	Встановлення педагогічно доцільних стосунків з дітьми з ООП	2.Модифікований опитувальник Є.Рогова [172].	Достатній (середній)
	Забезпечення ефективності педагогічної інклюзивної діяльності	3.«Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [174].	Базовий (низький)
	Поєднання креативності й якості особистості, необхідні для впровадження та створення інновацій, а саме: критичності та незалежності мислення, чутливості до потреб дітей з ООП, ініціативність, активність, відповідальність, мужність.	4.«Методика виявлення комунікативних і організаторських схильностей» (КОС-2) [204]. 5.«Опитувальник емпатійних тенденцій» А.Мехрабіана і Н.Епштейна [172]. 6.«Методика діагностики «перешкод»у встановленні емоційних контактів» В.Бойка [172].	
	Уміння встановлювати контакт із дітьми різних нозологічних груп	7.«Методика багатофакторного дослідження особистості» Кеттелла (Тест Кеттелла 16 PF). Форма С.Шкали: А, С, Е, Н, І, L, N [173].	

Продовження табл. 3.1

4. Творчий	Відкритість щодо педагогічних інновацій в інклюзивному середовищі, гнучкість, критичність мислення, творча уява	<i>Методи оцінювання:</i> експертиза (само-експертиза), експертна оцінка результатів діяльності, самоаудит. <i>Методики:</i> Методика «Креативний потенціал»[154].	Високий (високий) Достатній (середній)
	Особливий особистісний стан, який передбачає наявність у майбутнього педагога ЗДО мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності	Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» [132, с. 302-310]. Діагностика особистісної креативності за методикою Є.Тунік [167].	Базовий (низький)
	Володіння ефективними способами та засобами досягнення педагогічної мети, здатності до творчості та рефлексії	Тест «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості (Е.Рогов) [167]. Діагностична карта «Самооцінка здібностей до інноваційної діяльності» (блок «креативність», «індивідуальні якості»). Оцінювання шляхом виконання творчих робіт, інтелектуально-творчих вправ, участі у ділових іграх тощо.	
	Творчість як діяльність, що зумовлює рефлексивну орієнтованість на життя-здійснення та креативність, як особистісну властивість, що забезпечує ефективність творчості майбутніх педагогів ЗДО		
	Генерування нових ідей з метою оптимізації опанування методикою впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзії		

Продовження табл. 3.1

5. Процесуально-технологічний	5.1. Аналізування мети, завдання професійних змін, а також проблеми та труднощі в своїй педагогічній діяльності щодо реалізації інклюзивного навчання	<i>Методи оцінювання:</i> розв'язання професійних завдань, самоаудит. <i>Методики:</i> 1. Опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога».	Високий (високий)
	5.2. Проведення аналізу наявних ресурсів і можливостей для проєктування та реалізації спільного навчання дітей із нормотиповим розвитком і з ООП	2. Методика оцінювання здатності педагога розв'язувати професійні завдання	Достатній (середній)
	5.3. Проведення самооцінки вибору методів і способів організації інклюзивного навчання		Базовий (низький)
	5.4. Здійснення контролю за доцільністю своїх дій під час організації інклюзивного навчання		
	5.5. Оцінювання результатів організації інклюзивного навчання, орієнтованого на розвиток усіх дітей і соціалізацію дітей з ООП		

Опишемо кожну методику й особливості її оцінювання (див. Табл. Б1, Б2, Б3, Б4).

Таблиця Б1**Анкета «Я та інклюзивне навчання»**

Анкетування дозволяє вивчити рівень освіти (та кваліфікації), специфіку і досвід роботи, особливості розуміння й особистісного ставлення педагогів до інклюзивного навчання.

Перша частина анкети містить питання загального характеру, призначені для отримання відомостей про респондентів. У другій частині питання аналітичного характеру відображають особистісну та професійну позиції педагогів щодо інклюзивного навчання та дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Анкета надається респонденту для самозаповнення.

Частина 1

1. Укажіть, будь ласка, Ваші дані (за бажання анкета може залишитися анонімною):
2. Вкажіть Ваш стаж педагогічної роботи (якщо він є).
3. Вкажіть Вашу освіту.
4. Вкажіть Вашу посаду (якщо працюєте).
5. Вкажіть тип освітнього закладу, в якому Ви працюєте.
6. Вкажіть наявну у Вас кваліфікаційну категорію.
7. Де і коли впродовж останніх п'яти років Ви проходили курсову підготовку, на яку тему?
8. Чи проходили Ви навчання або підготовку для роботи з дітьми з ООП, в тому числі з дітьми-інвалідами?
9. Працювали Ви раніше з дітьми з ООП, в тому числі з дітьми-інвалідами?
10. Вкажіть категорію дітей з ООП, з якими Вам доводилося працювати або стикатися в професійній діяльності: діти з порушеннями слуху; діти з порушеннями зору; діти з порушеннями мовлення; діти з порушеннями опорно-рухового апарату (в тому числі з дитячим церебральним паралічем (ДЦП)); діти із порушенням пізнавальних процесів; діти з інтелектуальним порушенням; діти з розладами аутистичного спектру; діти з важкими соматичними захворюваннями; діти з порушеннями поведінки.

Частина 2

1. Як Ви розумієте інклюзивне навчання (його принципи, завдання)?
2. У чому, на Вашу думку, призначення інклюзивного навчання?
3. Як Ви ставитеся до дітей з ООП та інклюзивного навчання?
4. Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивного навчання?
5. Чи готові ви працювати з дітьми з особливостями розвитку?

Оцінка анкети здійснюється за допомогою аналізу змісту відповідей респондентів.

Методика оцінки роботи педагога (МОРП)

(автор Л.Мітіна)

Методика спрямована на виявлення індивідуального рівня прояву (демонстрації) педагогом професійної компетентності. За висновком автора, вона може застосовуватися для оцінки рівня професійної компетентності педагога на момент обстеження як одномоментно, так і для виявлення динаміки цього рівня в часі. В другому випадку методика застосовується не менше двох разів і дає спостерігачеві інформацію про зміну показників та індикаторів: приріст значень (зростання рівня компетентності) або зменшення значень (зниження рівня компетентності).

У контексті дослідження вивчаємо педагогічну діяльність педагогів ЗДО, а також їх вміння організувати роботу в умовах інклюзивного навчання. У зв'язку з цим нами модифіковані формулювання показників професійної компетентності та деякі індикатори.

Оцінює показники й індикатори присутній спостерігач (викладач) під час організації освітнього процесу (в закладі дошкільної освіти) або аналізує подані відеоматеріали і, використовуючи спеціальний бланк методики (див. нижче Бланк-1, табл. Б2), фіксує наявність або відсутність індикаторів (ставить «+» або «-» навпроти кожної літери - а, б, в, г).

Бланк-1 методики МОРП

П.І.П. _____ дата проведення _____ Заклад освіти _____

Показники педагогічної компетентності (кількість індикаторів)	Індикатори педагогічної компетентності	Заняття і дата його проведення				
1. Демонстрація педагогом розуміння філософії (принципів, завдань, цінностей) інклюзивного навчання (4 інд.)	1. Педагог приймає всіх дітей без винятку:					
	а) демонструє прийняття кожної дитини, в тому числі з ООП (персоналізована підтримка);					
	б) кожен відчуває, що педагог відноситься доброзичливо (дітей називає по імені, в теплій, дружній манері);					
	в) педагог шанобливо звертається до всіх дітей (приємний тон голосу, зоровий контакт);					
	г) діти прагнуть допомагати один одному.					
2. Отримання педагогом інформації про індивідуальні освітні потреби і потенційні можливості дитини; та динаміку її результатів під час інклюзивного навчання (12 інд.)	2. Педагог демонструє знання особливостей дітей з ООП:					
	а) розуміє особливості розвитку дітей з ООП;					
	б) демонструє здатність виявляти особливі освітні потреби;					
	в) оцінює можливості дітей з ООП;					
	г) проектує «шлях» розвитку дітей з ООП, в тому числі в умовах інклюзії.					
	3. Педагог аналізує труднощі та проблеми всіх дітей:					
	а) демонструє вміння спостерігати за дітьми в умовах інклюзивного освітнього середовища;					
	б) розуміє причинно-наслідкові зв'язки, що визначають ту чи іншу поведінку та стан дітей;					
	в) адекватно оцінює труднощі та проблеми дітей в інклюзивну освітньому процесі;					
	г) проектує попередні шляхи вирішення труднощів і проблеми дітей в інклюзивному процесі.					
	4. Педагог оцінює динаміку розвитку всіх дітей в інклюзивному освітньому процесі:					
	а) контролюються всі діти, в тому числі з ООП;					

	б) потрібна увага та відповідь від конкретних дітей для оцінювання динаміки розвитку;					
	в) діти мотивуються до оцінювання власної роботи або роботи один одного;					
	г) здійснюється пошук причини труднощів і нерозуміння в роботі дітей.					
3. Організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзивного навчання (12 інд.)	5. Педагог включає дітей в корекційно-розвивальне середовище:					
	а) використовує завдання і ситуації, що передбачають зміну домінуючого аналізатора;					
	б) пропонує завдання і ситуації з опорою на декілька аналізаторів;					
	в) включає продуктивні варіанти оброблення матеріалу;					
	г) включає завдання та ситуації, які передбачають перенесення щойно засвоєних навчальних умінь на своє індивідуальне завдання.					
	6. Педагог створює доступне, варіативне середовище в умовах інклюзивного навчання:					
	а) створює необхідну адаптацію приміщень;					
	б) використовує завдання і ситуації, що дозволяють дітям з різними здібностями отримувати задоволення від освітнього процесу;					
	в) створює для дитини можливості виконувати завдання відповідним для неї способом;					
	г) створює передумови для самостійного вибору і заохочує до спроби зробити що-небудь самостійно.					
	7. Педагог підтримує розвиток кожної дитини:					
	а) мотивує дітей на активність;					
	б) надає підтримку в освітньому процесі кожної дитини різними способами;					
в) створює зовнішні умови, що сприяють розвитку всіх дітей;						
г) ефективно та цілеспрямовано використовує час для створення розвивального середовища.						
4. Реалізація різних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками	8. Педагог демонструє відкритість і співпрацю в процесі взаємодії дітей в умовах інклюзивного навчання:					
	а) демонструє персоналізоване схвалення, підтримку під час зіткнення з труднощами в роботі;					

інклюзивного процесу (16 інд.)	б) стимулює інтерес дітей до спілкування та взаємодії в навчанні;					
	в) передає позитивний настрій під час спілкування з дітьми;					
	г) створює ситуації відкритого обговорення та співпраці дітей один з одним.					
	9. Педагог створює умови для ефективної взаємодії дітей в умовах інклюзивного простору:					
	а) надає можливість вибору альтернативних засобів комунікації, допомагаючи робити їх доступними для розуміння всіма дітьми;					
	б) створює умови, коли діти з нормотиповим розвитком вважають дитину з ООП частиною своєї групи;					
	в) створює умови для активної участі дітей з ООП в роботі всієї групи;					
	г) створює умови для надання дітям з ООП різної підтримки з боку інших дітей.					
	10. Педагог подає зміст матеріалу з урахуванням можливостей дітей з ООП:					
	а) пояснює зміст ясно та зрозуміло для всіх категорій дітей, в тому числі з ООП (використовує відповідні слова та терміни);					
	б) визначає частину незрозумілого матеріалу для дітей і за необхідності повторно пояснює;					
	в) запитує в дітей пояснення питання (прикладу), що показує ступінь розуміння матеріалу;					
	г) надається особливий зворотний зв'язок дітям за адекватного / неадекватного виконання завдання.					
	11. Педагог організовує колективну продуктивну вмотивовану діяльність дітей:					
	а) створює позитивну атмосферу, що сприяє взаємодії;					
	б) включає дітей в ситуації, необхідні для освоєння комунікативних умінь і способів взаємодії;					
	в) створює умови для прояву власної ініціативи у взаємодії дітей один з одним;					
г) дозволяє дітям знаходити своє місце в колективній роботі за своїми інтересами та здібностями.						

5. Демонстрація педагогом уміння відбирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання (16 інд.)	12. Педагог використовує прийнятні методи навчання:						
	а) методи навчання відповідають меті навчання;						
	б) застосовує методи навчання, що відповідають особливостям слухового і зорового сприйняття дітей;						
	в) застосовані методи навчання стимулюють пізнавальну діяльність дітей;						
	г) застосовані методи спрямовані на розвиток вищих психічних функцій у дітей.						
	13. Педагог реалізує індивідуально-диференційований підхід в інклюзивній групі:						
	а) є індивідуальна освітня програма (план / маршрут / траєкторія) для навчання дітей з ООП;						
	б) організовано гнучке навчання (використання диференційованих завдань, спеціальних умов);						
	в) реалізується багаторівнева подача матеріалу, різноманітні прийоми та способи пояснення;						
	г) забезпечується розуміння навчального матеріалу всіма дітьми.						
	14. Педагог використовує різні засоби навчання та навчальні матеріали:						
	а) засоби навчання відповідають особливостям дітей, завданням;						
	б) засоби навчання використовуються без будь-яких труднощів;						
	в) навчальні матеріали відповідають особливостям дітей, меті навчання;						
	г) навчальні матеріали використовуються без відволікання уваги дітей і стимулюють їх активність.						
15. Педагог здійснює активність у логічній послідовності:							
а) освітній процес починається зі стимулюючого вступу;							
б) встановлюється необхідний зв'язок з пройденим (знайомим) матеріалом;							
в) навчальні активності слідує у логічному порядку;							
г) освітній процес закінчується логічно.							
6. Демонстрація педагогом	16. Педагог використовує внутрішні та зовнішні ресурси в організації інклюзивного навчання:						

