

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З
ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 2 курсу, 617 група

Голишева Анастасія Михайлівна

Керівник:

доктор педагогічних наук,

професор Олійник М.І.

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № ____ від _____ 2024 року

Зав.кафедрою _____ проф. Марія ОЛІЙНИК

Чернівці – 2024 р.

АНОТАЦІЯ

Голишева А.М. Формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 73 с.

Актуальність дослідження полягає у зростаючій потребі створення інклюзивного освітнього простору в закладах дошкільної освіти (ЗДО), що забезпечує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство. Враховуючи важливість раннього дитинства для формування основ соціалізації, пізнавальної діяльності та самостійності, особливу увагу приділено підготовці вихователів до роботи з такими дітьми.

Метою роботи є обґрунтування педагогічних умов формування готовності вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, готовність вихователів, педагогічні умови, діти з особливими освітніми потребами, дошкільна освіта.

ABSTRACT

Holysheva A.M. Formation of educators' readiness to work with preschool children in the conditions of an inclusive educational environment. – Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of higher education "Master" in specialty 012 Preschool Education. Chernivtsi National Yuriy Fedkovych University. Chernivtsi, 2024. 73 p.

The relevance of the study is determined by the increasing need to establish an inclusive educational environment in preschool education institutions (PEIs), enabling the integration of children with special educational needs (SEN) into society. Given the critical role of early childhood in shaping the foundations of socialization, cognitive activity, and independence, the research focuses on preparing educators to work effectively with these children.

The aim of the study is to substantiate the pedagogical conditions for developing educators' readiness to perform their professional duties in an inclusive educational environment.

Keywords: inclusive educational environment, educators' readiness, pedagogical conditions, children with special educational needs, preschool education.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело. _____ А.М. Голишева

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	8
1.1. Інклюзивна освіта в Україні: сутність, завдання та принципи	8
1.2. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.....	13
1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами	20
1.4. Готовність вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзії як базове поняття дослідження	25
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	30
2.1. Практичні аспекти професійної готовності вихователів до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами	30
2.2. Сучасний стан сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору	40
2.3. Методичні рекомендації щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.....	52
Висновки до розділу 2	58
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЛ.....	64

ВСТУП

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що кількість дітей зазначеної категорії невпинно збільшується. Дані Міністерства освіти і науки України свідчать, що на сьогодні у нашій державі число дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, становить близько 12 % від загальної кількості осіб віком до 18 років (Статистичні дані: інклюзивне навчання 2022/2023. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2023).

Впровадження інклюзивних технологій є одним з основних пріоритетів сучасного розвитку освіти в Україні. Адже ідея інклюзії визначає цінність людської різноманітності, абсолютно виключає дискримінацію та відображає основну ознаку демократичної нації: усі діти є важливими та рівними членами суспільства та мають однакові права і, зокрема, з питання отримання освіти, не зважаючи на особливості фізичного та психічного розвитку (Кравченко, 2018).

Рання інклюзія розпочинається ще із дитячого садка. Створення інклюзивної групи у закладі дошкільної освіти дає можливість розвивати дитину за індивідуальним планом, залучати до її розвитку широке коло різнопрофільних спеціалістів та здійснювати постійний психо-медико-педагогічний супровід (Кузава, 2010).

Актуальність дослідження обумовлена тим, що з кожним роком кількість інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти збільшується. Зумовлено це тим, що, у порівнянні з попередніми роками, число дітей з особливими освітніми потребами, які потребують саме раннього втручання, неухильно зростає. Так, за даними офіційного сайту Міністерства освіти і науки України у 2019/2020н.р. функціонувало 3796 інклюзивних груп для 6849 дітей з особливостями психофізичного розвитку. У 2022/2023н.р. функціонує вже 4552 інклюзивних групи для 7853 дітей з особливими освітніми потребами. Порівнюючи статистичні дані, варто звернути увагу на те, що, у зв'язку із

воєнними діями на території України, станом на 20 січня 2023 року зруйновано 116 закладів дошкільної освіти та ще 889 – пошкоджено. Можна зробити припущення, що кількість інклюзивних груп та дітей, залучених до інклюзивного навчання, теоретично, могла б бути більшою (Статистичні дані: дошкілля 2022/2023. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2023).

Питанню готовності сучасного вихователя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: М. Буйняк (Буйняк, 2017, 2020), О. Гаяш (Гаяш, 2021), В. Гладуш (Гладуш, 2015), Е. Ервін, Д. Кугельмас (Ервін, Кугельмас, 2020), К. Гудзь (Гудзь, 2018), І. Кузава (Кузава, 2010, 2013, 2015, 2020), А. Колупаєва (Колупаєва, 2017), Н. Кулик (Кулик, 2015), З. Савчук (Савчук, 2017), О. Таранченко (Таранченко, 2016) та інші.

Переважає більшість публікацій з окресленого питання є україномовними, що ще раз підкреслює важливість та актуальність досліджуваної теми на теренах нашої держави, де процес впровадження інклюзії у закладах освіти перебуває в активній формі, а роль педагога в організації інклюзивного навчання загалом, та вихователя зокрема, є малодослідженою (Кісіль, 2023).

А.Колупаєва і Л. Савчук, досліджуючи проблему організації навчання дітей з особливими потребами, спираються на дослідження І. Оралконової та С. Альохіної. Як стверджує І. Оралконова, готовність вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти – це ціннісна орієнтація особистості, мотивація, педагогічний оптимізм, толерантність, дидактичні знання та методичні уміння. С. Альохіна визначає готовність вихователя до роботи в інклюзивному просторі як інформаційну обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основами психології та частково корекційної педагогіки (Колупаєва, Савчук, 2016).

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема формування готовності вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору є маловивченою у вітчизняній педагогіці, тому необхідно провести низку досліджень, за допомогою яких ми зможемо детальніше вивчити методику формування готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі.

Об’єкт дослідження – інклюзивний освітній простір у закладах дошкільної освіти.

Предмет дослідження – форми, методи та засоби формування готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Метою магістерської роботи є виокремити форми, методи, засоби формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору.

Для досягнення поставленої мети визначено **завдання** дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретичних засад організації сучасного інклюзивного освітнього простору в закладах дошкільної освіти в Україні.
2. Дослідити психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку.
3. Проаналізувати сутність та структуру готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.
4. Дослідити сучасний стан сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору.
5. Розробити методичні рекомендації щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використовувалися такі загальнонаукові **методи**:

Теоретичні:

- а) теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури;

б) порівняльний, логіко-теоретичний аналіз літературних джерел з питань впровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти та готовності вихователів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку;

Емпіричні:

аналіз документації (законодавчих актів), анкетування.

Теоретичне значення та новизна роботи полягає у тому, що: проаналізовано, узагальнено та систематизовано інформацію з питань впровадження інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти та формування готовності вихователів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Практичне значення полягає у тому, що: розроблено методичні рекомендації щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Структура роботи: магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (70 позицій) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Інклюзивна освіта в Україні: сутність, завдання та принципи

Сучасна вітчизняна система освіти перебуває в динамічному процесі постійних змін та інноваційного розвитку, що відзначається формуванням нового погляду на навчання та місце людини в соціумі та пов'язана з реформуванням цільових установок в освітній галузі, а саме: від знань до компетентностей, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві» (Таранченко, 2016). Першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення права кожного на задоволення освітніх потреб та отримання якісної базової освіти незалежно від психофізичних особливостей, належності до релігійних, культурних, мовленнєвих, етнічних меншин, наявності інвалідності, обдарованості тощо. Цю гуманістичну парадигму втілює технологія інклюзивної освіти, що за визначенням світового педагогічного співтовариства є найпотужнішою інноваційною зміною в освіті ХХ-го століття (Колосова, 2017).

За визначенням ЮНІСЕФ, інклюзивна освіта – це «процес звернення і відповіді на різноманітні освітні потреби дітей через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади ...» (Порошенко, 2019).

Термін «інклюзивна освіта» вперше було висвітлено у Саламанській декларації щодо принципів, політики та практичної діяльності в галузі освіти для осіб з особливими потребами, прийнятій на Всесвітній конференції з питань освіти людей з психофізичними особливостями у червні 1994 року (Кремень, 2016). Згідно з цією декларацією, інклюзивна освіта ґрунтується на кількох принципах: усі діти повинні бути включені в освітнє середовище за місцем проживання; кожна дитина унікальна та має власні здібності, інтереси та освітні потреби; навчання має відбуватися спільно для всіх дітей, незалежно

від їхніх відмінностей; заклади освіти мають визнавати та враховувати різні можливості й потреби учнів, застосовуючи різноманітні підходи до навчання та викладання. Інклюзивна освіта передбачає не пристосування дітей до умов навчального закладу, а адаптацію самих закладів відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами. (Саламанська декларація та рамки дій щодо осіб з особливими освітніми потребами. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Найсучасніший підхід щодо питання забезпечення права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами відображено у Дакарській декларації, що прийнята у 2000 році Всесвітнім форумом з питань освіти. Відповідно до цього документу, всі заклади освіти з певним часом стануть інклюзивно-орієнтованими, тобто, будуть готовими включити у навчально-виховний процес будь-яку дитину. І це передбачає не лише навчання дітей, що потребують корекції розвитку, але й формування особливої культури взаємодії всіх вихованців у дитячому колективі. Дакарська декларація наголошує на необхідності дій держав у питанні забезпечення доступу громадян до обов'язкової освіти до 2015 року і, зокрема, дітей та осіб з особливими потребами (Мельник, 2018).