здатності використовувати різні ресурси для розвитку всіх дітей (16 інд.)	а) передає дітям позитивний настрій і власний інтерес;						
	б) демонструє дітям прояви душевного тепла і дружелюбності та мотивує їх до цього;						
	в) стимулює інтерес дітей до освітнього процесу за допомогою питань, гумору, досвіду дітей;						
	г) допомагає дітям у виробленні позитивної самооцінки.						
	17. Педагог використовує різноманітні ресурси комунікації для забезпечення інклюзивного навчання та розвитку всіх дітей:						
	а) застосовує спеціальні підручники, робочі зошити тощо, що відповідають особливим освітнім потребам дітей зазначеної категорії;						
	б) організовує діалогові та дискусійні форми роботи, що сприяють розумінню та інформованості дітей;						
	в) використовує ТЗН (у тому числі ІКТ) для всіх дітей;						
	г) усуває бар'єри, які гальмують розвиток усіх дітей.						
	18. Педагог грамотно використовує часовий ресурс:						
	а) ефективно використовує і розподіляє час в освітньому процесі;						
	б) підтримує оптимальний темп освітнього процесу;						
	в) відступ від плану, заминки та зволікання обґрунтовані;						
	г) освітній процес проходить без перешкод.						
	19. Педагог грамотно використовує ресурс простору:						
	а) простір дозволяє педагогу утримувати в полі зору роботу кожної дитини;						
б) враховуються індивідуальні особливості всіх дітей;							
в) ефективно розташовуються всі необхідні засоби навчання;							
г) правильно розставлені меблі в групі.							
7. Підтримка педагогом	20. Педагог підтримує включеність дітей в інклюзивний освітній процес:						

прийнятної поведінки дітей (14 інд.)	а) варіювання стимуляції шляхом зміни голосу, рухів;						
	б) шукає способи активного включення в роботу пасивних дітей;						
	в) заохочує участь дітей у роботі;						
	г) не менше 85 % часу діти проводять в активній діяльності.						
	21. Педагог грамотно керує дітьми, які не включені в освітній процес:						
	а) використовує невербальні засоби впливу з метою залучення цих дітей в роботу;						
	б) використовує вербальні засоби впливу з метою залучення цих дітей в роботу;						
	в) використовує різні засоби утримування уваги всіх дітей у роботі.						
	22. Дотримання дітьми певних очікувань щодо їх поведінки:						
	а) очікування щодо поведінки зрозумілі дітям;						
	б) підтримання постійних очікувань щодо поведінки дітей;						
	в) дітям надається вербальна (невербальна) підказка / вказівка щодо неприйнятної поведінки.						
	23. Вплив на порушення дисципліни:						
	а) управління поведінкою всіх дітей;						
	б) діти рідко порушують дисципліну;						
	в) діти, які порушують дисципліну, стикаються з швидкою реакцією педагога;						
	г) діти, які порушують дисципліну, залишаються поза увагою.						

Ця методика дозволяє не лише фіксувати й оцінювати реальний для кожного конкретного педагога (чи майбутнього педагога) рівень володіння професійною компетентністю або його зміну (динаміку) в часі, а й зіставляти їх з рівнем, мінімально необхідним для фахівця, що працює в умовах інклюзивного навчання. Для цієї мети в методиці є спеціальний ключ обчислення мінімального рівня – Бланк-2 (див. Табл. Б3).

Бланк-2 методики МОРП

Ключ для виявлення мінімально необхідного для педагога рівня володіння професійною компетентністю за методикою МОРП

Найменування показників педагогічної компетентності	№ індикаторів педагогічної компетентності	Повна (ліворуч) і мінімальна (праворуч) кількість індикаторів щодо кожного показника	
1. Демонстрація педагогом розуміння філософії (принципів, завдань, цінностей) інклюзивного навчання	1	а, б, в, г	а+1
	Разом:	4	2
2. Отримання педагогом інформації про індивідуальні освітні потреби та потенційні можливості дитини; динаміку її результатів під час інклюзивного навчання	2	а, б, в, г	усі чотири
	3	а, б, в, г	усі чотири
	4	а, б, в, г	а, б, в
	Разом:	12	11
3. Організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзивного навчання	5	а, б, в, г	а, б, в
	6	а, б, в, г	а, г+1
	7	а, б, в, г	Будь-які три
	Разом:	12	9
4. Реалізація різних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивного процесу	8	а, б, в, г	а+2
	9	а, б, в, г	б+1
	10	а, б, в, г	а, б
	11	а, б, в, г	а, б+1
	Разом:	16	10

Продовження таблиці Б3

5. Демонстрація педагогом уміння підбирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання	12	а, б, в, г	а, б+1
	13	а, б, в, г	а, в+1
	14	а, б, в, г	а, в
	15	а, б, в, г	а, в+1
	Разом:	16	11
6. Демонстрація педагогом здатності використовувати різні ресурси для розвитку всіх дітей	16	а, б, в, г	а, б+1
	17	а, б, в, г	а, в+1
	18	а, б, в, г	а+2
	19	а, б, в, г	а+1
	Разом:	16	11
7. Підтримка педагогом прийнятної поведінки дітей	20	а, б, в, г	г+2
	21	а, б, в	в+2
	22	а, б, в	а+2
	23	а, б, в, г	а, в, г
	Разом:	14	12

Процедура оцінки роботи педагога (чи майбутнього педагога) за допомогою цієї методики полягає в наступному. На підставі даних, одержаних під час освітнього процесу (заняття або безпосередньо освітньої діяльності) в обстежуваного, за допомогою формули обчислюється відсоткова вираженість за кожним показником професійної компетентності. Одержані значення дозволяють на графіку побудувати індивідуальну криву реального рівня володіння цим педагогом педагогічною компетентністю.

Для визначення рівня професійної педагогічної толерантності використовували методику діагностики професійної педагогічної толерантності автора Ю.Макарова (див. Табл. Б4).

Методика діагностики професійної педагогічної толерантності

(автор Ю.Макаров)

Ця методика спрямована на вивчення у педагогів сформованості професійної педагогічної толерантності. Респондентам пропонується одна на вибір відповідь «ПОГОДЖУЮСЯ» або «НЕ ПОГОДЖУЮСЯ».

1. Іноді буває так, що будь-чії вчинки, поведінка, ідеї, на перший погляд, абсолютно неприйнятні, за міркуваннями знаходять відгук у моїй душі.

2. Щоб дійсно зрозуміти іншу людину, варто знайти щось спільне з нею в поглядах, поведінці, думках.

3. Іноді ловлю себе на думці, що погані вчинки та поведінка дітей в чомусь схожі на мої дитячі пустощі або приховані бажання.

4. Педагог повинен мати власну непохитну точку зору з будь-якого питання.

5. Щоб не зробила дитина, вона в цьому не винна вже тому, що вона дитина.

6. Основне завдання досвіченого педагога полягає в тому, щоб забезпечити розвиток вихованця, в усьому його підтримуючи.

7. Здобувач освіти, перш ніж пропонувати свою точку зору на ту чи іншу проблему, має освоїти основні істини.

8. Якщо вихованець не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно упертий, або хуліганить.

9. Якщо навіть я сильно покараю дитину, це не означає, що я караю внаслідок злості на неї за її неправильну поведінку. Це лише педагогічний прийом, який формує навички, необхідні дитині для подальшого життя.

10. Якщо вихованець висловлює свою незгоду з тим, що говорить педагог, або тим, що написано в підручнику – це лише спроба показати свою винятковість, виділитися.

11. У педагогічній практиці не можна допускати панібратства з дітьми. Слід дати їм відчуття деяку дистанцію, зберігаючи повагу і любов до них.

12. Старшим не варто придушувати думку молодших, якщо вона не суперечить нормам моралі, навіть у тому випадку, якщо ця думка не збігається з думкою старших.

13. Якщо я ловлю себе на негативному ставленні до вихованця, намагаюся зрозуміти, чим воно викликано, а потім пояснити це собі та йому.

14. Дивлячись на дитину, мені часто хочеться вгадати, як складеться її життя.

15. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.

16. Я втручаюся, якщо бачу сварку підлітків чи дорослих.

17. Я завжди все прощаю батькам, навіть якщо вони були чи є неправі.

18. Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.

19. Якщо діти сьогодні незгодні зі мною, це не привід для переживань: вони тільки набираються досвіду і скоро, можливо, змінять свою точку зору.

20. Якщо дитина не заважає оточуючим, не порушує їхніх прав, дорослий не має вимагати від неї вести себе в усьому як дорослий.

21. Навіть якщо я негативно ставлюся до когось з дітей, вважаю за потрібне це приховати, використовуючи свій педагогічний досвід.

22. Нерозумно ставити будь-яку рівність між дитиною і дорослим, так як є неминучі відмінності в освіті, життєвому досвіді.

23. Педагоги закладів освіти, у більшості своїй, навряд чи мають високий рівень професійної компетентності. Якщо десь говорять про такого великого педагога, то мені це смішно.

24. Дитина принципово не може знати матеріал краще педагога.

25. Мене, буває, виводить з рівноваги некмітлива дитина.

26. Абсолютно бездоганні в усіх відносинах діти, як і педагоги, насторожують мене.

27. Гучні дитячі ігри я переносу з труднощами.

28. Терпіти не можу педагогів з низьким професійним рівнем.

29. Зовнішній вигляд педагога завжди має відповідати прийнятим стандартам.

30. Я маю звичку повчати оточуючих.

31. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати будь-кого.

32. Я постійно роблю комусь зауваження.
33. Коли вихованець не погоджується в чомусь з правильною позицією, то зазвичай це дратує мене.
34. Не можна прощати колегам безтактні жарти.
35. Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових колег.
36. Діти не можуть мати рацію в суперечці з батьками, тому що батьки краще них розбираються в житті.
37. Діти мають право на власну думку, лише якщо вони можуть переконливо цю думку обґрунтувати.
38. Якщо приймати близько до серця емоційні проблеми та переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною.
39. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
40. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти до числа свідків.
41. Добрий педагог – це тільки той, хто завжди і в усьому є позитивним прикладом для дітей у поведінці на роботі, особистому житті.
42. Мої слова не так вже й часто розходяться з ділом.
43. У мене досить здібностей, що б досягти високого професійного рівня.
44. Можу сказати, що, як правило, розумію, що відбувається в моїй душі.
45. Я самостійно намагаюся контролювати свою долю.
46. Іноді не заважає пожаліти самого себе.
47. Думаю, якщо зі мною не станеться чогось, самому мені не вийти з «накатаної життєвої колії».
48. Іноді думаю, що моя професійна діяльність наповнена спробами приховати нерозуміння того, що відбувається.
49. У глибині душі я ніяк не можу повірити, що я дійсно доросла людина.
50. У професійній діяльності я часто покладаюся на свою інтуїцію; раптово виникають бажання.
51. Найчастіше я схвалюю свої професійні плани і вчинки.
52. Навколишні визнають мене як професіонала.
53. Мої достоїнства цілком переважають мої недоліки.

54. Іноді мені здається, що деякі мої якості, які проявляються у професійній діяльності, мені, як людині, не властиві.

55. У критичній ситуації я часто внутрішньо обурююся, а іноді і втрачаю самовладання.

56. Колеги вважають мене самовпевненим і заздрисним.

57. Якщо мені запропонують відповідальну посаду, то я ще подумаю, чи варто пожертвувати своїм спокоєм.

58. Боротися з розбещеністю молоді варто строгістю і контролем.

59. Якщо дитину скривдять в закладі, то я пораджу їй навчитися самостійно захищати себе і дати здачі.

60. Якщо вихованець зіткнувся зі мною в дверях, то я повинен нагадати йому про культуру поведінки.

61. Хуліганство серед молоді варто жорстко присікати покаранням, інакше молодь вийде з-під контролю.

62. Якщо в даному мені дорученні щось для мене залишається незрозумілим, то я завжди уточнюю всі неясності і деталі до виконання завдання.

63. Зазвичай я висловлюю свою думку після старших за віком, за посадою.

64. У своїх вчинках я завжди намагаюся дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки.

65. Я досить вимоглива людина і завжди наполягаю на тому, щоб все робилося, за можливості, правильно.

66. Виступаючи перед аудиторією, я завжди намагаюся стежити за своїм голосом і жестами.

67. Я не буваю нетактовним навіть із вкрай неприємними мені людьми.

68. Намагаюся, щоб всі необхідні мені в роботі речі лежали завжди на своїх місцях.

69. Як професійний педагог, я завжди на роботі жорстко стежу за проявом своїх почуттів.

70. Щирість емоційних реакцій, відкритість у вираженні почуттів до оточуючих і є справжній педагогічний професіоналізм.

71. Якщо я мимоволі порушив правила поведінки, перебуваючи в суспільстві, то скоро забуваю про це.

72. Мені кажуть, що коли я занадто захоплено щось розповідаю, моє мовлення стає дещо плутаним.

73. Якщо під час читання службового тексту я зустрічаю будь-які неясності, я не звертаю на них уваги, продовжую читати далі.

74. Іноді мені кажуть про те, що в моїх голосі та манерах надмірно проявляється збудження.

75. Під впливом моменту я можу сказати щось, про що потім шкодую.

76. Під час роботи я намагаюся віддати всі сили, напружуюся.

77. Часто складно відволіктися від тривожних ситуацій, що виникають у професійній діяльності.

78. Мене часто турбують можливі в професійній діяльності неприємності.

79. Я часто червонію.

80. Я часто ніяковію, і мені неприємно, якщо інші помічають це.

81. Часто не можу стримати сліз.

82. Мені б хотілося бути таким же щасливим і професійно успішним, як інші.

83. Робота стомлює мене.

84. Зазвичай я спокійний і засмутити мене нелегко.

85. Робота справжнього педагога – це, перш за все, жертівність, нехтування власними інтересами.

86. Професійний педагог завжди прагне до того, щоб заспокоїти дітей, колег, зберегти добрі відношення.

87. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся «йти» йому на зустріч.

Для опрацювання результатів використовується ключ (див. Табл. Б5). Співпадання з ключем передбачає один бал у користь професійної педагогічної толерантності.

Ключ для опрацювання результатів за методикою діагностики професійної педагогічної толерантності

«Погоджуюся» (так)	«Не погоджуюся» (ні)
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 84	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87

Передбачуваний розподіл педагогів за рівнями вираженості толерантних установок характеризує саме професійне педагогічне середовище. Показники, нижчі 21 балу, говорять про те, що професія педагога протипоказана людині. Їй варто зайнятися іншим видом діяльності, де вона буде більш успішною, ефективною, позитивно прийнятою оточуючими.

Від 21 до 32 балів – базовий (низький) рівень професійної педагогічної толерантності.

Від 33 до 49 балів – достатній (середній) рівень професійної педагогічної толерантності. Це той рівень, який позитивно корелює, згідно з даними нашого дослідження, з високою експертною оцінкою діяльності педагога з боку колег, адміністрації, вихованців і батьків.

Якщо одержали результати від 49 до 87 балів, то варто говорити про надмірно виражену толерантність (варіант інтолерантності). Рівень від 65 до 87 балів знову ж дозволяє зробити висновок про вкрай складне здійснення педагогічної практики через саморуйнівний характер максимально виражених толерантних установок педагога.

Методика оцінки результатів (продуктів) діяльності педагогів

Ця методика спрямована на вивчення і виявлення в педагогів умінь проєктувати перспективний план роботи на рік; конспекти занять (безпосередньо-освітньої діяльності); адаптовану освітню програму (індивідуальну освітню траєкторію; індивідуальний корекційно-освітній маршрут), враховуючи специфіку порушення дитини. Окрім цього, аналізувалися представлені есе та програми самоосвіти педагогів.

Відповідно до призначення методики респонденти представляли експертам розроблені ними матеріали. На кожного заповнювався бланк оцінювання, в якому визначені критерії оцінки та їх наявність у поданих майбутнім педагогом матеріалах (результатах роботи) (див. Табл. Б6).

Таблиця Б6

Бланк оцінки результатів діяльності педагогів

Оцінюваний результат діяльності	Критерії оцінки	Наявність (+/-)
Перспективний план роботи на рік	Поставлені мета і завдання (діагностично) відображають принципи інклюзивного навчання	
	Зафіксовані плановані результати відповідають індивідуальним особливостям вихованців	
	Виділений розділ щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку	
	Запланована робота щодо формування толерантного ставлення в дитячому і дорослому колективі по відношенню до осіб з особливостями розвитку	
	Запланований розділ, пов'язаний з організацією самоосвіти педагога в сфері інклюзивного навчання	
Конспекти занять, безпосередньо-освітньої діяльності	Висвітлені мета і завдання соціально й особистісно значущі для вихованців	
	Зафіксовані плановані результати диференціюються залежно від освітніх потреб дітей	
	На всіх етапах фіксуються спеціальні умови для дітей з особливими потребами	
	Сформульовані завдання носять індивідуально-диференційований характер і сприяють розумінню змісту навчального матеріалу всіма дітьми	
	Простежується диференціація в формах організації діяльності всіх вихованців	

Продовження таблиці Б6

Адаптована освітня програма	У пояснювальній записці викладається коротка психолого-педагогічна характеристика дитини з ООП з переліком сформованих умінь і навичок	
	В індивідуальному навчальному плані фіксуються зміни в кількості годин, в змісті програми обґрунтовується адаптація тем, методів і форм навчання	
	У зміст програми включені три блоки: освітній, корекційно-розвивальний, виховний	
	Фіксується необхідність створення особливого середовища, з чітким описом спеціальних засобів і пристосувань	
	Означені критерії та показники оцінки сформованості необхідних умінь і навичок, а також соціальних компетенцій у дітей з особливостями розвитку	
Індивідуальна освітня траєкторія	Сформульована необхідність складання індивідуальної освітньої траєкторії	
	Відображені мета, завдання і терміни реалізації індивідуальної освітньої траєкторії	
	В індивідуальній освітній траєкторії позначені механізми організації, розклад і карта навчання	
	Детально фіксується форма організації корекційно-освітнього процесу	
	Описуються очікувані результати та способи їх оцінювання	
Індивідуальний корекційно-освітній маршрут	Зафіксовані цілі на поточний період	
	Відображена психологічна, корекційна, педагогічна та лікувально-профілактична допомога	
	Відображається режим і форма організації роботи з дитиною з особливостями розвитку	
	Фіксуються спеціальні умови, їх тривалість, характеристика та конкретне завдання для кожної дитини з ООП	
	Сформульовані критерії досягнень і форма їх оцінювання	

Продовження таблиці Б6

Проект організації інклюзивного навчання в закладі освіти	Обґрунтована актуальність організації інклюзивного навчання в конкретному закладі дошкільної освіти	
	Розроблені діагностичні мета і завдання	
	Є теоретичне обґрунтування проекту	
	Відзначаються повнота опису і логічність викладу	
	Розроблено систему критеріїв і показників результативності організації інклюзивного навчання	
Програма самоосвіти	Фіксується покрокове досягнення поставлених цілей щодо вдосконалення знань з питань інклюзивного навчання	
	Відзначається, які професійні завдання буде розв'язувати педагог	
	Сформульовано основні знання і вміння, необхідні для вирішення поставлених професійних завдань	
	Описано способи організації самоосвіти	
	Фіксуються очікувані результати	
Есе	Формується особистісна оцінка щодо інклюзивного навчання та його проявів	
	Відзначається позитивне ставлення до дітей з особливостями розвитку	
	Приводяться приклади з життя	
	Відзначаються відчуття (враження) від інклюзивного навчання	
	Фіксується особистісне ставлення до результатів організації інклюзивного навчання	

За підсумками проведення експертної оцінки підраховується кількість «+» і «-». Максимальна кількість – 40 балів – відповідає високому рівню.

Методика оцінки готовності закладу дошкільної освіти до організації інклюзивного навчання (карта) спрямована на вивчення готовності ЗДО до роботи в умовах інклюзії. Методика передбачає заповнення педагогами карти, де перераховані критерії та показники готовності закладу до нової сфери діяльності (див. Табл. Б7).

Карта готовності закладу освіти до інклюзивного навчання

Критерії	Показники	Наявність (+/-)
Організація освітнього процесу	Є план (програма) щодо впровадження технологій спільного навчання і розвитку в закладі освіти з інклюзивним навчанням	
	Внесені зміни і доповнення до Статуту закладу освіти, в інші місцеві акти	
	Представлена організаційно-правова база закладу освіти (накази, локальні акти, посадові інструкції)	
	Є спеціальні помічники (тьютори або асистенти)	
	В основній освітній програмі описана робота щодо організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП)	
	Розробляються або впроваджуються наявні програми психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП	
	Зростає кількість адаптованих програм навчання до фізичних та інтелектуальних можливостей дітей з особливостями розвитку	
	Наявні програми індивідуального освітнього маршруту (індивідуальні корекційні плани), що дозволяє дітям з ООП вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку	
	Наявні договори про співпрацю з іншими організаціями, що здійснюють корекційний напрям роботи	

Продовження таблиці Б7

Психологічна готовність адміністрації та працівників закладу	Директор і вся адміністрація проявляє активну позицію щодо відношення до впровадження інклюзивного навчання, позитивно ставляться до спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливостями розвитку	
	Формується інклюзивна культура, прийняття всіх дітей (людей) такими, якими вони є, й здійснюється ефективна взаємодія	
	Педагогічний колектив приймає принципи інклюзивного навчання, проявляючи високий рівень зовнішньої і внутрішньої активності	
	Інші працівники розуміють принципи інклюзивного навчання, що проявляється в дотриманні їх на практиці	
	Педагогічні працівники не відчують страх, тривожність	
	Адміністрація і працівники включають в освітній процес батьків дітей	
	Всі батьки ставляться до інклюзивного навчання позитивно	
	Між батьками є взаєморозуміння і взаємопідтримка	
	Інші діти надають різну підтримку дітям з ООП	
	Інші діти вважають дітей з особливостями розвитку частиною своєї групи	
	Діти з особливостями розвитку беруть участь в усіх заходах групи (закладу)	
Навчально-методичне забезпечення	Позначені теми програми, які потребують адаптації за методами, формою і тривалістю навчання	
	Зміст програми адаптовано під освітні потреби кожної дитини	
	Для дітей з особливостями розвитку передбачається реалізація індивідуалізованого навчання	
	Батьки дітей з ООП беруть участь у виготовленні індивідуальних матеріалів навчання	

Продовження таблиці Б7

Навчально-методичне забезпечення (продовження)	Батьки задоволені якістю наданих освітніх послуг	
	Є необхідна кількість примірників навчальної літератури, адаптованої під спеціальні потреби дітей з особливостями розвитку	
	Є доступ до всіх навчально-методичних та інформаційних ресурсів закладу дошкільної освіти	
	Під час оцінювання враховуються індивідуальні особливості дітей	
	Відзначається динаміка індивідуальних освітніх результатів, в тому числі соціалізації дітей з ООП	
Інформаційне забезпечення	В закладі освіти освітній процес будується з урахуванням запитів батьків	
	Інформація про інклюзивне навчання надходить усім учасникам освітнього процесу	
	Для організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання використовуються різні інформаційні ресурси (сайт, комп'ютерні програми, блог, стенди, консультації, збори тощо)	
	У публічній інформації аналізується діяльність закладу освіти щодо впровадження інклюзивного навчання	
	Систематично ведеться просвітницька робота з усіма учасниками освітнього процесу	
	Заклад освіти активно співпрацює із засобами масової інформації	

Продовження таблиці Б7

Фінансова забезпеченість	З місцевого бюджету виділено кошти на підтримку інклюзивного навчання в закладі освіти	
	Визначено обсяг витрат, необхідних для реалізації інклюзивного навчання та досягнення запланованих результатів, а також механізму їх формування	
	Визначено обсяг коштів, що виділяються на підготовку і перепідготовку педагогів	
	Визначено обсяг коштів, що виділяються на придбання спеціального навчально-наочного обладнання та забезпечення доступного середовища	
	Визначено обсяг коштів, що виділяються на оплату праці фахівців, які працюють з дітьми з ООП	
Матеріально-технічне забезпечення	Забезпечено доступність будівлі закладу освіти	
	Є необхідне спеціалізоване обладнання, належні допоміжні навчальні матеріали	
	Проведена необхідна адаптація приміщень	
	В закладі освіти є світлове і звукове сповіщення	
	Створено умови для всіх категорій дітей з ООП	
Кадрове забезпечення	Забезпечена відповідна підготовка і перепідготовка педагогів та інших працівників закладу освіти (тьюторів або асистентів)	
	Створена команда психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, фахівці якої підтримують ідеологію інклюзивного навчання	
	У закладі освіти є методист, який забезпечує методичний супровід педагогів у процесі реалізації інклюзивного навчання	
	Існує методичне об'єднання педагогів (рада), яка здійснює проектування стратегії та тактики розвитку інклюзивного навчання в закладі освіти	
	Усі працівники закладу освіти включені в процес організації інклюзивного навчання	

Оцінка даної методики здійснювалася за допомогою аналізу змісту
відповідей респондентів

Опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога»

(Автори Л.Горбунова, І.Цвелюх)

Цей опитувальник дозволяє виявити труднощі та професійні проблеми педагогів, а також визначити вміння проводити самоаналіз педагогічної діяльності. Аспекти педагогічної діяльності були змінені відповідно до змісту професійної діяльності педагога, вікової категорії дітей, з якими він працює. Педагогам варто самостійно заповнити таблицю, проаналізувавши власну педагогічну роботу, з огляду на специфіку інклюзивного навчання (див. Табл. Б8).

Таблиця Б8

Самоаналіз труднощів у діяльності педагогів

П.І.П. педагога, заклад освіти					
№ з/п	Аспект педагогічної діяльності	Ступінь труднощів			
		висока	середня	низька	немає труднощів
1.	Тематичне і поурочне планування в умовах інклюзивного навчання				
2.	Проектування освітнього процесу (відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти) в умовах інклюзії				
3.	Планування роботи, спрямованої на розвиток толерантного дитячого колективу				
4.	Підбір, дозування і диференціація «домашніх» завдань				
5.	Формулювання цілей і завдань інклюзивного навчання				
6.	Визначення змісту завдань для дитини, що навчається в інклюзивному освітньому середовищі				
7.	Вибудовування змісту у вигляді системних навчальних завдань і їх диференціація відповідно до різних особливостей дітей (з урахуванням віку)				

Продовження таблиці Б8

8.	Підбір практичних завдань, вирішення яких дітьми з різними навчальними можливостями сприяє формуванню розуміння навчального завдання				
	Підбір практичних завдань, що дозволяють організувати освітню діяльність дітей із ООП (у ході режимних моментів і в різних видах дитячої діяльності), самотійну діяльність дітей				
9.	Організація спільної колективно-розподіленої діяльності дітей в умовах інклюзійного простору				
	Організація освітньої діяльності в умовах інклюзії (в різних видах дитячої діяльності: ігрової, комунікативної, трудової, пізнавально-дослідницької, продуктивної, музично-художньої, читання)				
10.	Забезпечення активної (включеної) роботи дітей з урахуванням їх особливостей і можливостей				
11.	Формування у дітей з різними освітніми можливостями навчально-пізнавального інтересу				
	Формування у дітей з різними особливостями розвитку допитливості, активності та ініціативності				
12.	Формування у дітей з різними освітніми можливостями здатності до цілепокладання				
	Формування у дітей з різними особливостями розвитку універсальних передумов навчальної діяльності (вміння працювати за правилами, за зразком, за інструкцією дорослого)				

Продовження таблиці Б8

13.	Формування у дітей з різними освітніми можливостями здатності виявляти загальні принципи побудови навчальних дій				
	Формування у дітей з різними особливостями розвитку здатності вирішувати інтелектуальні й особистісні завдання (проблеми), адекватні для їх віку				
14.	Формування у дітей з різними освітніми можливостями навичок самоконтролю				
	Формування у дітей з різними особливостями розвитку здатності керувати своєю поведінкою та планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень				
15.	Формування у дітей з різними освітніми можливостями навичок оцінювання				
	Формування у дітей з різними особливостями розвитку первинних уявлень про себе, сім'ю, суспільство (найближчий соціум), державу, світ і природу				
16.	Виховання у дітей емоційної чуйності і морально-етичних якостей				
17.	Здійснення індивідуального підходу під час інклюзивного навчання				
18.	Виявлення типових помилок і труднощів дітей у навчанні				
19.	Здійснення контролю підсумкових і проміжних результатів засвоєння програми всіма дітьми				

Продовження таблиці Б8

20.	Оцінка динаміки розвитку (особистісного, психічного) дітей				
21.	Забезпечення умов для спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку				
22.	Аналіз освітньої діяльності				
23.	Спілкування з колегами				
24.	Спілкування з адміністрацією				
25.	Спілкування з дітьми				
26.	Спілкування з батьками				
27.	Підготовка наочних посібників і роздавального матеріалу				
28.	Забезпечення дітей необхідними засобами навчання відповідно до особливостей розвитку				
29.	Інформаційна обізнаність про інклюзивне навчання				
30.	Можливість науково-методичного та навчально-методичного супроводу інклюзивної практики у вашому закладі освіти				

Оцінювання і виявлення основних професійних труднощів педагогів здійснювалося експертами відповідно до представлених відповідей: висока ступінь труднощів – 0 балів, середня – 1 бал, низька – 1,5 бала, немає труднощів – 2 бали. Максимальна кількість балів – 60.