Дослідники А. Колупаєва та О. Таранченко при визначенні поняття інклюзивної освіти звертають увагу на основні елементи, що відображають її характерні особливості:

1. Інклюзивна освіта – це процес постійного пошуку ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей;
2. Інклюзивна освіта – пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням;
3. Інклюзивна освіта – передбачає присутність (можливість навчатися у закладі освіти спільно з нормотиповими дітьми), участь (позитивний досвід в процесі навчання), досягнення.

4. Інклюзивна освіта – фокусує основну увагу на дітях, які мають ризик бути виключеними чи обмеженими в навчанні (Колупаєва, 2020, Таранченко, 2016).

В Україні інклюзивну освіту почали запроваджувати з 2009 року завдяки законодавчим змінам, які забезпечили можливість дітям з психофізичними особливостями навчатися в інклюзивних групах і класах, кількість яких щороку стрімко зростає (Ленів, 2014). Основним правовим підґрунтям цього процесу є стаття 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, яка встановлює обов'язок держави впроваджувати інклюзивну модель освіти. Це передбачає створення освітнього середовища, яке дозволяє всім дітям бути рівноправними учасниками навчального процесу відповідно до їхніх потреб, можливостей та особливостей (Офіційні засади інклюзивної освіти в Україні. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2023).

Аналіз українських законодавчих актів свідчить, що інклюзивна освіта визначається як комплексний процес, спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти через організацію навчання дітей із застосуванням особистісно орієнтованих методів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Основною метою інклюзивної освітньої системи в Україні є створення інклюзивного суспільства, яке дозволяє кожній особі, незалежно від статі, віку, етнічного походження, здібностей чи наявності особливостей розвитку, брати участь у житті суспільства та вносити свій вклад у його розвиток (Наказ МОН України «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання», 2023).

О. Вознюк, досліджуючи особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі, визначає принципи впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні, а саме:

1. Науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, підготовка програмно-методичного інструментарію,

- проведення аналізу та моніторингу результатів впровадження інклюзії, оцінювання ефективності використовуваних педагогічних технологій).
2. Системність (рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступність між рівнями освіти: рання підтримка – дошкільна освіта – загальна середня освіта).
 3. Індивідуалізація спільно з корекційною спрямованістю (особистісно-орієнтоване навчання у поєднанні з корекційно-розвитковою роботою).
 4. Соціальна відповідальність сім'ї (максимальне залучення родичів до навчально-виховного процесу).
 5. Мультидисциплінарна команда супроводу (залучення різноманітних відомств, служб, соціальних інституцій з метою покращення освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) (Вознюк, 2019).

Основними перевагами інклюзивної освіти в Україні є те, що: така форма навчання усуває бар'єри у освітній системі та системі підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку; рівень залученості батьків до навчально-виховного процесу значно вищий; діти з особливими освітніми потребами отримують можливість соціалізації, розвитку своїх здібностей, талантів, інтересів, мають змогу налагодити стосунки з однолітками, моделюють способи взаємодії з оточуючими для подальшої максимальної інтеграції в суспільство (Переваги інклюзивного навчання. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2023).

Основна увага технологіям інклюзивної освіти в Україні зосереджена у рамках шкільного навчання, оскільки діти проходять найінтенсивнішу соціалізацію саме в шкільному віці (Ніколаєнко, 2012). Однак, головним завданням інклюзії є гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами в соціум, а тому необхідним, перш за все, є впровадження та розвиток інклюзії в закладі дошкільної освіти, що надасть змогу дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі свого розвитку (Гаяш, 2021).

Огляд характерних особливостей інклюзивної форми навчання в Україні дозволив встановити, що інклюзивна освіта - це процес постійного пошуку

ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, що, перш за все, фокусує основну увагу на дітях, які мають ризик бути виключеними чи обмеженими в навчанні.

Зроблений аналіз літературних джерел свідчить про те, що спільний навчально-виховний процес має не лише забезпечити право дитини, що потребує корекції розвитку, не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати той заклад освіти, який їй подобається, потрібний чи зручний за місцем розташування.

Окреслені переваги інклюзивної освіти в Україні дозволяють встановити, що саме така форма навчання усуває бар'єри у освітній системі та системі підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку та дає можливість дітям з потребою корекції розвитку соціалізуватися, розвивати свої здібності, таланти, інтереси, налагодити стосунки з однолітками, моделювати способи взаємодії з оточуючими для подальшої максимальної інтеграції в суспільство. І саме заклад дошкільної освіти є першим ступенем безперервної освіти, якому належить провідна роль у вихованні та розвитку дитини.

1.2. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти

Першим закладом освіти як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дітей з порушеннями психофізичного розвитку є заклад дошкільної освіти. Якщо раніше на дітей з особливими освітніми потребами чекали або зарахування на загальних підставах, або спецгрупа, то на сьогодні з'явилася можливість забезпечити дитину технологіями інклюзивного навчання з індивідуальним підходом до її потреб (Заярнюк, 2015).

Ефективність впровадження та використання технологій інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти залежить, насамперед, від дотримання порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, визначеного чинним законодавством України (Вертугіна, 2017).

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії у здобутті дошкільної освіти, зокрема, дітьми з особливостями психофізичного розвитку. У статті 4 згаданого раніше нормативно-правового акту визначено, що «Держава...забезпечує доступну і безоплатну дошкільну освіту в державних і комунальних закладах дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їх інтелектуального, соціального і фізичного розвитку у тій формі, яка для них є найбільш зручною та ефективною...» (ЗУ «Про дошкільну освіту», Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Відповідно до інструктивно-методичних рекомендації, затверджених Листом Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» №1/9-691 від 13.11.2018, з метою задоволення освітніх та соціальних потреб, надання корекційно-розвиткових послуг у закладах дошкільної освіти, на підставі письмового звернення батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, керівник закладу дошкільної освіти в обов'язковому порядку утворює інклюзивну групу для виховання і навчання дитини з особливими

освітніми потребами (Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» №1/9-691 від 13.11.2018. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2023).

Відповідно до Положення про заклад дошкільної освіти зарахування дітей з особливими освітніми потребами здійснюється наказом керівника закладу дошкільної освіти на підставі таких документів: заяви про зарахування, поданої особисто одним із батьків або іншим законним представником дитини; копії свідоцтва про народження дитини; медичної довідки, виданої відповідно до ст. 15 Закону України «Про захист населення від інфекційних хвороб», разом з висновком про те, що дитина може відвідувати заклад дошкільної освіти; висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. На період воєнного стану дозволяється надавати їхні копії. Висновки, видані до 1 січня 2022 р., є дійсними до закінчення строку їх дії або до видачі нового висновку в установленому порядку.

За наявності інвалідності в дитини до заяви додаються: копія медичного висновку, надана лікарсько-консультативною комісією, або копія посвідчення особи, яка одержує державну соціальну допомогу відповідно до Закону України «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю»; копія індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (Положення про заклад дошкільної освіти, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 (в редакції від 10.02.2021). Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Спираючись на Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти визначено п'ять рівнів підтримки дітей, які мають особливості психофізичного розвитку та встановлено, що в інклюзивних групах дітей з особливими освітніми потребами не може бути більше трьох осіб, зокрема: не більше одної дитини, яка потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки; не більше двох дітей, які потребують третього рівня підтримки; не більше трьох дітей, які потребують другого рівня підтримки

(Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

У період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) обмеження щодо максимальної кількості дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах не діють. Освітні установи не мають права відмовляти в організації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами або в створенні інклюзивних груп (Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957», від 26 квітня 2022 р. № 483. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, які мають висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності) або для дітей, які за рішенням закладу освіти отримують підтримку першого рівня, складається індивідуальна програма розвитку (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 р. №545. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023). Індивідуальна програма розвитку розробляється командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, склад якої затверджується керівником закладу дошкільної освіти. У разі відвідування дитиною з інвалідністю реабілітаційної установи індивідуальна програма розвитку узгоджується з її індивідуальною програмою реабілітації.

Індивідуальна програма розвитку складається на навчальний рік (у разі потреби за рішенням команди психолого-педагогічного супроводу - на літній період), підписується всіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, одним з батьків або іншим законним представником дитини,

затверджується керівником закладу дошкільної освіти, переглядається тричі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування та зберігається в закладі дошкільної освіти не менше ніж три роки, а також обліковується у системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Батьки або інші законні представники дитини можуть отримати копію індивідуальної програми розвитку за вимогою у закладів освіти та/або у системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530» №769 від 28.07.2021 р. індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами складається з 12 розділів, які подано нами в Додатку А.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» від 10.04.2019 № 530 у ЗДО, у разі створення інклюзивної групи вводиться посада асистента вихователя (з розрахунку одна штатна одиниця на одну групу). Цей фахівець входить до групи психолого-педагогічного супроводу дитини та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

При впровадженні інклюзивних освітніх технологій в закладі дошкільної освіти потрібно враховувати, що асистент вихователя не є особистим, персональним педагогом для одного чи декількох дітей, він допомагає вихователю організовувати освітній процес у групі, надає допомогу дітям з

особливостями психофізичного розвитку у процесі концентрації уваги, сприяє формуванню самоконтролю і саморегуляції у них (Олефір, 2019).

За рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру та письмовою заявою одного з законних представників дитини заклад освіти забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з особливими освітніми потребами, який має проходити навчання та медичний огляд відповідно до вимог законодавства (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. №530. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) надаються у вигляді занять згідно з індивідуальною програмою розвитку в індивідуальній або груповій формі. Заняття проводяться фахівцями (із числа працівників закладу освіти та у разі потреби - додатково залученими фахівцями) (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14 лютого 2017 р. № 88. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Залежно від віку дитини, ступеня складності порушень та з урахуванням її індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності передбачається від двох до восьми психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять на тиждень відповідно до рекомендованого рівня підтримки, зазначеного у висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Години, передбачені для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги), не враховуються під час визначення гранично допустимого навчального навантаження на дитину з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти.

Тривалість психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять визначається відповідно до вікових особливостей дітей та специфіки освітньої

діяльності за напрямками (Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Важливу роль у забезпеченні інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти відіграє команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на організацію освітнього процесу, навчальної діяльності та розвитку дитини, що включає надання корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023). До складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти входять керівник закладу, вихователь-методист, практичний психолог, вихователі інклюзивної групи, асистент вихователя, музичний керівник, а за можливості — корекційні педагоги та медична сестра. Згідно з дослідженням О. Гаяш, основними завданнями команди супроводу в закладі дошкільної освіти є: проведення психолого-педагогічної діагностики на етапах розробки, впровадження та моніторингу індивідуальної програми розвитку для дітей з особливостями психофізичного розвитку; визначення та надання корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг на основі висновків інклюзивно-ресурсного центру; забезпечення психологічної та методичної підтримки педагогів у процесі організації інклюзивного навчання; моніторинг умов адаптації дітей до інклюзивного навчання, а також оцінка успішності засвоєння нових знань, вмінь та навичок дитиною з особливими освітніми потребами (Гаяш, 2021)

Головною умовою ефективності інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти є скоординована діяльність усіх фахівців команди супроводу дітей, що потребують корекції розвитку, їх компетентність, злагожденість у роботі та постійне бажання до оновлення та поглиблення знань. Саме фахівці супроводу створюють середовище, що стимулює інтерес дитини до пізнання, сприяє навчанню, допомагає розвитку самостійності. Вони організовують фізичний простір та навчальні ресурси так, щоб гарантувати безпеку та створити позитивний контекст для розвитку дітей, з обов'язковим врахуванням їхньої різноманітності, особливості (Гаяш, 2021).

Аналіз вітчизняних законодавчих актів свідчить, що метою української інклюзивної освітньої системи є створення інклюзивного суспільства, яке надає можливість кожній особі, незалежно від статі, віку, етнічного походження, здібностей чи наявності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства та робити свій внесок у його розвиток.

Огляд порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти показав, що зарахування дитини з особливими освітніми потребами здійснюється на підставі письмового звернення батьків або законних представників і висновку інклюзивно-ресурсного центру, що містить комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами розробляється індивідуальна програма розвитку та індивідуальний план навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує ефективну організацію інклюзивного навчання в дошкільних закладах. Встановлено, що успішно соціалізувати, адаптувати та максимально інтегрувати дитину з особливими освітніми потребами в навколишнє середовище, в життя суспільства можливо лише з врахуванням її індивідуальних психолого-педагогічних характеристик, знанні особливостей психофізичного розвитку особистості та чіткому розумінні того, хто ж така дитина з особливими освітніми потребами.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Вперше термін «діти з особливими освітніми потребами» був використаний у доповіді голови комітету з питань освіти дітей та молоді з інвалідністю Мері Уорнок у Великій Британії в 1978 році.

Термін «особливі потреби», використовується щодо осіб, соціальна, фізична або емоційна особливість яких потребує спеціальної уваги та послуг та яким надається можливість розвивати свій потенціал, зокрема й освітній (Ярмола, 2020).

На думку дослідниці І. Кузави, найбільш повно визначення поняття «особи з особливими освітніми потребами» представлено в освітньому законодавстві Естонії. Згідно нормативно-правових актів Естонської Республіки особи з особливими освітніми потребами – це, по-перше, обдаровані особи, по-друге, особи, які мають труднощі в навчанні, по-третє, особи з інвалідністю, по-четверте, особи, які мають проблеми зі здоров'ям, по-п'яте, особи, які мають емоційні і поведінкові порушення, по-шосте, особи, які тривалий час були відсутні на заняттях або недостатньо володіють мовою навчання, що, в свою чергу, призводить до необхідності змінити чи адаптувати освітній процес, зміст чи тривалість занять, навчальне навантаження, освітній простір (Кузава, 2020).

Згідно Закону України «Про освіту» (редакція від 02.07.2023 року) «...особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту...» (Закон України «Про освіту». Офіційний сайт Верховної ради України, 2023).

На основі аналізу наукових джерел визначено категорії дітей з особливими освітніми потребами (Додаток Б), які включають: дітей з вадами слуху, з порушеннями зору, інтелекту, мовлення, емоційно-вольової сфери,

дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, з затримкою психічного розвитку, зі складними недоліками розвитку, із проблемами соціального змісту, обдарованих дітей (Цимбал-Слатвінська, 2019).

Варто зазначити, що вже з першого року життя у дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються ознаки середнього або важкого ступеня порушення розвитку. Перш за все, це відображається у нестійкому чи зовсім відсутньому інтересі до взаємодії з дорослими. Комунікативні засоби спілкування цього періоду такі, як голосові чи рухові реакції, посмішка, часто також збідені чи абсолютно відсутні (Дегтяр, 2015).

Іншим «червоним прапорцем» є відхилення в розвитку моторики у дітей з особливими освітніми потребами, що є основною перешкодою в оволодінні ними найпростіших життєво необхідних навичок та умінь самообслуговування. Такі діти пізніше від своїх однолітків починають сидіти, повзати, рухатися у просторі, дотягуватися до іграшки, стояти та ходити. Рухи дітей нечіткі, погано скоординовані, імпульсивні чи, навпаки, надмірно уповільнені.

Досягаючи дошкільного віку наявні особливості психофізичного розвитку, у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком, стають більш помітними. У дошкільному віці у дітей з порушеннями в розвитку моторики спостерігаються труднощі в елементарних навичках самообслуговування в таких, як вдягнутися/роздягнутися, правильно скласти свої речі, прибрати робоче місце. Часто малюнки таких вихованців виконані нечіткими, кривими лініями, що лише віддалено нагадують контур предмета (Гаяш, 2016).

Пізнавальна діяльність дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку часто знижена, погіршена концентрація уваги, увага відрізняється неточністю, поверховістю, схематичністю, спостерігається уповільнене переключення з одного виду діяльності на інший.

Майже у 40-60% дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається затримка, а часто і взагалі відсутність мовлення. Для таких дітей характерними є недостатнє розуміння зверненого мовлення,

фонетичні спотворення слів, обмеженість словникового запасу, бідні, односкладові фрази, що при переході в молодший шкільний вік відображається у розладах письма, труднощах при опановуванні техніки читання та до зниження рівня потреби у мовленнєвому спілкуванні (Бойчук, 2018).

О. Боряк, досліджуючи проблему розвитку особистості дитини дошкільного віку з порушенням мовлення, виявила, що в залежності від рівня комунікативних порушень, дітей з потребою в корекції мовлення умовно можна розділити на три групи:

1. Діти, яких абсолютно не турбують власні мовленнєві порушення, вони активно взаємодіють з однолітками та дорослими, користуючись невербальними засобами спілкування.
2. Діти, у яких виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточуючими, гостро переживають щодо своїх мовленнєвих порушень, уникають спілкування, та ситуацій, в яких потрібно користуватися вербальними засобами мовлення.
3. Діти, які абсолютно відмовляються від спілкування, замкненні, при необхідності застосування вербальних засобів мовлення можуть ставати агресивними (Боряк, 2015).

Для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами характерні ігрові, не наповнені змістом дії, часте використання іграшок не за призначенням, нерозуміння та/або недотримання правил гри, відсутність ініціативи в процесі організації ігрової діяльності (Грицюк, 2008).

Пам'ять дошкільників з особливими освітніми потребами характеризується сповільненістю, процеси запам'ятовування – неточністю, хаотичністю. Довільне запам'ятовування формується значно пізніше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком (Гаяш, 2016).

Спираючись на дослідження С. Цимбал-Слатвінської, найбільш поширеними у дітей дошкільного віку є порушення мовлення, інтелекту, а також затримка психічного розвитку. Дослідниця стверджує, що «труднощі,

які відчують ці діти у процесі навчання, можуть бути зумовлені недоліками уваги, сприйняття, емоційно-вольової регуляції, самоконтролю, низьким рівнем навчальної і загальної пізнавальної мотивації, пасивністю (слабкістю регуляційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності). Вони можуть бути наслідком недорозвинення окремих психічних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, моторики у вигляді недостатньої координації рухів), у результаті чого в дитини спостерігається низька працездатність, обмежений запас знань і уявлень про навколишній світ, несформованість операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності...» (Цимбал-Слатвінська, 2019, с. 167).