Методика оцінки здатності педагогів вирішувати професійні завдання

Ця методика спрямована на виявлення у педагогів рівня вирішення професійних завдань, пов'язаних з організацією інклюзивного навчання. Респондентам було запропоновано вирішити такі професійні завдання:

1. В заклад дошкільної освіти поступила дитина, яка має дитячий церебральний параліч і пересувається на візку. Розумові здібності та саморегуляція збережені, спостерігаються недоліки промовляючої сторони

мовлення. Адміністрація закладу освіти на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування такої дитини. Причиною відмови в одержанні освітніх послуг пропонують назвати відсутність спеціальних умов (порушений принцип безбар'єрності, універсального дизайну).

Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У дошкільному закладі виховуються 20 старших дошкільників. З них троє дітей мають загальний недорозвиток мовлення – ЗНМ II рівня. Окрім цього, в однієї дитини відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Ключове завдання: запропонувати варіант організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію дітей з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку.

3. У дитячому колективі в ЗДО спільно навчаються діти з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку. З 20 дітей двоє мають особливі освітні потреби. Один з них систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій в дитячому колективі, що викликає негативну реакцію з боку батьків інших дітей.

Ключове завдання: спроектуйте діяльність педагога щодо формування толерантного ставлення до дітей з особливостями розвитку в дитячому і дорослому колективі.

4. В закладі дошкільної освіти, розташованому в сільській місцевості, виховуються двоє дітей з особливостями розвитку, серед яких одна дитина з синдромом Дауна, ускладненим ЗНМ II рівня на ґрунті моторної алалії, а у другій виявлено розлади аутистичного спектру. В ЗДО вже створено низку спеціальних умов: працюють підготовлені фахівці (учитель-логопед, практичний психолог, учитель-дефектолог, асистенти вихователя); забезпечений доступ дітей з ООП до всіх приміщень будівлі; є програми і навчально-методичні засоби для роботи з зазначеною категорією дітей.

Ключове завдання: розробіть варіант адаптованої освітньої програми (індивідуальної освітньої траєкторії) для дитини з синдромом Дауна з урахуванням ресурсів, якими володіє заклад дошкільної освіти.

Оцінка здійснюється шляхом підрахунку «+» і «-». Один бал присуджується в разі позитивної відповіді. Максимальна кількість балів – 50.

Аналізуючи результати програми, виділяли рівні за кожною методикою і рівень готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання за виділеними напрямками готовності (мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний). Спочатку за кожною методикою здійснювався підрахунок балів, потім проводилася обробка кількісних даних і співвіднесення їх з рівнями (високим, достатнім, базовим). Після аналізу другої методики визначався рівень готовності педагогів до інклюзивного навчання за обраними напрямками. Для полегшення цієї процедури та підрахунку балів за кожною методикою використовували профіль оцінки (див. Табл. Б9).

Таблиця Б9

Профіль оцінки готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання за програмою

Напрямок готовності	Методики	Рівні, кількість балів		
		базовий	достатній	високий
Мотиваційно-ціннісний	1. Методика оцінки роботи педагога – питання 1-го показника (автор – Л.Мітіна)	0-1	2-3	4
	2. Методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор – Ю.Макаров)	21-32	50-87	33-49
Операційно-діяльнісний	1. Методика оцінки роботи педагога – питання 2-7 показників (автор – Л.Мітіна)	0-29	30-59	60-89
	2. Методика оцінки результатів діяльності педагогів	0-12	13-26	27-40

Продовження таблиці Б9

Оцінно- рефлексивний	1. Опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога»	0-19	20-39	40-60
	2. Методика оцінки здатності педагога вирішувати професійні завдання	0-16	17-33	34-50

Якщо рівень за кожною методикою не збігався, то рівень готовності за напрямом встановлювався, виходячи з відповідей респондентів та думки експерта.

Додаток В

**Рівневі характеристики засвоєння педагогами змісту кожної теми
програми**

Назва теми	Напрямок готовності	Рівні засвоєння, їх характеристика		
		базовий (низький)	достатній (середній)	високий (високий)
1. Соціально-педагогічна діяльність педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання	Мотиваційно-ціннісний	Не орієнтується в цілях і завданнях соціально-педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивного навчання, не розуміє її цінності; проявляє незначний інтерес до роботи з дітьми з ООП; демонструє нейтральне або негативне ставлення до них; висловлює сумніви в успіху організації спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та	Педагог знає філософію, принципи і завдання соціально-педагогічної діяльності; але не розуміє її цінності для дітей з особливостями розвитку; інтерес до інклюзивного навчання викликаний необхідністю і вказівками адміністрації; демонструє нейтральне ставлення до дітей з ООП і в цілому до інклюзивного навчання; проявляє невпевненість в успіху організації спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та	Педагог знає філософію, принципи і завдання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; розуміє її цінність, а також цінність включення дітей з ООП в заклади освіти; проявляє особисту зацікавленість у вирішенні завдань інклюзивного навчання; демонструє ціннісне ставлення до дітей з ООП і в цілому до інклюзивного навчання; мотивує себе на виконання визначених дій

		особливостям и розвитку	особливостями розвитку	і досягнення успіху в організації спільного навчання здорових дітей і з ОП
	Операційно- діяльнісний	Педагог не розуміє способи організації соціально- педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; не знає умови включення в освітній процес дітей з ООП; не виділяє необхідні ресурси	Педагог не розуміє способи організації соціально- педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; знає умови включення в освітній процес дітей з ООП; виділяє необхідні ресурси	Педагог розуміє необхідність реалізації соціально- педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; знає, яким чином її організувати; знає, які ресурси необхідні для цього

	Оцінно-рефлексивний	Педагог не може проаналізувати завдання професійних змін, виділити конкретні проблеми у власній педагогічній діяльності; аналіз наявних ресурсів і можливостей для інклюзивного навчання не проводить; не може оцінити власні дії	Педагог з труднощами контролює й оцінює необхідні професійні зміни, може виділити лише конкретні проблеми в власній педагогічній діяльності	Педагог здатний аналізувати мету, завдання професійних змін, а також проблеми та труднощі в власній педагогічній діяльності щодо реалізації інклюзивного навчання; може оцінити свою професійну діяльність
2. Специфіка освітнього процесу з дітьми із особливостями розвитку	Мотиваційно-ціннісний	Педагог не знає і не прагне дізнатися типи і види порушень у дітей, їх прояви в освітньому процесі; проявляє незначний інтерес до проведення діагностики; демонструє нейтральне або негативне ставлення до дітей з ООП; висловлює небажання проводити	Педагог знає психомоторні особливості дітей з ООП; але не проявляє інтерес до вивчення структури порушень, складання прогнозів розвитку; демонструє нейтральне ставлення до дітей з особливостями розвитку; знає, але не застосовує діагностичні методики в практиці обстеження	Педагог прагне до вивчення особливостей розвитку дітей з ООП; коректно і адекватно сприймає дітей з особливостями розвитку; проявляє особисту зацікавленість у вирішенні професійних завдань теми 2; демонструє ціннісне ставлення до особливостей дітей з ООП;

		психолого-педагогічне обстеження		вмотивований на вивчення і застосування психолого-педагогічної діагностики
	Операційно-діяльнісний	Педагог виокремлює особливі освітні потреби дітей з особливостями розвитку; не складає прогнозу розвитку таких дітей; не знає діагностичних методик	Педагог розуміє психолого-педагогічні особливості вікового і особистісного розвитку дітей з ООП; вникає в структуру порушень при різних варіантах відхилень, але самостійно виявити освітні та психомоторні особливості не може; застосовує методи психолого-педагогічного вивчення особливих освітніх потреб дітей з особливостями розвитку; насилу визначає прогноз розвитку інтегрованих дітей.	Педагог розуміє психолого-педагогічні особливості вікового і особистісного розвитку дітей з ООП; самостійно виявляє структуру порушень при різних варіантах відхилень; може визначити освітні та психомоторні особливості таких дітей; застосовує методи психолого-педагогічного вивчення особливих освітніх потреб дітей з особливостями розвитку
	Оцінно-рефлексивний	Педагог не може проаналізувати структуру порушень,	Педагог з труднощами аналізує структуру порушень при різних варіантах	Педагог здатний аналізувати структуру порушення,

		особливі потреби дітей з особливостями розвитку; прогноз подальшого розвитку інтегрованих дітей не складає; не може оцінити власні дії під час проведення обстеження	відхилень; частково виділяє освітні потреби діагностованих дітей; не складає прогнози розвитку інтегрованих дітей, не вміє використовувати діагностичні методики під час обстеження	виявляти особливі освітні потреби дітей з особливостями розвитку; складає прогноз розвитку інтегрованих дітей; може оцінити своє вміння проводити обстеження за допомогою діагностичних методик.
3. Методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання	Мотиваційно-ціннісний	Педагог має труднощі у виборі і не прагне дізнатися про методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; не намагається їх застосувати на практиці; демонструє нейтральне або негативне ставлення організації інклюзивного навчання; висловлює небажання включатися в	Педагог вивчає методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання, але не прагне до їх застосування на практиці; частково розуміє необхідність володіння арсеналом спеціальних методів, прийомів корекційно-розвиваючої роботи; ефективно застосовує деякі засоби і форми організації спільного навчання дітей з нормотиповим	Педагог прагне до вивчення методів, прийомів та форм роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; розуміє необхідність застосування спеціальних методів, прийомів корекційно-розвиваючої роботи; прагне до вивчення арсеналу педагогічних засобів і форм організації спільного навчання дітей

		процес проектування	розвитком та особливостями розвитку	з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку
	Операційно-діяльнісний	Педагог недостатньо володіє арсеналом методів, прийомів і форм організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; не може самостійно створити корекційно-розвиваюче середовище; вибір педагогічних технологій не є адекватним	Педагог володіє методами, прийомами і формами організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання, але не розуміє, яким чином вони використовуються при організації інклюзивного навчання; при створенні корекційно-розвивального середовища орієнтується на одну категорію дітей (не бачить усіх дітей); відбираються методи і прийоми роботи, розраховані на здорових дітей; форми організації інклюзивного навчання застосовуються адекватно	Педагог знає методи, прийоми і форми організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання й може їх застосовувати в практиці; створює корекційно-розвиваюче середовище, що забезпечує розвиток і соціалізацію всіх дітей; адекватно здійснює відбір методів і прийомів навчання, що дозволяють усім дітям бути активними діячами; застосовує різноманітні форми організації спільної діяльності дітей з ООП і їх

				нормотипових однолітків.
	Оцінно-рефлексивний	Педагог відчуває труднощі під час проєктування корекційно-освітнього процесу із застосуванням методів, прийомів і форм організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; не може оцінити власні дії під час організації спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку	Педагог виявляє проблеми і труднощі у виборі методів, прийомів і форм організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання, але не може пояснити їх причини; іноді може проаналізувати власну діяльність з позиції технологічного підходу; частіше адекватно оцінює своє вміння до проєктування інклюзивного навчання	Педагог здатний аналізувати власну діяльність з позиції технологічного підходу; виявляє проблеми і труднощі у виборі методів, прийомів і форм організації роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання, пояснює їх причини; критично оцінює своє вміння проєктування корекційно-освітньої роботи в умовах інклюзивного навчання
4. Технології формування у дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків з	Мотиваційно-ціннісний	Педагог не вивчає особливості міжособистісних відносин дітей; не прагне виховувати толерантне	Педагог вивчає особливості міжособистісних відносин дітей; не прагне виховувати толерантне ставлення серед здорових	Педагог прагне до створення сприятливого клімату в дитячому колективі; розуміє

особливими освітніми потребами		ставлення серед здорових однолітків і не включає в інклюзивний процес батьків, які виховують дітей з ООП	однолітків; насилу підключає до інклюзивного процесу батьків, які виховують дітей з ООП	необхідність виховання толерантного ставлення до дітей з ООП у здорових однолітків; прагне до вивчення технології залучення батьків в інклюзивний освітній процес
	Операційно-діяльнісний	Педагог частково орієнтується в підходах і особливості формування дитячого колективу в умовах інклюзивного навчання; недостатньо застосовує технологію залучення батьків; не створює умови для виховання толерантного ставлення в дитячому колективі	Педагог знає основні підходи до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного навчання; але не застосовує знання на практиці; не вміє створювати умови для виховання толерантного ставлення в дитячому колективі; знає, але не використовує технологію залучення батьків в інклюзивний освітній процес	Педагог знає основні підходи до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного навчання; створює умови для виховання толерантного ставлення в дитячому колективі; застосовує технологію залучення батьків в інклюзивний освітній процес
	Оцінно-рефлексивний	Педагог виявляє проблеми та	Педагог виявляє проблеми та труднощі у	Педагог здатний аналізувати

		<p>труднощі у формуванні дитячого колективу, та не може пояснити їх причини; не аналізує власну діяльність, самостійно не може спроектувати програму; часто неадекватно оцінює своє вміння проектування</p>	<p>формуванні дитячого колективу, але не може пояснити їх причини; іноді може проаналізувати власну діяльність, але спроектувати програму самостійно не може; частіше адекватно оцінює своє вміння проектування</p>	<p>емоційний стан дітей і виявляти проблеми у взаєминах в дитячому колективі; може пояснити їх причини та спроектувати програму щодо формування толерантного ставлення серед дітей; критично оцінює своє вміння проектування</p>
<p>5. Інтерактивні технології в організації освітнього процесу в інклюзивному ЗДО</p>	<p>Мотиваційно-ціннісний</p>	<p>Педагог має труднощі у виборі інтерактивних технологій і не прагне дізнатися про сучасні інтерактивні форми педагогічної взаємодії; не намагається їх застосувати на практиці; демонструє нейтральне або негативне ставлення до необхідності їх використання у роботі з дітьми в умовах інклюзивного</p>	<p>Педагог вивчає сучасні інтерактивні освітні технології, але не прагне до систематичного їх застосування на практиці; розуміє необхідність володіння арсеналом інтерактивних методів; частково пробує застосовувати їх під час організації педагогічної взаємодії з дітьми з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку</p>	<p>Педагог прагне до вивчення сучасних інтерактивних освітніх технологій; розуміє необхідність застосування активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання; прагне до вивчення арсеналу інтерактивних методів для взаємодії з дітьми з нормотиповим розвитком та</p>

		простору; висловлює небажання включатися в процес створення інноваційного середовища		особливостями розвитку
	Операційно-діяльнісний	Педагог недостатньо володіє арсеналом інтерактивних методів для здійснення педагогічної взаємодії з дітьми з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку під час організації інклюзивного навчання; має труднощі у виборі інтерактивних методів в залежності від корекційної мети та діагнозу дітей	Педагог володіє різними інтерактивними технологіями, але не докінця розуміє, яким чином вони доповнюють традиційний освітній процес; при організації інноваційного корекційно- розвивального середовища орієнтується на одну категорію дітей (не бачить усіх дітей); відбирає часто методи і прийоми роботи, розраховані на здорових дітей; активні форми педагогічної взаємодії застосовуються адекватно	Педагог знає різні інтерактивні технології й може їх застосовувати на практиці; створює корекційно- розвиваюче середовище, що забезпечує розвиток і соціалізацію всіх дітей; адекватно здійснює відбір інтерактивних методів; застосовує різноманітні активні форми педагогічної взаємодії з дітьми з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку
	Оцінно- рефлексив ний	Педагог відчуває труднощі під час	Педагог виявляє проблеми і труднощі в організації	Педагог здатний аналізувати власну

		<p>проектування корекційно-освітнього процесу із застосуванням інтерактивних технологій; не може оцінити власні дії при організації активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання</p>	<p>педагогічної взаємодії із застосуванням активних форм, але не може пояснити їх причини; часто адекватно оцінює своє вміння до проектування застосування активних форм педагогічної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу</p>	<p>діяльність з позиції технологічного підходу; виявляє проблеми і труднощі в організації педагогічної взаємодії із застосуванням активних форм роботи, пояснює їх причини; критично оцінює своє вміння до проектування застосування активних форм педагогічної взаємодії з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу</p>
--	--	---	--	--

**Технологія організації підготовки педагогів до роботи в умовах
інклюзивного навчання**

Етапи технології	Опис етапів	Форми роботи	Методичні прийоми	Результати
1. Занурення в діяльність	Знайомство з професійним завданням, обговорення та розуміння його умов і питань	Дискусія, дебати, групова робота	Написання есе, критичний аналіз ситуації, парна і групова мозкова атака, заповнення таблиці «Знаємо, хочемо дізнатися, дізналися», розбиття на кластери, ведення рефлексивного щоденника, робота в рольових позиціях («автор», «критик», «розуміючий»)	Усвідомлення себе як основного діяча, осмислення майбутньої діяльності в рамках професійного завдання
2. Проблематизація	Професійна рефлексія педагогічної діяльності, розуміння необхідності професійних змін у цій діяльності, аналіз власних труднощів і формулювання основної проблеми,	Спільне обговорення, індивідуальна, парна та групова робота	Робота з цитатами, «ключові терміни», вільне письмове завдання, візуалізація, маркувальна таблиця, тестові роботи, підготовка невеликого повідомлення, групування	Виникнення в педагогів почуття невпевненості в своїх професійних знаннях, формулювання проблеми та визначення кола знань і незнань педагогів

Продовження таблиці

	виділення наявних і необхідних знань		(проблематизація), рефлексивна оцінка, ранжування, ведення рефлексивного щоденника, «провокація», «вимога-докази», «сумнів»	
3. Цілепокладання і планування	Вибір однієї або декількох цілей за допомогою переформулювання проблеми, складання прогнозу або покрокового досягнення мети, визначення ресурсів для досягнення мети	Фронтальна і групова робота, питально-відповідальні або діалогові форми, організаційно-діяльні ігри, лекції	Навідні запитання, аналіз випадків, сценаріювання рішення, ключові слова, моделювання ситуацій, заповнення таблиць, дописування пропозицій, вивчення алгоритмів дій, «направляючий текст», підготовка покрокового плану, рефлексія аналогічних проблем і аналіз практичного досвіду, взаємоопитування, схематизація, «дзеркало прогресивних перетворень»	Формулювання мети та складання плану вирішення професійного завдання, розуміння педагогами способів виконання завдання

Продовження таблиці

4. Конструюван ня рішення професійного завдання, його реалізація	Генерація різноманітних варіантів вирішення професійного завдання, аналіз та оцінка кожного варіанту для визначення кращої реалізації	Тренінги, організаційно- діяльні та ділові ігри, перегляд відеоматеріалі в, професійні майстерні, практикуми, інструктажі, консультуван ня	Мозковий штурм, створення ситуації успіху та стимулювання, ігрове проєктування, аналіз конкретних ситуацій, дія за інструкцією, візуалізація, інтерв'ювання	Сформульова не рішення або проєкт рішення професійного завдання у вигляді алгоритму дій
5. Рефлексія	Узагальнення й аналіз результатів рішення професійного завдання, самого процесу їх отримання та власних особистісно- професійних цінностей та умінь, які сформулювались у цьому процесі	Фронтальні, групові, парні та індивідуальні форми роботи, дискусії, диспути	Набір рефлексивних питань, есе, ведення рефлексивного щоденника, шерінг, сінквейн, інтерв'ювання, повернення до кластерів, вільне листування, парне підведення підсумків, критичний аналіз, коментарі в ситуації, анотування, щоденник	Осмислення і зміна власної професійної позиції та конструюван ня на основі одержаних знань, умінь і практичного досвіду нової педагогічної діяльності

Додаток Д

**Гуманітарні технології та їх використання в підготовці педагогів до роботи
в умовах інклюзивного навчання**

Назва технології	Призначення	Опис	Особливості застосування
Технологія контекстного навчання	Формування цілісних уявлень педагогів про професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання	Формування цілісних уявлень педагогів про професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Тим, хто навчається, пропонується поряд з традиційною організацією навчальної діяльності (у формі лекцій) здійснювати через квазіпрофесійні (ігрові форми) і навчально-професійну (науково-дослідницьку роботу) власне професійну діяльність за допомогою семіотичної, імітаційної та соціальної навчальних моделей	В ігрових формах відпрацьовуються різні позиції «координатора інклюзії», «керівника команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП», «розробник стратегії інклюзивного навчання в закладі освіти» і т.д.. Науково-дослідна робота передбачає проведення аналізу моделей організації інклюзії у вітчизняній практиці, вивчення технологій, методів, прийомів. В якості навчальних моделей (семіотичної, імітаційної і соціальної) виступають індивідуальні корекційно-освітні маршрути, карти і щоденники супроводу, організаційні моделі інклюзивного навчання та ін.
Технологія розвитку	Вироблення власної думки щодо	В основі цієї технології лежать три фази: виклик	Широко використовуються графічні засоби (моделі,

критичного мислення	інклюзивного навчання, осмислення досвіду організації інклюзивної практики	(спрямований на мотивацію учасників), смислова фаза (осмислення нової інформації), рефлексія (міркування та вироблення власної позиції)	схеми, графіки, таблиці, кола та ін.). Це забезпечує співвіднесення понять, явищ, предметів. У кожній темі програми підготовки педагогів до впровадження інклюзивного навчання представлені різноманітні прийоми, що дозволяють мотивувати учасників, організувати їх роботу з теоретичним матеріалом і проаналізувати результати набутих знань
Технологія групової роботи	Особистісно-професійна позиція педагогів, розроблення нових ідей, рішень, підвищення активності членів групи, створення педагогічної команди (колективу однодумців)	Етапи роботи: інформаційний (ознайомлення з предметним змістом або запропонованим завданням), смисловий (аналіз запропонованого матеріалу), демонстраційно-дискусійний (пред'явлення результатів попереднього етапу та їх обговорення), рефлексія	Робота в цій технології передбачає навчання через різні позиції: «критик», «автор, який розуміє», «контролер», «практик», «опозиція», «методист» та ін. Причому позиції можуть бути віднесені як до окремого суб'єкта підготовки, так і до групи учасників
Технологія навчання методом кейсів	Формування вміння аналізувати різні ситуації, пов'язані з	Виділяються такі етапи роботи: підготовка кейса, модерація роботи з кейсом (створення	Під час складання програми підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання в якості завдань

	інклюзивним навчанням, вибрати оптимальний варіант рішення, скласти план його здійснення	підгруп, вибір модератора), аналіз і прийняття рішення (організація дискусії, формулювання думки, того хто резюмує), представлення результатів роботи з кейсом, оцінювання	кейсів була використана узагальнена структура навчально-професійних завдань, спроектованих із питань організації інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку
Технологія фокус-групової роботи	Дослідження професійної діяльності педагогів з метою активізації та вдосконалення знань і умінь	Організація роботи включає декілька етапів: формування груп, проектування змісту дискусійного обговорення (програми, питання), проектування механізму запуску фокус-групової дискусії та сценарію, проведення фокус-групи, аналітична та інформаційна діяльність, аналіз даних, розроблення гнучкого керівництва на основі вироблення і вдосконалення нових професійно-значущих смислів і з урахуванням результатів діяльності фокус-груп	Технологія фокус-групової роботи використовується або на початку, або у кінці вивчення теми. Це необхідно для активізації особистісної позиції педагогів, проведення рефлексії та підведення підсумків роботи за запропонованою темою

<p>Технологія проектування</p>	<p>Формування вміння підбирати, організовувати та використовувати активні форми взаємодії під час роботи з дітьми з нормотиповим розвитком та особливостями розвитку і навчання педагогів складанню індивідуальних корекційно-освітніх «маршрутів» (планів) і</p>	<p>Виділяються такі етапи: організація і проведення діагностики, аналіз одержаної інформації, вироблення рекомендацій і основ стратегії і тактики, підбір традиційних та інтерактивних методів, прийомів роботи, які сприятимуть здобуттю знань дітьми різних категорій, участь у роботі команди супроводу дітей із ООП, реалізація стратегії, тактики і «маршруту» (плану) в практичній діяльності, аналіз проведеної роботи</p>	<p>У структурі програми виділено тему «Інтерактивні технології в організації освітнього процесу в інклюзивному ЗДО», в ході вивчення якої відбувається знайомство майбутніх педагогів з технологією інтерактивного навчання, розвивається вміння проектувати свою корекційно-освітню діяльність (створювати індивідуальний корекційно-освітній «маршрут» (план), формується вміння організовувати активні форми педагогічної взаємодії</p>
--------------------------------	---	---	--

Додаток Е

**Приклад індивідуального психолого-педагогічного супроводу дитини
з особливостями розвитку**

П.І.П. дитини _2 група (середній дошкільний вік)

Група здоров'я __4, _ (дитячий церебральний параліч, порушення зору)

Вік ____ 7 років

Дошкільна група (компенсуюча, інклюзивна)

Напрямок роботи (фахівець)	Режим і форма роботи (кількість годин, форма роботи)	Рекомендовані програми та технології	Критерії досягнень	Форми оцінки результатів роботи
КОРЕКЦІЙНА ДОПОМОГА				
Практичний психолог	Групові заняття 2 рази на тиждень	Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом»;	Позитивна динаміка розвитку всіх сфер особистості в різних видах діяльності	Результати діагностичного обстеження: «Навчальна мотивація» (М.Гінзбург), «Шкільна зрілість» (К.Йєрасик), «Малюнок людини» (К.Йєрасик), «Психосоціальна зрілість поведінки» (О.Таран), опитування педагогів – «Профіль соціального розвитку» (О.Дедов), «Графічний диктант» (Д.Ельконін)
Учитель-логопед	Індивідуальні о-підгрупові заняття 3 рази на тиждень	Програма «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого	Формування правильної звуковимови, сформованість всіх компонентів	Результати обстеження рівня мовлення дітей

		дошкільного віку із ЗНМ» (Ю.Рібцун); Програма з корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ та ФФНМ (І.Кравцова і Л.Стахова); Програма з корекційно-розвиткової роботи для дітей з ТПМ (заїкання) (І.Деуля, Л.Ткаченко, І.Шаповалова)	мовлення, розвиток зв'язного мовлення	
Учитель-дефектолог	Підгрупові заняття 3 рази на тиждень	Програма розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР від 3 до 7 років «Віночок» (Л.Прохоренко, Г.Соколова Т.Сак та ін.)	Розвиток довільності психічних процесів відповідно до віку	Спостереження, взаємодія дітей, включення в різні види діяльності
ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА				
Вихователь	40 годин на тиждень	Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (О.Аксьонова, А.Аніщук, Л.Артемова та ін.)	Розвиток пізнавальних процесів, мовленнєвих умінь, соціальної адаптації	Спостереження, взаємодія дітей, включення в різні види діяльності
Інструктор з фізичного виховання	Фронтальні заняття 2 рази на тиждень	Програма з фізичного виховання дітей раннього та	Формування рухового контролю,	Виконання рухових вправ і дій

		дошкільного віку «Казкова фізкультура»; Фізичне виховання дошкільників (автор Л.Шалімова)	узгодженості рухів	
ЛІКУВАЛЬНО-ПРОФІЛАКТИЧНА ДОПОМОГА				
Інструктор ЛФК	Індивідуальні заняття 2-3 рази на тиждень	Логоритміка для дітей у ЗДО (О.Золотарьова, Л.Чеснокова); Фізична культура для дітей старшого дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату (В.Чоповська)	Відпрацюван ня довільності, вміння диференцію- вати м'язове напруження і розслаблення	виконання рухових вправ і дій
Медичний працівник, фахівець з масажу	Індивідуально , 3 рази на рік по 10 сеансів	Лікувальний масаж	Нормалізація м'язового тонусу	Спостереження, тактильна оцінка
СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ				
Спеціальні умови	Тривалість	Характеристика даної умови	Конкретне завдання для дитини	Відповідаль ні
Режим перебування	Без особливостей			
Створення безбар'єрного середовища	Постійно	Пандуси, поручні, підтримка, контроль на сходах і на вулиці	Забезпечити ЗСЖ і безпеку	
Особливості корекційно-	Впродовж року	1) логопедичний куточок;	Підготовка до навчання грамоті	Вихователі, фахівці

розвивального середовища		2) комплекс ігор з розвитку цілісного сприйняття		
Забезпечення додатковим обладнанням	Впродовж року	1) масажні килимки, м'ячі; 2) спеціальне обладнання: стіл механотерапії, тренажер ерготерапії	Подолання рухових проблем	
Особливості організації освітнього процесу	Постійно	1. Контроль за м'язовою силою. 2. Збільшення обсягу і змісту навчального матеріалу в міру засвоєння	Розвиток м'язових диференціювань	
Особливості організації виховної роботи (при потребі)	Постійно	Контроль міжособистісних відносин (в т.ч. в процесі ігрової та рухової сфери)	Розвиток толерантності й адекватності серед однолітків	
Цілі на поточний період	1) розвиток просторово-часових уявлень; 2) розвиток довільної регуляції; 3) розвиток пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфери; 4) підготовка до навчання грамоті.			