Залежно від особливостей психофізичного розвитку дошкільників, які потребують інклюзивної форми навчання, їхніх індивідуальних потреб, рівня включення в освітній процес, сформованості емоційно-вольової сфери, І. Кузава умовно виокремлює такі форми інклюзії у закладах дошкільної освіти:

1. Епізодична – дитину залучають до навчально-виховного процесу ситуативно: на свята, під час прогулянки чи короткочасно в ході ігрової діяльності.
2. Часткова – дитина перебуває у закладі дошкільної освіти в режимі половини дня чи неповного робочого тижня.
3. Повна – дитина перебуває у закладі дошкільної освіти в режимі повного дня самостійно чи з супроводом асистента дитини (Кузава, 2013).

Через особливості у розвитку емоційно-вольової сфери у деяких категорій дошкільників з особливими освітніми потребами спостерігаються поведінкові порушення, що можуть проявлятися у вигляді надмірної дратівливості, спалахах роздратування, агресії чи, навпаки, надмірної слабкості, перевтоми, байдужості до навчально-виховного процесу (Порошенко, 2018).

Численні дослідження в галузі психології, педагогіки підтверджують той факт, що правильно організована система навчання та виховання дошкільників з особливими освітніми потребами дає позитивний результат в набутті ними навичок соціальної адаптації, реалізації власної життєвої

компетенції (Ервін, Кугельмас, 2020). Інклюзивна форма навчання в сучасному закладі дошкільної освіти передбачає цілісне входження дитини, яка потребує корекції розвитку, в загальноосвітню систему, що відповідає її можливостям та потребам. Саме тому, завданням такого закладу є: створення інклюзивного розвивального простору, що сприятиме гармонійному розвитку особистості як дитини з особливими освітніми потребами, так і дітей з нормотиповим розвитком (Кісіль, 2023).

Огляд особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами дозволив встановити, що найчастіше у цієї категорії дітей спостерігається нестійкий чи зовсім відсутній інтерес до взаємодії з дорослими; комунікативні засоби спілкування цього періоду такі, як голосові чи рухові реакції, посмішка, часто також збіднені чи абсолютно відсутні; помітні відхилення в розвитку моторики, що є основною перешкодою в оволодінні ними найпростіших життєво необхідних навичок та умінь самообслуговування; часто рухи дітей нечіткі, погано скоординовані, імпульсивні чи, навпаки, надмірно уповільнені; пізнавальна діяльність часто знижена, погіршена концентрація уваги, уява відрізняється неточністю, поверховістю, схематичністю, спостерігається уповільнене переключення з одного виду діяльності на інший; майже у 40-60% дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається затримка, а часто і взагалі відсутність мовлення; таким дітям характерні ігрові, не наповнені змістом дії, часте використання іграшок не за призначенням, нерозуміння та/або недотримання правил гри, відсутність ініціативи в процесі організації ігрової діяльності.

Питання забезпечення якісної освіти для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є актуальним протягом тривалого часу. Однак, фахівці постійно підкреслюють важливість низки умов, що впливають на ефективність цього процесу. Однією з ключових умов є професійна готовність вихователя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

1.4. Готовність вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзії як базове поняття дослідження

Готовність до організації та впровадження інклюзивних освітніх технологій буде ефективною, якщо у педагога сформована орієнтація на Людину як цінність, прийняття цінностей іншого з його особливими потребами і можливостями.

Формування готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі відбувається протягом всього життя, а робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає не лише високого рівня професійної компетентності, а й вдосконалення старих та оволодіння новими освітніми технологіями (Прядко, 2014).

Думку про залежність практичного впровадження інклюзії в закладах освіти від готовності педагогів здійснювати професійну діяльність ще у 1997 році озвучив Г. Стангвік. На думку вченого, для успішної реалізації інклюзивного навчання потрібно, щоб ідея інклюзії «оволоділа розумом педагогів, стала складовою їхнього професійного мислення, що, у свою чергу, вимагає оволодіння професійними ролями, необхідними для здійснення інклюзивного навчання. Цей процес включає кілька етапів: від явної або прихованої протидії крізь пасивне прийняття до активного прийняття» (Стангвік, 1997, с. 24).

Готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі дослідниці С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агофонова розглядають через два показники: психологічну готовність і професійну готовність. Складовими психологічної готовності визначають: емоційне прийняття дитини з особливостями психофізичного розвитку; включення дітей, що потребують корекції розвитку, в загальноосвітню та виховну діяльність; задоволеність власною педагогічною діяльністю. Складовими професійної діяльності, на думку дослідниць, є: інформаційна обізнаність щодо індивідуальних особливостей дітей з порушенням розвитку, наявність знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у професійно-педагогічній діяльності; володіння широким спектром педагогічних технологій для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; застосування варіативності в освітньому процесі; гнучкість; готовність до професійної взаємодії і навчання (Альохіна, Алексєєва, Агафонова, 2011).

А. Вербенець, досліджуючи питання впровадження інклюзивного навчання, розглядає готовність педагога до роботи в умовах інклюзивного

освітнього простору як інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до здійснення на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної кваліфікації. На думку дослідниці, «...інклюзивна готовність педагогів визначається як складна інтегрована якість особистості, зміст якої розкривається через комплекс компетенцій, котрі й визначають ефективність професійної діяльності. Готовність необхідно розглядати як системний процес, тобто, з різних боків і на різних рівнях» (Вербенець, 2018, с. 16).

К. Бовкуш, досліджуючи питання готовності педагога до інклюзивної освіти, виокремлює ключові критерії, що визначають готовність педагога до інклюзивної педагогічної практики. Серед них: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; впевненість у тому, що впроваджені нововведення приведуть до позитивних результатів; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання труднощів; позитивна оцінка свого попереднього досвіду в інклюзивній діяльності; здатність до професійної рефлексії; наявність необхідних знань, умінь та навичок; гнучкість мислення та поведінки відповідно до ситуації; схильність до творчості та передбачення бажаного педагогічного результату на етапі вибору стратегії впливу (Бовкуш, 2015).

В. Гладуш визначає, що формування готовності педагога до інклюзивної педагогічної практики включає такі чотири особистісні характеристики: вміння організовувати педагогічну діяльність на засадах співпраці; вміння свідомо обирати варіанти власної професійної поведінки; здатність вільно орієнтуватися у системі способів та прийомів педагогічної діяльності; здатність і готовність вибирати адекватні засоби і методи саморозвитку (Гладуш, 2015).

З. Савчук, досліджуючи проблему готовності педагога до роботи в інклюзивному просторі, визначає чотири взаємопов'язаних компоненти, які

формують структуру готовності як базового поняття дослідження, а саме: мотиваційний, аксеологічний, когнітивний та діяльнісний.

Мотиваційний компонент визначається як сукупність стійких мотивів до такого виду діяльності, визнання кожної дитини рівноцінним учасником навчально-вихованого процесу, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливими освітніми потребами.

Аксеологічна складова включає в себе усвідомлення фахівцем педагогічних цінностей, прийняття принципів інклюзивного навчання, прийняття та підтримка дітей з особливими освітніми потребами та їх рівності з однолітками, мотивація до співпраці і взаємодії.

Когнітивний компонент відображає знання: про принципи та цінності діяльності педагога, специфіку інклюзивного навчання, нормативно-правову базу з питань інклюзії, особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку та підходи і складності організації освітнього процесу в інклюзивних умовах, особливості методики навчання і виховання дітей, які потребують корекції розвитку.

Діяльнісний компонент включає в себе практичну складову особистісних характеристик педагога та полягає у створенні сприятливих умов для організації взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з однолітками, взаємодії батьків, як між собою, так і з педагогом (Савчук, 2017).

Одним з головних критеріїв, що впливає на готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі є емоційне прийняття «особливої дитини». Я. Бояринова, досліджуючи готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії, спирається на аналіз зарубіжних джерел та визначає, що в освітньому середовищі існує певна тенденція щодо більш високого прийняття дітей з фізичними порушеннями розвитку, і більш низького прийняття вихованців з інтелектуальними порушеннями, оскільки часто педагог ментально не може сприйняти ту дитину, в успішності навчання та виховання якої він не впевнений, не знає, як оцінювати досягнення дитини з порушеннями інтелекту та яким способом перевіряти її знання (Бояринова, 2018).

На основі визначених особливостей інклюзивної освіти та з урахуванням поглядів дослідників на феномен готовності до професійної діяльності, готовність педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії К. Гудзь розуміє як комплексне особистісне утворення, що передбачає обізнаність педагога зі специфікою навчання дітей з особливими освітніми потребами і пов'язане зі здатністю виконувати професійні функції з урахуванням професійно значущих цінностей та морально-етичних норм у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності (Гудзь, 2018).

Отже, готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії полягає в оволодінні спеціальними педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати освітній процес, педагогічній гнучкості, здатності бачити потенціал вихованця, адже в умовах інклюзивної освіти особлива роль відводиться саме педагогу, його здатності пристосовуватися до нових вимог і середовища, прагненні зробити власний внесок у педагогічний процес, його розвиток та покращення. І перш за все, мова йде про вихователів, тому що саме заклади дошкільної освіти є першою сходинкою у системі безперервної освіти дитини.

Висновки до розділу 1

Аналіз джерел дає можливість зазначити, що особлива роль в умовах інклюзивної освіти відводиться педагогу, а в закладах дошкільної освіти – вихователю. Зазначено, що у дослідженнях науковців особливу увагу приділено особистісній готовності педагога дошкілля до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та його адекватному ставленню до вимог педагогічного супроводу дітей з труднощами розвитку. Наголошено, що для ефективного виконання своїх професійних функцій вихователі інклюзивної

групи повинен володіти знаннями щодо специфіки розвитку дітей з особливими освітніми потребами відповідно до визначених нозологій, розуміти правила роботи не лише з дітьми, а й з дорослими учасниками освітнього процесу в інклюзивному просторі.

Теоретичний аналіз дошкільної інклюзивної освіти свідчить, що дана проблема перебуває у центрі уваги авторів численних публікацій. Спектр питань, що розглядаються, є широким – від визначення поняття інклюзивної освіти, її сутності, мети, завдань, принципів, порядку впровадження в закладах дошкільної освіти, до визначення ролі вихователя в інклюзивній групі, його готовності до роботи. Зазначено, що інклюзивне навчання в Україні впроваджується з 2009 року через законодавчі зміни, що забезпечили можливість здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивних групах та класах, а основними принципами впровадження та розвитку інклюзивної освіти визначено: науковість, системність, індивідуалізація спільно з корекційною спрямованістю, соціальна відповідальність сім'ї. Встановлено, що основна увага технологіям інклюзивної освіти в Україні зосереджена у рамках шкільного навчання, однак, головним завданням інклюзії є гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами в соціум, а тому необхідним, перш за все, є впровадження та розвиток інклюзії в закладі дошкільної освіти, що дасть змогу дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі свого розвитку.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2.1. Практичні аспекти професійної готовності вихователів до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми потребами

На сьогодні питання організації процесу виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти залишається відкритим. Успішність реалізації інклюзивної освіти в дитячому садку залежить від багатьох чинників. Однією з найвагоміших перешкод, що лежить на шляху ефективного впровадження інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти, є неготовність учасників освітнього процесу (педагогів, батьків, дітей з нормотиповим розвитком) до взаємодії та партнерства з дітьми з особливими освітніми потребами (Волошин, 2015). Ця проблема найбільше стосується вихователів, бо саме від них, їхніх особистісних позицій, психологічної та професійної готовності, мотивації і ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку залежить адекватна організація навчально-виховного процесу, формування сприятливого інклюзивного освітнього простору загалом та соціально-психологічного клімату у дитячому колективі зокрема (Буйняк, 2017).

Емоційний відгук педагогів про введення інклюзивної форми навчання має широкий діапазон: від помітного скепсису щодо самого питання інклюзії до відвертого жаху від того, який обсяг навантаження впаде на плечі вихователів та вчителів. І якщо питання інклюзії в школі вже не є новим, то інклюзія в садочку лише на початкових етапах розвитку (Бовкуш, 2014). Недостатнє володіння потрібними педагогічними технологіями, брак знань з корекційної педагогіки, психологічна та емоційна неготовність включати в дошкільну діяльність дітей з різними особливостями розвитку є лише поверхневими труднощами впровадження інклюзії у закладах дошкільної освіти (Бояринова, 2018).

На жаль, більшість вихователів не готові до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Часто у них виникають психологічні «бар'єри», такі як професійна невпевненість, психологічна неготовність до роботи з дітьми з особливими потребами, страх перед невідомим, побоювання щодо негативного впливу інклюзії на інших учасників освітнього процесу, а також негативні установки та упередження. Важливим фактором також є

підвищений рівень тривожності, спричинений недостатньою професійною компетентністю, оскільки в умовах інклюзивного навчання вихователі змушені працювати як з дітьми з типовим розвитком, так і з дітьми з особливими освітніми потребами, що вимагає нових знань, умінь і навичок (Буйняк, 2017).

I. Кузава, досліджуючи формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти, визначає найтипівіші труднощі та помилки, що допускає вихователь закладу дошкільної освіти у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- використання в ході освітнього процесу таких форм, методів, засобів навчання, які є недоступні дошкільникам з порушенням психофізичного розвитку;
- завищення вимог до якості та повноти знань;
- стереотипність дій у різноманітних ситуаціях неуспіху (Кузава, Ярмолюк, 2016).

Діяльність вихователя інклюзивної групи відрізняється від діяльності вихователя, який працює у групі дітей з нормотиповим розвитком. Зокрема, для роботи в інклюзивному освітньому середовищі у вихователя мають бути сформовані професійні компетентності, ціннісні орієнтації, моральні установки та психологічна готовність до виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами (Кузава, 2015).

Основним завданням вихователя інклюзивної групи є створення рівних можливостей для повноцінного розвитку дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, освітніх потреб і умов для спільної успішної соціальної адаптації (Григор'єва, 2021).

Для того, щоб освітній процес в інклюзивній групі мав успішний результат, вихователь повинен володіти знаннями про вплив психофізичного порушення, особливостей здоров'я та емоційно-вольової сфери на поведінку дитини, її спілкування, взаємодію з оточуючими, а також на те, як вона

засвоює навчальні вміння та навички. Тому повинен постійно розширювати свої знання щодо:

- фізичних та психологічних особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами (адже щороку у групі можуть бути діти з іншими психофізичними порушеннями);
- змісту та методів реалізації індивідуального підходу до дитини в залежності від визначеного інклюзивно-ресурсним центром рівня підтримки, особистісних можливостей та потреб вихованця, ступеня виразності порушення, сімейної ситуації;
- методів та форм спільної безконфліктної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормотиповим розвитком (Бабакова, 2014).

Окрім цього, вихователь, який працює в інклюзивній групі, постійно співпрацює, комунікує з іншими учасниками освітнього процесу. А саме з: асистентом вихователя; спеціалістами, які проводять корекційно-розвиткові заняття, медиками, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, а також з сім'ями як дітей з особливими освітніми потребами, так і вихованців з типовим розвитком для того, щоб створити у групі позитивну атмосферу (Кулик, 2015).

Відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти вихователь інклюзивної групи є постійним членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини, що потребує корекції розвитку, та виконує такі функції:

- координує процес розробки індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану для дітей з особливими освітніми потребами;
- спільно з іншими педагогічними працівниками проводить моніторинг досягнення кінцевих цілей навчання дітей з особливими освітніми

потребами, визначених індивідуальним навчальним планом, не менше ніж тричі на рік;

- організовує навчальний і виховний процес для дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи особливості їх розвитку та індивідуальний навчальний план;
- готує інформацію та представляє її на засіданні команди психолого-педагогічного супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини, її потреби, сильні сторони та результати виконання навчальної програми;
- створює сприятливий мікроклімат у дитячому колективі;
- проводить консультації з батьками щодо прогресу дитини у засвоєнні навчальних дисциплін, поведінки на заняттях та під час дозвілля, а також формування навичок соціально-побутового орієнтування та комунікації з оточуючими (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. №609. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

У професійній готовності вихователя до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей з особливими освітніми в умовах інклюзивного освітнього простору неабияке значення мають навички до командної взаємодії. Саме вміння вихователя співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу в інклюзивній групі виступає вагомою умовою ефективності інклюзивного навчання та високим показником професійної діяльності педагога у дошкільлі. Однак, для продуктивної співпраці необхідні певні знання та вміння, які ми подаємо у таблиці 1.

Таблиця 1

Знання та вміння, необхідні вихователю інклюзивної групи для співпраці з іншими учасниками освітнього процесу (Буйняк, Миронова, 2022)

Знає	Вміє
- зміст, мету та завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти; - принципи організації та діяльності команди психолого-педагогічного супроводу; - функції членів команди супроводу; - значення колективної взаємодії у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та форми взаємодії фахівців; - види конфліктів у колективі, шляхи їх уникнення або вирішення.	- у навчально-виховному процесі враховувати вимоги інших фахівців та батьків дитини з особливими освітніми потребами під час реалізації загальної мети; - приймати професійні межі своєї компетенції та визнавати компетентності інших членів команди психолого-педагогічного супроводу; - проявляти повагу і толерантність до думки інших, активність у роботі, гнучкість; - обґрунтовувати власну думку та вислуховувати думки колег; - дотримуватися самодисципліни та субординації; - при потребі обирати доцільні методи і форми колективної взаємодії, способи розв'язання конфліктних ситуацій.

У процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу вихователь зобов'язаний враховувати рівень підтримки, визначений інклюзивно-ресурсним центром, адже саме він відображає обсяг тимчасової та постійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних можливостей. Рівні підтримки залежать від труднощів, що виникають у різних сферах життєдіяльності дітей з особливостями розвитку.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами», під освітніми труднощами розуміються «...труднощі, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей відповідного року навчання у відповідному закладі освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких

постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21.07.2021 р. №765. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Зокрема, визначають п'ять категорій освітніх труднощів:

1. Інтелектуальні (труднощі, що стосуються функціонування інтелекту з різним ступенем прояву, включаючи порушення уваги, мислення, пам'яті, мовлення, мотивації, вольових процесів, а також здатності до узагальнення, міркування, абстрагування та судження.)
2. Функціональні (можуть полягати в обмеженні різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій).
3. Фізичні (пов'язані з обмеженням функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму).
4. Навчальні (можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву).
5. Соціоадаптаційні або соціокультурні (наявність бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції у соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії) (Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21.07.2021 р. №765. Офіційний сайт Верховної Ради України, 2023).

Знання інформації про рівні підтримки дає можливість вихователю правильно організувати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, визначити, якої допомоги потребують діти з різними рівнями підтримки, з якими фахівцями необхідно налагодити співпрацю, як адаптувати чи модифікувати зміст занять, які матеріали, приладдя необхідно підібрати для роботи, які корективи чи зміни буде вносити в організацію

навчально-виховної та корекційно-розвиткової діяльності дитини відповідно до індивідуальної програми розвитку, які види психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять та послуг мають надаватися. У свою чергу, вихователь зобов'язаний прислухатися до рекомендацій та порад корекційних педагогів і закріплювати навички і вміння, які вихованець засвоїв на таких заняттях (Буйняк, Миронова, 2022).

У процесі здійснення навчально-виховної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору вихователь має не лише враховувати рівень підтримки, а й встановити, через які саме труднощі у розвитку виникають її особливі потреби та не дають можливості дитині опановувати нові знання та види діяльності. Адже ефективність психолого-педагогічного супроводу та його корекційно-розвиткової частини залежать від того, наскільки педагог розуміє причини труднощів, структуру порушення та його вплив на цілісність особистості дитини (Бричок, Шалієва, 2020).

Іншим важливими завданням вихователя у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти є максимальне включення вихованця з порушеннями психофізичного розвитку у життя групи, у спільну діяльність. Тобто, вихователь має створити такі умови, в яких дитина з особливими освітніми потребами зможе отримати широкий соціальний досвід та реалізувати свої освітні потреби. І важливо, щоби при цьому якість освіти інших дітей у групі не знижувалася. Тому вихователь має вміти застосовувати варіативні методики та педагогічні технології. Наприклад, для визначення можливостей та потреб дітей з особливостями розвитку, а також ефективності своєї педагогічної діяльності, вихователь інклюзивної групи має систематично оцінювати індивідуальний розвиток кожного вихованця, а тому мусить опанувати базові методики педагогічної діагностики. Згодом результати оцінювання вихователь зможе використати, щоб побачити чи є прогрес в освоєнні адаптованої освітньої програми (Григор'єва, 2021).

Ще однією умовою успішного педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є створення адекватного до їхніх можливостей предметно-просторового середовища, що сприятиме повноцінному розвитку всіх видів дитячої діяльності (Богдан, Розумейко, Франчук, 2019). Вихователь має створити у групі не лише умови для доброзичливих та позитивних стосунків між вихованцями, але й рівні можливості для всіх дітей, а також бути психологічно готовим до роботи з «особливими дітьми», приймати різних дітей, бути тактовним, толерантним, мати високий рівень самоконтролю (Журбенко, 2018).

Не менш важливе значення має взаємодія педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами. На жаль, часто у батьків немає сформованого реального розуміння можливостей своєї дитини, через що вони висувають до неї завищені вимоги. Інші ж, навпаки, занадто опікуються і намагаються захистити її навіть від таких випадків, з якими вона може впоратися самостійно. А ще інші батьки докладають всіх зусиль, щоб максимально розвинути свою дитину, беруть активну участь у корекційно-розвитковій роботі, дотримуються рекомендацій педагогічних працівників. І у кожному з цих випадків вихователь має вміти знаходити підхід до батьків, коректно надавати їм інформацію про успіхи та труднощі дитини з особливими освітніми потребами (Чупахіна, 2015).

І. Кузава стверджує, що вихователі інклюзивних груп закладів дошкільної освіти повинні володіти предметними, психолого-педагогічними і методичними вміннями, знаннями та навичками, щоб забезпечити кваліфіковане навчання, виховання, розвиток та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами (Кузава, 2015).

Отже, на основі аналізу наукових джерел нами визначено, що діяльність вихователя інклюзивної групи відрізняється від діяльності вихователя, який працює у групі дітей з нормотиповим розвитком та встановлено, що основним завданням вихователя інклюзивної групи є створення рівних можливостей для повноцінного розвитку дітей з нормотиповим розвитком та дітей з особливими

освітніми потребами з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, освітніх потреб і умов для спільної успішної соціальної адаптації.

Досліджено, що для ефективності освітнього процесу в інклюзивній групі вихователь має постійно розширювати свої знання щодо: фізичних та психологічних особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, змісту та методів реалізації індивідуального підходу до дитини з особливостями розвитку, методів та форм спільної безконфліктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Досліджено і охарактеризовано основні функції вихователя інклюзивної групи, та встановлено, що вихователь виконує роль координатора у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

У ході дослідження з'ясовано, що іншим важливими завданням вихователя у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти є максимальне включення вихованця з порушеннями психофізичного розвитку у життя групи, у спільну діяльність. При тому важливо, щоб якість освіти інших дітей у групі не знижувалася. Тому вихователь має вміти застосовувати варіативні методики та педагогічні технології та створити адекватне до їхніх можливостей предметно-просторове середовище, яке сприятиме повноцінному розвитку всіх видів дитячої діяльності.

Готовність педагога до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії полягає в оволодінні спеціальними педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати навчальний процес, педагогічній гнучкості, здатності бачити потенціал вихованця. Але, перш за все, це любов до своєї роботи та емоційне прийняття «особливої» дитини.

2.2. Сучасний стан сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору

З метою визначення сучасного стану сформованої готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору, нами проведено дослідження на основі анкетування (Додаток В).

Анкетування є тим методом дослідження, який дає можливість за короткий проміжок часу опитати велику кількість людей, а також мінімізувати вплив дослідника на респондента.

Щоб уникнути етичних проблем, які могли виникнути в ході проведення дослідження, було дотримано наступних правил:

1. Усі опитані респонденти були поінформовані про мету та завдання дослідження.
2. Уся отримана в ході дослідження інформація є конфіденційною і не може бути використана з жодною іншою метою, окрім даного дослідження, і тільки в узагальненому вигляді.
3. Інформація, яку вдалося отримати, збиралася безпосередньо дослідником і є анонімною (знеособленою) щодо респондента.
4. Використання цитат у роботі подається без посилання на особу респондента.

У дослідженні взяли участь 50 вихователів закладів дошкільної освіти, які ніколи не працювали в умовах інклюзії, та з яких: 13 вихователів (26% респондентів) мають 18-27 років, 12 (24% респонденти) – 28-37 років, 13 (26% респондентів) – 38-47 років, 5 (10% респондентів) – 48-57 років та 7 вихователів (14% респондентів), які мають 58 і більше років. З опитаних 4 вихователі (8% респондентів) мають стаж роботи на займаній посаді менше 1-го року, 12 вихователів (24% респондентів) – 1-3 роки, 7 вихователів (14% респондентів) – 3-5 років, 4 вихователі (8% респондентів) – 5-10 років, 11 вихователів (22% респондентів) – 10-20 років та 12 вихователів (24% респондентів) мають понад 20 років професійного стажу вихователя. 34 вихователі (68% респондентів), які взяли участь у дослідженні, мають вищу освіту та 1 із них (2% респондентів) є «спеціалістом вищої категорії». Варто зауважити, що всі опитані респонденти працюють у закладах дошкільної освіти, які розташовані у сільській місцевості.

На запитання «Чи знайомі Ви з поняттям інклюзія?» усі 50 респондентів (100% опитаних) дали ствердну відповідь «так», однак 4 із них (8%

респондентів) не вірить в успіх інклюзивного навчання, а 5 (10% респондентів) – не бажають вступати в діалог, коли мова йде про інклюзивну освіту.

На основі отриманої від опитаних вихователів інформації, нам вдалося систематизувати різні підходи до визначення поняття «інклюзивне навчання».

На думку респондентів, інклюзивне навчання – це:

- процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, що реалізується шляхом інтеграції їх у загальноосвітнє середовище за місцем проживання.
- можливість для дітей з особливими потребами адаптуватися в дитячому колективі, що дозволяє їм відчути себе повноцінними членами суспільства;
- підхід до освіти, що гарантує рівні можливості для навчання та розвитку усіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей;
- один із методів подолання дискримінації людини (дитини);
- процес створення ефективних умов, освітнього простору для залучення та включення до освітнього процесу дітей з особливими потребами;
- навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу, де застосовують такі методи навчання, що враховують індивідуальні особливості таких вихованців.

На запитання «Чи погоджуєтеся Ви з твердженням, що впровадження інклюзивних технологій – це один з основних пріоритетів сучасного розвитку освіти в Україні?» думка респондентів розділилася: 37 із них (74% респондентів) погодилися із твердженням, а 13 (26% респондентів) – ні.