Програма спецкурсу
«Основи формування готовності майбутніх педагогів ЗДО
до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах
інклюзивного навчання»

Мета та завдання спецкурсу

Мета: сформувати в студентів необхідні знання, які є чинниками їх професійної підготовки до практичної діяльності; ознайомити їх із різними стилями навчання, видами інтерактивної взаємодії; особливостями освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Завдання: забезпечити високий рівень професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, здатних творчо вирішувати завдання навчання, виховання та корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Компетентності:

КЗ-7. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації.

КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага).

КС-18. Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками.

КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Результати навчання:

ПР-01 Розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

ПР-09 Розуміти історію та закономірності розвитку інклюзивної освіти. Аналізувати педагогічні системи минулого та творчо трансформувати їх потенціал у сучасний освітньо-корекційний простір закладу дошкільної освіти.

ПР-12 Будувати цілісний інклюзивний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці.

ПР-20 Враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку.

Програма курсу розрахована на 30 годин (1 кредит). З них 14 год. – лекційних, 16 год. – семінарських. Форма контролю – залік.

Орієнтовний розподіл годин за темами програми (30 год)

№ з/п	Зміст курсу	Всього годин	Лекції	Практичні
1	2	3	4	5
1	Соціально-педагогічна діяльність педагогів ЗДО в умовах інклюзивного навчання	4	2	2
2	Специфіка освітнього процесу з дітьми із особливостями розвитку	4	2	2
3	Методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання	6	2	4
4	Технології формування в дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків із ООП	4	2	2
5	Інтерактивні технології в організації освітнього процесу в інклюзивному ЗДО	12	6	6
Всього :		30	14	16

Тема 1. Соціально-педагогічна діяльність педагога в умовах інклюзивного навчання (2 години)

1. Соціально-педагогічна діяльність як засіб інклюзивного навчання.
2. Зміст соціально-педагогічної діяльності педагога ЗДО в умовах інклюзивного навчання.
3. Закономірності, принципи, функції та напрями педагогічної діяльності педагога в інклюзивній групі ЗДО.
4. Професійна компетентність вихователя ЗДО при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній групі.

Основні поняття: інклюзія, інтеграція, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, психолого-педагогічна команда, соціально-педагогічна діяльність, професійна компетентність педагога.

Практичне заняття (2 години)

1. Моніторинг нормативних документів змісту інклюзивної дошкільної освіти (доповіді, порівняльні таблиці).
2. Командний підхід як умова реалізації змісту інклюзивного навчання (есе).
3. Виконання соціально-педагогічної діяльності педагогами ЗДО в умовах інклюзивного навчання.
4. Професійна компетентність вихователя ЗДО під час виконання соціально-педагогічної діяльності в інклюзивній групі.
5. Зарубіжний досвід організації соціально-педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивного навчання (робота в групах).

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти картотеку публікацій за результатами сучасних досліджень з питань організації та впровадження інклюзивного навчання в Україні.
2. Створити модель соціально-педагогічної діяльності педагогів в ЗДО в умовах інклюзивного навчання.
3. Оформити творче портфоліо про основні поняття з вибраної теми («інклюзивна освіта» та «інклюзивне навчання»; «інклюзія» та «інтеграція»; «дитина з інвалідністю» та «дитина з особливими освітніми потребами» тощо).
4. Визначити та описати критерії і показники готовності закладу дошкільної освіти до інклюзивної практики.
5. Підготувати порівняльну таблицю чи презентацію «Зарубіжний досвід організації соціально-педагогічної діяльності педагогів в умовах інклюзивного навчання» (характеристика досвіду однієї із вибраних країн).

Тема 2. Специфіка освітнього процесу з дітьми із особливостями розвитку (2 години)

1. Закономірності й особливості вікового й особистісного розвитку дітей різних нозологічних груп.
2. Діагностика освітніх потреб дітей із особливостями розвитку.
3. Умови забезпечення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку.

Основні поняття: психолого-педагогічні закономірності, види дизонтогенезу, структура порушень у дітей, сприятливе середовище, педагогічні умови, забезпечення освітніх потреб.

Практичне заняття (2 години)

1. Аналіз психолого-педагогічного й особистісного розвитку дітей із особливостями розвитку (схеми).
2. Психолого-педагогічні діагностики як інструмент визначення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку (доповідь, презентація).
3. Складання прогнозу подальшого розвитку (індивідуальний освітній маршрут) дітей із особливими освітніми потребами (практикум).

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти схеми, що розкривають структуру порушень у дітей різних нозологічних груп.
2. Роль команди психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні освітніх потреб різних категорій дітей (есе).
3. Підготувати порівняльну таблицю «Класифікація видів дизонтогенезу» (за бажанням).
4. Сформулюйте умови, за яких інклюзивне навчання дітей із ООП буде ефективним.

Тема 3. Методи, прийоми та форми роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання (2 години)

1. Форми організації навчання в закладі дошкільної освіти.
2. Спеціальні форми навчання в інклюзивній групі ЗДО.
3. Загальні, інноваційні та спеціальні методи навчання дошкільників.
4. Критерії вибору методів навчання в інклюзивній групі ЗДО.

Основні поняття: форми навчання, методи навчання, критерії вибору методу навчання, засоби навчання, полісенсорний підхід, інтегрований підхід.

Практичне заняття (4 години)

1. Методи за характером пізнавальної діяльності (М.Скаткін, І.Лернер):
 - а) пояснювально-ілюстративний;
 - б) репродуктивний;
 - в) проблемний виклад;
 - г) частинно-пошуковий (евристичний);
 - д) дослідницький.
2. Методи стимулювання та мотивації навчання.
3. Методи контролю і самоконтролю у навчанні.
4. Інноваційні, інтерактивні методи навчання: загальні положення.

5. Спеціальні методи навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами:
 - а) методи моторної корекції;
 - б) сенсомоторні методи;
 - в) когнітивні методи.
6. Засоби навчання в інклюзивній групі ЗДО.

Завдання для самостійної роботи

1. Створити інтелект-карту з питання «Форми організації навчання в інклюзивній групі ЗДО».
2. Роль інноваційних методів навчання в інклюзивній групі ЗДО (доповідь, есе).
3. Назвати чинники, які визначають доцільність використання конкретного методу в інклюзивному процесі.
4. Обґрунтуйте вибір методів навчання для активізації пізнавальної діяльності дітей з ООП.
5. Назвати критерії вибору методів навчання в інклюзивній групі ЗДО.
6. Підготуйте писемну відповідь на питання «Яких вимог до засобів навчання повинен дотримуватися педагог у роботі з дітьми з особливостями розвитку» (мініреферат).

Тема 4. Технології формування в дітей з нормотиповим розвитком толерантного ставлення до однолітків із особливими освітніми потребами (2 години)

1. Актуальність проблеми розвитку толерантності у дошкільників.
2. Принципи формування толерантності:
 - а) принцип суб'єктивності;
 - б) принцип адекватності;
 - в) принцип позиції рефлексії;
 - г) принцип індивідуалізації;
 - д) принцип створення толерантного середовища.
3. Форми виховання толерантності.
4. Педагогічні умови виховання толерантних взаємовідносин дітей в освітньому закладі.

Основні поняття: толерантність, здатність до емпатії, емоційний мікроклімат у групі, толерантні взаємовідносини, толерантні якості особистості.

Практичне заняття (2 години)

1. Толерантність – вимога часу (есе).

2. Форми виховання толерантності (повідомлення, схеми).
3. Створення емоційного мікроклімату в групі (моделювання педагогічних ситуацій).
4. Психолого-педагогічні діагностики для виявлення загальної толерантності:
 - а) опитувальник для діагностики здатності до емпатії (Ю.Орлов, Ю.Ємельянов);
 - б) тест на виявлення загальної толерантності (Г.Солдатова, Л.Шайгерова).
5. Організація роботи з педагогічним колективом та батьками з виховання толерантного ставлення до дітей з особливостями розвитку.

Завдання для самостійної роботи

1. Підібрати низку заходів і різних видів діяльності дошкільників, під час яких педагог матиме можливість формувати толерантні взаєностосунки між дітьми (проект).
2. Презентувати програму «У колі друзів» (робота в групах).
3. Підготувати поради педагогам щодо формування толерантних якостей особистості у дітей.
4. Сформулювати завдання, які мають виконувати педагоги ЗДО для підвищення ролі сім'ї у формуванні толерантних взаєностосунків.
5. Підібрати теми, які доречно рекомендувати для обговорення з батьками вихованців.
6. Створити перелік художньої літератури для читання і обговорення з дітьми старшого дошкільного віку.

Тема 5. Теоретичні основи інтерактивного навчання (6 годин)

1. Освітні технології в процесі навчання в закладах освіти. Шляхи впровадження.
2. Інтегрування інновацій в організацію освітнього процесу сучасних закладів дошкільної освіти.
3. Взаємодія у системі «дитина-педагог» як механізм активного функціонування сучасної моделі навчання дітей.
4. Інтерактивні технології як різновид активних методів навчання дошкільників.
5. Поняття, цілі та завдання інтерактивного навчання.
6. Сутність технології інтерактивного навчання. Фази циклу навчання. Завдання інтерактивного навчання.
7. Класифікація інтерактивних технологій:
 - інтерактивна технологія кооперативного навчання;
 - інтерактивна технологія колективно-групового навчання;

- технологія ситуативного моделювання;
 - технологія опрацювання дискусійних питань тощо.
8. Критерії готовності педагогів до інтерактивної взаємодії:
- знання психологічних особливостей віку дітей;
 - вміння встановлювати контакт з кожною дитиною (групою);
 - вміння налагоджувати позитивну психологічну атмосферу;
 - вміння створювати дух співтовариства;
 - володіння методикою організації і проведення інтерактивного навчання та виховання.

Основні поняття: пасивна, активна та інтерактивна форми взаємодії, педагогічна взаємодія, інтерактивне навчання, інтерактивні методи, критерії готовності педагогів до інтерактивної взаємодії.

Практичне заняття (6 годин)

1. Типи взаємодій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (дебати).
2. Інновації в системі освіти дошкільників та доцільність їх інтеграції в освітній процес ЗДО (підготовка повідомлень).
3. Класифікація інтерактивних технологій.
4. Інтерактивні методи навчання дошкільників (майстер-клас).
5. Готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Завдання для самостійної роботи

1. Підготувати порівняльну характеристику пасивного, активного та інтерактивного навчання за критеріями порівняння.
2. Розкрити поняття «інноваційні технології навчання» (мінідоповідь).
3. Сутність компетентнісного підходу у навчанні майбутніх вихователів до роботи з дітьми з ООП.
4. Види освітніх технологій на сучасному етапі (панельна дискусія).
5. Розробити анкету для вивчення стану сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до інтерактивної взаємодії з дітьми з ООП.
6. Розглянути таблицю «Характерні ознаки інтерактивного навчання», підготуйте мінідоповідь.
7. Підготувати презентацію, відеоролик «Активні форми педагогічної взаємодії» (характеристика однієї із вибраних форм взаємодії).
8. Сформулюйте умови впровадження інтерактивних методів в освітній процес для забезпечення ефективної взаємодії у системі «дитина – педагог», «дитина – дитина».

9. Аналіз рівнів готовності майбутніх вихователів ЗДО до інтерактивної взаємодії з дітьми з ООП (порівняльна характеристика).
10. Стан сформованості готовності майбутніх вихователів ЗДО до інтерактивної взаємодії з дітьми з ООП (дискусія).
11. Створіть інтелект-карту «Сутність технології інтерактивного навчання».
12. Підготувати майстер-клас «Інтерактивні методи навчання дошкільників».

Тематика рефератів

1. Роль і місце інклюзії у сучасній системі освіти України.
2. Основні підходи до реалізації інклюзивної освіти студента.
3. Саламанська декларація про принципи та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами.
4. Заклад освіти як установа відкритого типу.
5. Основні підходи до організації освітньої діяльності дітей із особливими освітніми потребами.
6. Освітнє середовище інклюзивного типу: специфіка організації в закладах освіти.
7. Доступність та універсальний дизайн навчального середовища у закладі освіти: принципи та технології впровадження.
8. Інноваційний досвід реалізації професійної діяльності в системі інклюзивної освіти країн Західної Європи.
9. Зарубіжний досвід співпраці громадських організацій із закладами освіти інклюзивного типу.
10. Соціальні служби та їх роль у наданні спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей.
11. Організація соціокультурних проєктів у закладах освіти інклюзивного типу.
12. Організація соціально-педагогічних проєктів у закладах освіти інклюзивного типу.
13. Роль інноваційних методів навчання в інклюзивній групі ЗДО.
14. Есе «Моє бачення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

Тематика презентацій

1. Модель інклюзивного навчального середовища у закладі дошкільної чи загальної середньої освіти.
2. Ідеальний портрет педагога ЗДО інклюзивного типу.
3. Компоненти інклюзивної компетентності вихователя ЗДО.
4. Презентація відеосюжетів, що демонструють приклади професійного співробітництва педагога ЗДО у команді фахівців інклюзивного закладу освіти.

5. Презентація спеціальних освітніх програм для обдарованих і талановитих вихованців ЗДО інклюзивного типу.

6. Презентація альтернативних методів комунікації педагога ЗДО з дошкільниками з ООП.