Щодо питання розуміння та прийняття змісту нормативно-правових документів стосовно права дітей з особливими освітніми потребами на навчання та виховання в закладах дошкільної освіти 43 респонденти (86% опитаних) відповіли, що розуміють та приймають всі положення нормативно-правової бази з питань інклюзії в закладах дошкільної освіти, а 7 респондентів (14% опитаних) відповіли - «ні».

На запитання «Чи готовий заклад дошкільної освіти, в якому Ви працюєте, до запровадження інклюзивного навчання?» думки респондентів розділилися майже порівну: 26 вихователів (52% респондентів) відповіли, що їхній навчальний заклад готовий до інклюзії, а 24 (48% респондентів) – відповіли, що неготовий.

У ході дослідження вдалося встановити, що 9 з 50 опитаних респондентів (18% вихователів) визначають свій рівень знань з питань інклюзії як низький, 30 з них (60% респондентів) вважають, що їхні знання на задовільному рівні, 10 вихователів (20% респондентів) зазначили, що їхній рівень знань є достатнім і лише 1 респондент (2% опитаних) визначив свій рівень знань з питань інклюзії як високий.

На запитання «Чи є, особисто у Вас, достатнє теоретичне підґрунтя для роботи в інклюзивному освітньому просторі?» 5 вихователів (10% респондентів) відповіли, що вважають себе достатньо теоретично обізнаними з окресленого питання; 25 вихователів (50% респондентів) відповіли, що мають певні знання, але вони недостатні; 14 респондентів (28% опитаних) вважають, що їхня теоретична обізнаність невисока та 6 (12% респондентів) – визначили, що не володіють теоретичними знаннями з цього питання.

Відповіді на запитання щодо психологічної та професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами презентуємо у вигляді діаграм (РИС. 1, РИС. 2).



Рис. 1. Показники психологічної готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища



Рис. 2. Показники професійної готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища

На основі інформації вдалося з'ясувати, що психологічна готовність вихователів сформована більше, ніж професійна. Адже 22 (44% опитаних) респонденти відповіли, що психологічно вони швидше готові працювати в умовах інклюзії, ніж не готові, а от професійна готовність – на нижчому рівні: 25 вихователів (50% опитаних) відповіли, що професійно вони скоріше не підготовлені до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і лише 5 вихователів (10% респондентів) вважають себе повністю професійно підготовленими до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

На відкрите запитання «Якою Ви уявляєте дитину з особливими освітніми потребами?» 39 респондентів (78% опитаних) хоча б один раз назвали психічні чи фізичні вроджені порушення розвитку, інші 11 респондентів (22% опитаних) – визначили виключно, поведінкові та емоційно-вольові особливості дитини.

На основі отриманих результатів нам вдалося скласти перелік основних особливостей та характеристик, що, на думку респондентів, можуть бути найбільш притаманні дитині з особливими освітніми потребами:

- психічні та/або фізичні порушення розвитку;

- проблеми з мовленням;
- непосидючість/гіперактивність чи, навпаки, загальмованість, низький рівень активності;
- порушення координації рухів;
- низький рівень розвитку моторики;
- відсутність реакції на звернене мовлення;
- порушення зорового контакту;
- підвищена тривожність;
- прояви агресії різної форми;
- низький рівень концентрації уваги та розвитку довільної пам'яті;
- порушення емоційно-вольової сфери;
- низький рівень контролю за власною поведінкою, спонтанність;
- безініціативність;
- низький рівень навичок соціальної взаємодії;
- обдарованість (зазначив виключно 1 респондент).

На запитання щодо готовності працювати в умовах інклюзії в закладі дошкільної освіти з отриманням різного роду допомоги 32 респонденти (64% опитаних) відповіли, що вони готові до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, але при умові отримання допомоги, що ми подаємо у таблиці 2.

Таблиця 2.

Види допомоги, необхідної для роботи в умовах інклюзії

Вид допомоги	К-ть респондентів
Потрібна допомога директора закладу дошкільної освіти	8
Потрібна допомога вихователя-методиста	10
Потрібна допомога фахівця інклюзивно-ресурсного центру	32
Потрібна допомога асистента вихователя	26
Потрібні навчальні спецкурси, семінари, конференції	29

Потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу для роботи в умовах інклюзії	30
Потрібне навчально-методичне забезпечення з питань організації інклюзії в закладі дошкільної освіти	23

З інформації, поданої у таблиці, вдалося встановити, що для формування готовності до роботи в умовах інклюзії вихователі найбільше потребують: допомоги фахівців інклюзивно-ресурсного центру; навчальних семінарів, курсів конференцій з окресленого питання; відповідної матеріально-технічної бази для роботи в інклюзивному освітньому просторі.

На це ж запитання 18 респондентів (36% опитаних) відповіли, що навіть за умови отримання допомоги та підтримки, не готові працювати з дітьми дошкільного віку в інклюзивному середовищі з різних причин, які ми подаємо у таблиці 3.

Таблиця 3.

Чинники, що перешкоджають формуванню готовності вихователів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Перелік чинників	К-ть респондентів
Не вірю в ефективність інклюзивної освіти і не розумію навіщо її впроваджувати	2
Вважаю, що такі діти повинні навчатися у спецзакладах	5
Відсутність належного фінансування та оплати праці	8
Не знаю, як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методиками	11

Це додаткове навантаження для мене	8
------------------------------------	---

З отриманої інформації можемо зробити висновок, що основною причиною неготовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору є відсутність знань методик та технологій роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У ході дослідження вдалося встановити основні якості, якими, на думку респондентів, має володіти вихователь інклюзивної групи в закладі дошкільної освіти. Із 12 запропонованих варіантів респонденти обрали 4 основних характеристики: терпіння та витримка, впевненість у собі, креативність та здатність співпереживати.

Відповіді на запитання щодо ролі вихователя в організації інклюзивного навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами подаємо у вигляді діаграм (РИС.3).



Рис.3. Роль вихователя в організації інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами

З інформації, поданої у діаграмі (РИС.3), вдалося встановити, що, на думку 39 респондентів (78% опитаних), роль вихователя в інклюзивній групі є важливою, однак, не більш важлива, ніж роль інших суб'єктів інклюзивної освіти.

Відповіді на запитання «Чи вважаєте Ви за потрібне поглиблювати свої знання з інклюзивної освіти?» подаємо у діаграмі (Рис.4).



Рис.4. Потреба у поглибленні знань з інклюзивної освіти

На основі отриманої інформації бачимо, що 90% респондентів відчують потребу у поглибленні знань з питань інклюзивної освіти, що свідчить про те, що готовність опитаних вихователів до роботи в інклюзивному освітньому просторі перебуває на етапі формування.

Відповідь на пропозицію оцінити твердження щодо власних знань про навчання дітей з особливими освітніми потребами та організацію інклюзивного простору в межах закладу дошкільної освіти подаємо у таблиці 4.

Таблиця 4.

Перелік тверджень щодо знань про навчання дітей з особливими освітніми потребами та організацію інклюзивного освітнього простору в межах закладу дошкільної освіти

Шкала оцінювання Твердження	Повністю погоджуюся	Погоджуюся	Не можу відповісти	Не погоджуюся	Повністю не погоджуюся
Я вважаю, що інклюзія дає дітям з особливими освітніми потребами	19 / 38%	27 / 54%	0	1 / 2%	3 / 6%

можливість проявити свій навчальний потенціал.					
Я знаю, що необхідно зробити для створення ефективного інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти.	4 / 8%	18 / 36%	21 / 42%	6 / 12%	1 / 2%
Я брала(в) участь у заходах з підвищення кваліфікації (курси, семінари, тренінги тощо) з метою розвитку власної інклюзивної практики.	4 / 8%	21 / 42%	8 / 16%	13 / 26%	4 / 8%
У мене немає відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.	2 / 4%	27 / 54%	6 / 12%	15 / 30%	0

У ході аналізу отриманої інформації, яка подана у таблиці, нам вдалося визначити, що 46 респондентів (92% опитаних) вважають інклюзивну форму освіти як одну із можливостей дітей з особливими освітніми потребами проявити свій навчальний потенціал. 25 респондентів (50% опитаних) навіть брали участь у заходах з підвищення кваліфікації з метою розвитку власної інклюзивної практики, однак, лише 18 з опитаних вихователів (36% опитаних) стверджують, що володіють знаннями, необхідними для створення ефективного освітнього простору в закладі дошкільної освіти. На жаль, 21 респондент (42% опитаних) не зміг визначитися з реакцією на твердження «Я знаю, що необхідно зробити для створення ефективного інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти». А 29 з опитаних респондентів (58% вихователів) визначили, що не мають відповідної підготовки для розробки та впровадження методик роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Щодо питання, якої ж саме методичної допомоги потребують вихователі для формування готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах

інклюзії, відповіді респондентів розділилися, про що ми подаємо у діаграмі (РИС.5).