7. Презентація фрагмента заняття (за власним вибором) з використанням однієї із педагогічних технологій навчання студентів із ООП (технології опанування професійними знаннями, кооперативне навчання, інтерактивні технології, особистісно орієнтовані технології тощо) або фрагмента заняття із використанням здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми з ООП.

8. Презентація стратегій особистісного розвитку студентів із особливими потребами (розвитку самозмобілізованості, упевненості у власних силах, самостійності тощо).

9. Презентація методів безпечної практики (виробничої) студентів у закладах дошкільної освіти, зокрема, з дітьми з ООП.

Індивідуальні завдання

Індивідуальні завдання прописані в матеріалах практичних занять.

Методи навчання

Семінарські заняття, дискусії, обговорення, майстер-класи, тренінги, опрацювання літератури, ІКТ.

Комплексне використання різноманітних методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів та методів стимулювання і мотивації їх навчання, що сприяють розвитку творчих засад особистості майбутнього фахівця-вихователя ЗДО з урахуванням індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу й спілкування.

З метою формування професійних компетенцій широко впроваджуються інноваційні методи навчання, що забезпечують комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу. Це, наприклад, комп'ютерна підтримка навчального процесу, впровадження інтерактивних методів навчання (робота в малих групах, мозковий штурм, ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань, кейс-метод тощо).

Значна увага під час вивчення курсу приділяється словесним (пояснення, роз'яснення, тощо), наочним (використання мультимедійних презентацій; муляжів органів мовлення, головного мозку; схем, таблиць; записів дитячого мовлення тощо) та практичним методам (вправи).

Методи контролю

Поточний, підсумковий.

Педагогічний контроль здійснюється з дотриманням вимог об'єктивності, індивідуально-зорієнтованого підходу, систематичності і системності, всебічності та професійної спрямованості контролю.

Використовуються: методи усного контролю (опитування), письмового (контрольні роботи, тести). Вони мають сприяти підвищенню мотивації студентів-майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм взаємодії з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно до специфіки фахової підготовки перевага надається усному опитуванню та тестовому контролю.

Розподіл балів, які отримують студенти

Змістовий модуль 1		Змістовий модуль 2			Підсумковий тест (залік)	Сума
T1	T2	T3	T4	T5	-	-
5	5	10	5	25	50	100

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
80 – 89	B	добре	
70 – 79	C		
60 – 69	D	задовільно	
50 – 59	E		
26 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-25	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Методичне забезпечення

1. Робоча навчальна програма дисципліни.
2. Плани занять.
3. Навчально-наочні посібники, технічні засоби навчання тощо.
4. Конспект лекцій з дисципліни.
5. Завдання до семінарських, практичних занять і самостійної роботи студентів.
6. Питання до заліку, тести.
7. Методичні матеріали, що забезпечують самостійну роботу студентів.
8. Базові програми.

Рекомендована література

1. Березюк В.С. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 224 с.
2. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: монографія / І.М. Богданова. Одеса: М.П. Черкасов, 2009. 157с.
3. Волинець Ю.О. Формування у майбутніх вихователів готовності до експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. *1020-річчя історії шкільної освіти в Україні: традиції, сучасність, перспективи: міжнар. наук. конф. : зб. матеріалів / редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа [та ін.]. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2009. С. 100.*
4. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / О.В. Огнев'юк та ін. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2012. 492 с.
5. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В.В. Докучаєва. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
6. Кічук Н. Нова вітчизняна школа: актуалізація педагогічних інновацій у підготовці конкурентноздатного фахівця. *Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти : Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науковопрактичної конференції.* Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. С. 53.
7. Методична робота в ДНЗ / Л.А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 304 с.
8. Ліщук І.Р. Робота школи в режимі інноваційного розвитку. *Сучасна школа України.* 2009. № 9 (вересень). С. 37–39.
9. Остапчук О.Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем. *Педагогіка і психологія.* 2008. № 2. С. 100.

10. Швайка Л.А. Інтерактивні методи організації педагогічних рад у ДНЗ. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 192 с.
11. Варенова Т.В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». Мн. : ГИУСТБГУ. 2007. 112 с.
12. Голуб Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы. Самара : учеб. лит. : изд. дом «Федоров», 2006. 176 с.
13. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 272 с.
14. Левченко Н.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. Москва : Коррекционная педагогика, 2005. 118 с.
15. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. Москва : Просвещение, 1992. 95с.
16. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие. Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1999. 110 с.
17. Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / за ред. Л.В. Кузнецовой. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
18. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 216 с.
19. <http://pedlib.ru>

Інформаційні ресурси

Бібліотеки, Інтернет, електронні книги.

Професійне завдання теми 1

Професійне завдання теми	<p><i>Узагальнене формулювання завдання</i></p> <p>У Законі «Про освіту» інклюзивна освіта трактується як забезпечення рівного доступу до освіти осіб з ООП, що навчаються з урахуванням різноманітності і індивідуальних можливостей. Багато вихованців з ООП здобувають освіту в закладах дошкільної і загальної середньої освіти на умовах інклюзивного навчання. Соціально-педагогічна діяльність педагога допомагає організувати сумісне навчання дітей із нормотиповим розвитком і з особливостями розвитку.</p> <p><i>Ключове завдання</i></p> <p>Підготуйте опис моделі соціально-педагогічної діяльності педагога в інклюзивній групі ЗДО в одному з регіонів України.</p> <p><i>Контекст розв'язання завдання</i></p> <p>Для організації інклюзивного навчання мають бути створені спеціальні умови: забезпечення стійкої державної політики в регіоні; наявність нормативно-правових основ інклюзивної освіти; формування толерантного відношення соціуму до проблем інвалідності; своєчасне виявлення онтогенетичних порушень і своєчасна комплексна допомога; підготовка компетентних педагогів; розроблення технологій організації інклюзивного навчання; забезпечення «безбар'єрного середовища»; постачання сучасними технічними засобами; організація соціально-педагогічної діяльності педагога в інклюзивній групі ЗДО; розроблення програмно-методичного супроводу корекційно-освітнього процесу.</p> <p><i>Завдання, які приведуть до розв'язання (результату)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначте, які теоретичні знання допоможуть розв'язати завдання. 2. Пригадайте міжнародні та державні нормативні документи, що регламентують організацію інклюзивного навчання. Порівняйте їх. 3. Розшукайте інформацію про те, як розв'язують це завдання в закладах дошкільної освіти в регіонах України. 4. Порівняйте регіональну модель організації соціально-педагогічної діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання з вітчизняним і зарубіжним досвідом. Подайте результати порівнянь у таблиці. 5. Виділіть критерії і показники готовності ЗДО до інклюзивної практики.
--------------------------	--

Результат теми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Модель соціально-педагогічної діяльності педагога в інклюзивній групі ЗДО. 2. Перелік документів, необхідних для організації соціально-педагогічної діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання. 3. Порівняльна таблиця моделей організації соціально-педагогічної діяльності педагога в інклюзивній групі сучасного ЗДО України. 4. Опис критеріїв і показників готовності ЗДО до інклюзивної практики.
----------------	---

Таблиця 3.10

Професійне завдання теми 2

Професійне завдання теми	<p style="text-align: center;"><i>Узагальнене формулювання завдання</i></p> <p>Л.Виготський у своїх роботах вказував, що проблеми особливої дитини полягають не в її біологічному порушенні, а в порушенні соціальної адаптації. Під час цього структура порушення навіть усередині однієї категорії дітей (до прикладу, в осіб з тяжкими порушеннями мовлення) може бути різною. В однієї дитини більшою мірою порушена фонетична сторона мовлення, в іншій відсутнє або недостатньо сформоване розуміння мовного висловлювання тощо.</p> <p>Виникають питання: «Від чого залежить структура порушення? Чи можна за допомогою організованого середовища впливати на зміни в структурі порушення?»</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключове завдання</i></p> <p>Для яких дітей із особливостями розвитку інклюзивне навчання може бути ефективним?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст розв'язання завдання</i></p> <p>У дошкільній групі навчаються здорові діти та двоє їх однолітків з ОП. В обох дітей із ОП наявне мовленнєве порушення – загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ); окрім цього одна дитина має дитячий церебральний параліч (ДЦП) гіперкінетичної форми. Корекційно-освітня робота педагога ЗДО здійснюється паралельно з роботою учителя-логопеда. Проте позитивна динаміка відзначається лише в однієї дитини. Друга дитина (з ДЦП) з аналогічним мовленнєвим порушенням недостатньо засвоює навчальний матеріал.</p> <p style="text-align: center;"><i>Завдання, які приведуть до розв'язання (результату)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначте, які теоретичні знання допоможуть розв'язати завдання. 2. Пригадайте загальні та специфічні особливості розвитку дітей із особливими потребами. 3. Порівняйте підходи до класифікації видів дизонтогенезу. Результати порівняння подайте в таблиці. 4. Визначте структуру порушень у дітей, про яких говорилося в завданні.
--------------------------	---

	<p>5. Сформулюйте умови, за яких середовище сприятливо впливає на розвиток дитини з ООП та навпаки.</p> <p>6. Оформіть остаточний варіант розв'язання завдання.</p>
Результат теми	<p>1. Порівняльна таблиця «Класифікація видів дизонтогенезу».</p> <p>2. Схеми, що розкривають структуру порушень у дітей (див. завдання).</p> <p>3. Перелік умов, за яких інклюзивне навчання дітей із ООП буде ефективним.</p>

Таблиця 3.11

Професійне завдання теми 3

Професійне завдання теми	<p><i>Узагальнене формулювання завдання</i></p> <p>Нині у вітчизняній практиці інклюзивно навчається значна кількість дітей із ОП. Під час цього не в усіх закладах дошкільної освіти створені спеціальні умови для таких дітей: відсутній доступ до освітніх ресурсів; немає необхідних фахівців; освітній процес недостатньо оснащений адаптованими програмами і спеціальними засобами; недостатньо організована система психолого-педагогічного супроводу інтегрованих дітей. Цей процес називають формальною інклюзією.</p> <p><i>Ключове завдання</i></p> <p>Що необхідно зробити, щоб трансформувати формальну інклюзію в ефективне інклюзивне навчання?</p> <p><i>Контекст розв'язання завдання</i></p> <p>У сільській місцевості в ЗДО виховуються двоє дітей з особливими потребами, серед яких одна дитина з синдромом Дауна, ускладнений ЗНМ II рівня на ґрунті сенсомоторної алалії, в однієї дитини виявлено розлади аутистичного спектру (РАС). У закладі створені такі спеціальні умови: працюють фахівці (учитель-логопед, практичний психолог, учитель-дефектолог, три асистенти вихователя); забезпечений доступ дітей із ООП до всіх приміщень будівлі; є програми і навчально-методичні засоби.</p> <p><i>Завдання, які приведуть до рішення (результату)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначте, які теоретичні знання допоможуть вирішити завдання. 2. Покажіть своє розуміння методів, прийомів, які використовуються в освітньому інклюзивному просторі. 3. Складіть схему «Технології організації інклюзивного навчання». 4. Складіть таблицю (інтелект-карту), в якій коротко будуть описані технології психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП. 5. Запропонуйте модель створення корекційно-розвивального середовища в ЗДО для забезпечення зазначеної категорії дітей. 6. Визначте методи, прийоми та форми роботи під час організації сумісного
--------------------------	---

	<p>навчання дітей з нормотиповим розвитком і з особливостями розвитку.</p> <p>7. Складіть алгоритм розроблення адаптованої освітньої програми для дитини з особливими потребами (з синдромом Дауна, з РАС або з ЗНМ – за вибором).</p>
Результат теми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Схема «Технології організації інклюзивного навчання». 2. Таблиця (інтелект-карта) з описом технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП. 3. Модель корекційно-розвивального середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти для зазначеної категорії дітей. 4. Перелік методів, прийомів і форм організації ефективного інклюзивного навчання. 5. Алгоритм розроблення адаптованої освітньої програми для дитини з ООП (за вибором).

Таблиця 3.12

Професійне завдання теми 4

Професійне завдання теми	<p><i>Узагальнене формулювання завдання</i></p> <p>Діти з особливими освітніми потребами часто відчувають негативні емоції, викликані невдачею. Такі емоції можуть бути зумовлені як наявністю навчальних невдач, так і негативним відношенням з боку здорових однолітків та їх батьків. Нерідко дітям із особливостями розвитку доводиться стикатися з небажанням контактувати з ними і навіть ворожістю з боку оточення. В зв'язку з цим майбутні педагоги ЗДО мають будувати корекційно-розвиткову роботу з урахуванням гуманістичних принципів.</p> <p><i>Ключове завдання</i></p> <p>Що має зробити майбутній педагог ЗДО, щоб сформувати толерантне відношення до дітей із особливостями розвитку в дитячому і дорослому колективі?</p> <p><i>Контекст розв'язання завдання</i></p> <p>У дитячому колективі ЗДОакладу дошкільної освіти спільно навчаються діти з нормотиповим розвитком і з особливостями розвитку. З 20 дітей двоє мають тяжкі порушення мовлення (ЗНМ II рівня). У групу поступила дитина з ДЦП, яка пересувається на візку. Діти вікової норми з настороженістю віднеслися до цієї дитини. Які Ваші дії?</p> <p><i>Завдання, які приведуть до розв'язання (результату)</i></p>
--------------------------	--

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначте, які теоретичні знання допоможуть розв'язати завдання. 2. Вивчіть підходи до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного простору. Результати наведіть у таблиці чи схемі. 3. Дайте визначення поняттю «толерантність». 4. Наведіть рішення цього завдання у вигляді алгоритму. 6. Складіть програму дій для виховання толерантного відношення здорових дітей до однолітків із ООП. 7. Підготуйте тренінг для батьків, присвячений питанню відношення суспільства до осіб із особливостями розвитку.
Результат теми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Таблиця «Основні підходи до формування інклюзивної культури дитячого колективу». 2. Алгоритм роботи педагога щодо формування толерантного відношення до дітей із ООП. 3. Програма виховання толерантного відношення здорових дітей до однолітків із особливостями розвитку 4. Конспект тренінгу для батьків.

Таблиця 3.13

Професійне завдання теми 5

Професійне завдання теми	<p style="text-align: center;"><i>Узагальнене формулювання завдання</i></p> <p>Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей вихованців. Створення комфортних умов навчання, при яких дитина відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, забезпечує саме інтерактивне навчання.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключове завдання</i></p> <p>Які інтерактивні методи взаємодії повинен використати педагог ЗДО під час організації сумісного навчання здорових дітей з дітьми з особливостями розвитку?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст розв'язання завдання</i></p> <p>У старшій дошкільній групі здобуває освіту 20 дітей, з яких двоє з особливими потребами (з порушенням пізнавальних функцій та з гіперкінетичним розладом поведінки). Педагог ЗДО систематично використовує інтерактивні методи навчання: «мозковий штурм», «групування», «робота в парах», «дерево рішень», «дискусія», «мозаїка», «склади квітку». Дитина з розладами поведінки не завжди включається в роботу.</p> <p style="text-align: center;"><i>Завдання, які приведуть до розв'язання (результату)</i></p>
--------------------------	---

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначте, які теоретичні знання допоможуть розв'язати завдання. 2. Визначте місце технології інтерактивного навчання в ряду інноваційних педагогічних технологій. 3. Розгляньте таблицю «Характерні ознаки інтерактивного навчання», підготуйте на її основі мінідоповідь. 4. Створіть інтелект-карту «Сутність технології інтерактивного навчання». 5. Підготуйте порівняльну характеристику пасивного, активного та інтерактивного навчання за критеріями порівняння. 6. Розробіть орієнтовну структуру заняття із застосуванням відповідних груп інтерактивних методів. <p>Сформулюйте умови впровадження інтерактивних методів в освітній процес для забезпечення ефективної взаємодії у системі «дитина-педагог», «дитина-дитина», «дитина-група дітей».</p>
Результат теми	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опис технології інтерактивного навчання. 2. Інтелект-карта «Сутність технології інтерактивного навчання». 3. Порівняльна характеристика пасивного, активного та інтерактивного навчання. 4. Орієнтовна структура заняття із застосуванням відповідних груп інтерактивних методів. 5. Умови впровадження інтерактивних методів в освітній процес для забезпечення взаємодії.

Таблиця 3.14

Приклад генерування варіантів розв'язання професійного завдання теми 4

<i>Опис варіанту рішення</i>	<i>Показники результативності цього варіанту рішення</i>	<i>Наявні ризики</i>
1. Розвиток у дітей вікової норми мотивації на спілкування і взаємодію з дитиною з особливостями розвитку через ігрову або іншу діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – включення усіх дітей в гру або іншу діяльність; – спілкування та взаємодія дітей один з одним; – одержання конкретного результату. 	Діти вікової норми можуть відсторонитися від взаємодії з дітьми з особливостями розвитку. Діти з особливими освітніми потребами можуть не піти на контакт з дітьми вікової норми. Конкретний результат може не вийти.
2. Створення спеціальних соціальних ситуацій, що провокують усіх дітей на взаємодію.	<ul style="list-style-type: none"> – участь дітей у запропонованій ситуації; – взаємодія дітей один з одним; 	Діти не захочуть брати участь у запропонованій ситуації. Діти не зможуть налагодити ефективну взаємодію.

	– вирішення соціальної ситуації.	
3. Реалізація проекту «Толерантність» (етичні бесіди, розгляд різних ситуацій, проведення рольових ігор, у тому числі за участю батьків).	– систематичні бесіди з дітьми та їхніми батьками; – проведення спільних тематичних зустрічей; – зміна відношення у дітей до оточення, прийняття чужих думок.	Батьки не захочуть включитися в цей проект. У дітей не формуватиметься прийняття чужих думок і позицій. Відсутність єдиних підходів у вихованні толерантності (у сім'ї і в освітній установі).
4. Створення інклюзивного середовища.	– наявність природної комфортної обстановки; – раціонально організована у просторі та часі діяльність дітей; – насичення простору різноманітними предметами, ігровими й інформаційними матеріалами; – полісуб'єктна взаємодія.	Відсутність матеріально-технічних можливостей в закладі дошкільної освіти. Відсутність полісуб'єктної взаємодії всіх учасників. Відсутність супроводу дітей із особливостями розвитку в інклюзивному середовищі.
5. Формування толерантності одночасно з розвитком вищих психічних функцій, їх довільності у дітей з ООП	– розвиток довільності психічних процесів; – сформованість поведінкових реакцій; – позитивне відношення один до одного в групі; – прийняття і готовність до надання допомоги.	Складність у розвитку довільності психічних процесів. Наявність неадекватної поведінкової реакції з боку дітей. Відсутність позитивного відношення дітей один до одного. Небажання дітей вікової норми приймати та надавати допомогу одноліткам із особливостями розвитку.
6. Включення батьків у процес формування толерантного відношення до осіб із особливостями	– інформованість батьків; – участь батьків у різних видах діяльності освітньої закладу; – розуміння батьками суті інклюзії;	Занятість батьків. Категоричні позиції батьків. Відсутність у батьків інформації про інклюзивне навчання та небажання бути

розвитку	–налаштування батьків на діалог і обмін думками; –участь батьків в ухваленні рішень і вміння нести відповідальність за них.	інформованим. Небажання батьків брати участь в освітньому процесі в умовах інклюзії.
----------	--	---



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел.: (380-342) 75-23-51, факс: (380-3422) 3-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

29.06.2021 № 03.04-29/137
№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Кудярьської Тетяни Романівни на тему: «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за предметними спеціалізаціями)

З огляду на об'єктивну потребу суспільства у компетентних педагогах ЗДО, готових навчати дітей із особливими освітніми потребами, результати дисертації Т.Р. Кудярьської представляють наукову та практичну цінність. Вони активно впроваджувалися у практику роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» впродовж 2017-2021рр. в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та учителів-логопедів. Головна увага при цьому була спрямована на реалізацію у практикуосновних ідей, теоретичних положень та висновків дослідження, пов'язаних із забезпеченням якісної підготовки майбутніх педагогів ЗДО в умовах закладу вищої освіти, розвитку їх професійної компетентності.

У межах дослідження на базі факультету проведено опитування студентів на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, упроваджено в освітній процес модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, навчально-методичне забезпечення такого процесу, зокрема лекції, стосовно різних аспектів проблеми, програму спецкурсу, засобами яких формується фахова компетентність майбутніх вихователів та ін..

Ефективними виявилися педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів, удосконалення навчально-виховного процесу та особистісної взаємодії суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Протягом чотирьох років відбувався супровід студентів, які стали учасниками експериментальної групи, перевірялась ефективність моделі підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання, яка виявилася у тому, що за результатами формувального експерименту студенти показали більш високі показники сформованості фахової компетентності, аніж учасники контрольної групи. Аналіз результатів дослідження показує дієвість цієї моделі, описаної Т.Р. Кудярьською, адже суттєві позитивні зміни відбулися під впливом запропонованих наукових і практичних заходів.

Результати науково-дослідної роботи Т.Р. Кудярьської обговорювались на засіданні кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти й отримали позитивну оцінку (протокол № 10 від 22.04.2021).

Завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Проректор з науково-педагогічної роботи



(Handwritten signatures)

проф. Н.В. Лисенко

проф. С.В. Шарин



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

05.06.2021 № 800/01

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кудярьської Тетяни Романівни
 на тему: «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти
 до впровадження активних форм педагогічної взаємодії
 в умовах інклюзивного навчання»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 – професійна освіта (за предметними спеціалізаціями)

В умовах трансформації українського суспільства є нагальна потреба створити навколо кожної дитини особливу оптимістичну, емоційно позитивну насичену атмосферу. Мають бути запуснені в дію реабілітаційні механізми щодо забезпечення відновлення різних сторін особистості. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію психофізичних функцій, станів, особистісного і соціального статусу дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на зазначене, дослідження Т. Р. Кудярьської з проблеми підготовка майбутніх вихователів до впровадження активних форм взаємодії з дітьми, які потребують інклюзивного навчання, є актуальним та своєчасним.

Результати дисертаційної роботи Т. Р. Кудярьської були впроваджені в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Зокрема, авторкою чітко подані теоретично та практично значущі дані про зміст понять «педагогічна взаємодія в умовах інклюзивного навчання», «готовність майбутніх вихователів до активних форм педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами», роз'яснено їх сутність та структуру (компоненти, критерії та показники), обґрунтовано засоби, форми і методи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Матеріали дослідження Т. Р. Кудярьської структуровані та представлені у змісті навчально-методичного посібника «Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення» та використовувалися у процесі викладання таких дисциплін, як «Інклюзивна педагогіка», «Педагогічні технології методик дошкільної освіти», «Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми з вадами мовленнєвого та психофізичного розвитку», «Проблеми спеціальної освіти у сучасній світовій практиці», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки», «Теорія і практика дефектології і логопедії».

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 13 від 24.05.2021 року).

08587

Перший проректор



А. М. Гедзик



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

26.05.2021 № 01-12/28

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Кудярьської Тетяни Романівни на тему:
«Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за предметними спеціалізаціями)

Кудярьська Т.Р. впроваджувала результати дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» на кафедрі дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

У роботі розглядається проблема підготовки майбутніх вихователів до інтерактивної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, які потребують інклюзивного навчання. Авторка представила теоретично та практично значущі дані про особливості підготовки майбутніх вихователів до формування досліджуваної компетентності у них в процесі здобуття фахової освіти. Адже вихователь є головним організатором освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, від нього залежить не тільки виховання і навчання дошкільників, зокрема дітей із ООП, а й міжособистісна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу.

Матеріали дослідження використовувались у змісті лекційних та практичних занять із дисциплін «Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті», «Інклюзивна освіта», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення». У межах дослідження на базі факультету проведено опитування студентів на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, впроваджено в освітній процес модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання.

Кудярьською Т.Р. підготовлено для підсилення змісту дисертаційної роботи навчально-методичний посібник «Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення». Позитивною характеристикою поданого навчально-методичного посібника є чітка структура, логічна послідовність викладення, широкий спектр інформаційно-довідкового матеріалу та переконлива аргументація. Матеріал характеризується лаконічністю та доступністю подачі інформації, логічністю викладення думки, яка підсилюється поданими таблицями, схемами.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І.Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №6 від 26 травня 2021 року).

Проректор з наукової роботи  проф. Дейнега О.В.

Завідувач кафедри  проф. Дичківська І.М.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 03.06.21р. № 19/17-1297 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Кудярьської Тетяни Романівни на тему: «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за предметними спеціалізаціями)

Результати дисертаційної роботи Кудярьської Тетяни Романівни «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» упроваджувалися на кафедрі педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Аналіз навчально-методичного матеріалу дослідження свідчить про нові узагальнені дані щодо форм і методів організації педагогічної взаємодії вихователя з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища шляхом використання активних методик навчання.

Використання результатів дисертації Кудярьської Т.Р. під час лекцій і семінарських занять довели надійність та перспективність розроблених автором педагогічних умов, шляхів та методичних рекомендацій для майбутніх вихователів до впровадження активних форм взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Загалом це уможливило удосконалення професійної підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Апробація матеріалів дисертації свідчить про високий науково-методичний рівень виконаного дослідження, його теоретичне та практичне значення. Авторські розробки апробовані під час вивчення дисциплін фахового спрямування «Спеціальна (дошкільна) педагогіка», «Технології НУШ у роботі з дошкільниками», «Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми з вадами мовлення», «Реалізація основних методик дошкільної освіти в групах з інклюзивною формою навчання», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП». Використання розроблених дисертанткою матеріалів доводить їхню наукову значущість і виправдовує доцільність введення у зміст підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Кудярьської Т.Р. обговорені та затверджені на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 11 від 18 травня 2021 р).



Василь БАЛУХ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Респіна, 12 м. Ізмаїл,
 Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
 Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
 E-mail: idgu@ukr.net
 Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
 МФО 820172
 Р/рUA728201720343151001200012580
 Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/354

03.06.2021

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з науково-педагогічної роботи
 Ізмаїльського державного
 гуманітарного університету

проф. Циганенко Л. Ф.



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Кудярьської Тетяни Романівни
 на тему: «Підготовка майбутніх
 педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних
 форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 015 – професійна освіта
 (за предметними спеціалізаціями)

В останні роки в нашій країні все більш помітним стає прагнення до реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Активізувався, відповідно, і процес підготовки фахівців, які могли б поставити навчання дітей з особливостями у розвитку на новий рівень. У зв'язку із активним пошуком нових напрямів у вихованні та освіті, підвищується рівень вимог до підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю, від яких очікується високий рівень знань, сформовані вміння та навички творчої діяльності, вміння знаходити нестандартні шляхи вирішення складних педагогічних ситуацій тощо. З огляду на це актуальність запропонованого дисертаційного дослідження є незаперечною та своєчасною.

Результати дисертаційної роботи Кудярьської Тетяни Романівни з проблеми «Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до

впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання» успішно впроваджувалися протягом 2019-2021 рр. на кафедрі дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Авторкою теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено педагогічні умови, форми та методи підготовки майбутніх вихователів до використання активних методів навчання дітей з ООП, які потребують інклюзивного навчання, визначено структурні компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до відповідної професійної діяльності, представлено модель підготовки майбутніх педагогів ЗДО до формування їх готовності до інтерактивної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

За темою дисертації Кудярьською Т.Р. розроблено навчально-методичний посібник «Інтерактивне навчання, освітні технології, інклюзивна освіта: стан, перспективи удосконалення». Авторкою посібника докладно висвітлено інформацію про необхідність інтегрування інновацій в організацію освітнього процесу в сучасних закладах освіти; розглянуто зміст інтерактивних технологій навчання; диференційовано поняття інклюзії та інтеграції в освіті дітей із особливими потребами; здійснено огляд зарубіжного досвіду організації інклюзивної освіти та охарактеризовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів до роботи з зазначеною категорією дітей.

Матеріали дослідження використовувалися на кафедрі дошкільної та початкової освіти у змісті лекційних та практичних занять із дисциплін «Спеціальна методика дошкільного виховання», «Спеціальна педагогіка з історією», «Основи інклюзивної освіти», «Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів з основами корекційно-розвиткової роботи», «Соціальне партнерство в інклюзивній освіті».

Результати впровадження дисертаційного дослідження Кудярьської Т.Р. обговорені та затверджені на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 10 від 19 травня 2021 року).

Завідувач кафедри
дошкільної та початкової освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент



Д. Г. Іванова