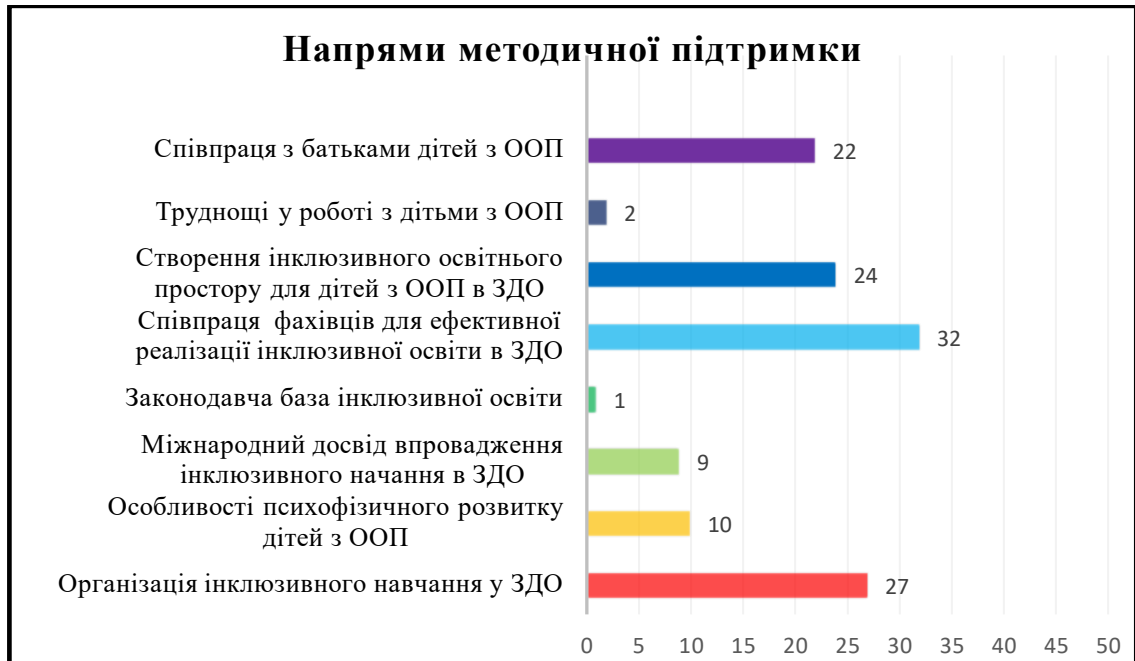


Рис.5. Напрями необхідної методичної підтримки

З інформації можемо встановити, що для формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору їм найбільш необхідна методична підтримка у таких напрямках: професійна співпраця різнопрофільних фахівців для ефективного інклюзивного навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами; організація інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти; створення інклюзивного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти; співпраця з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Щодо питання «Які форми отримання методичної допомоги для формування готовності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, на Вашу думку, є найбільш ефективними?» думки респондентів також розділилися, про що ми подаємо у діаграмі (РИС.6).

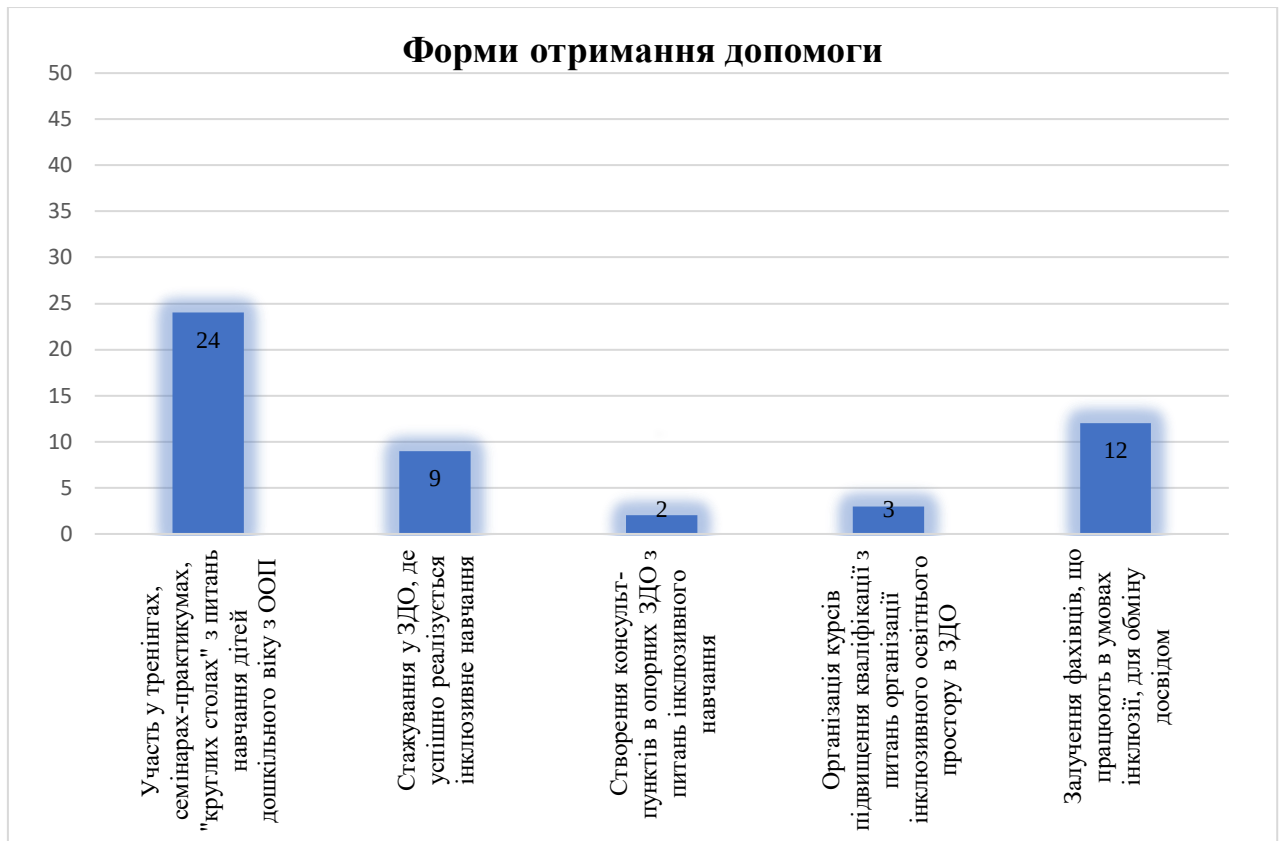


Рис. 6. Форми отримання допомоги для формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору

На основі інформації, поданої у діаграмі (РИС.6), можна зробити висновок, що основними формами отримання допомоги для формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору є участь у тренінгах, семінарах-практикумах, «круглих столах».

Окрім цього, у ході дослідження респонденти запропонували власні заходи для формування особистісної та професійної готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору, а саме: обмін досвідом у форматі «круглих столів» чи створення «онлайн груп» працівників інклюзивних груп закладів дошкільної освіти на рівні області для обміну досвідом та обговорення важливих питань.

Отже, у процесі дослідження сучасного стану сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного

освітнього простору вдалося встановити, що психологічно вихователі готові до роботи більше, ніж професійно, оскільки їм не вистачає відповідних знань та методичної підтримки з питань організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами відповідно до визначеної нозології відхилень, особливостей створення інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти, особливостей співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами, професійної співпраці різнопрофільних фахівців для успішного інклюзивного навчання дітей дошкільного віку, що потребують корекції розвитку. А основними методами формування та підвищення готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору респонденти визначили тренінги, семінари-практикуми з питань розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами та обмін досвідом фахівців, що працюють у сфері інклюзивної освіти, у форматі «круглих столів».

2.3. Методичні рекомендації щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Результати проведеного нами теоретичного дослідження та аналізу опитування дали можливість оцінити поточну готовність вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору. На основі отриманих даних виявилось, що більшість опитаних педагогів не були належним чином підготовлені до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та потребують методичної та освітньої підтримки, зокрема тренінгів, семінарів та «круглих столів» для обміну досвідом.

Ми розробили методичні рекомендації та поради, що допоможуть сформувати чи підвищити рівень готовності педагогів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору:

1. Участь у тренінгу «Організація інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти» (розроблено здобувачкою) (Додаток Г).

Мета тренінгу: ознайомлення вихователів з ключовими аспектами організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, формування у них знань про принципи, цінності навчання дітей з особливими освітніми потребами та розуміння необхідності командної взаємодії при роботі з дітьми, які потребують корекції розвитку, формування у них толерантного ставлення до впровадження інклюзивної освіти загалом та дітей з особливими освітніми потребами зокрема.

Пропонуємо тренінг тому, що саме тренінгові технології вважаються тими формами опанування знань, які спрямовані не на копичення наукової чи методичної інформації, а на формування необхідних для роботи навичок та компетенцій (Страшко, 2011).

Тренінг є однією із форм групового консультування, способом навчання особистостей та розвитку у них необхідних якостей та здібностей для досягнення успіху у певному виді діяльності (Шевчук, 2013).

У запропонованому нами тренінгу поєднано практичні та теоретичні компоненти освітнього процесу, застосовано різноманітні техніки, методи і прийоми роботи. Зокрема, тренінг складається зі вступу, в якому зазначено актуальність обраної теми; вправ: «Очікування», «Мозковий штурм», «Горіхи», «Портрет вихователя», «Експеримент», «Скелі»; чотирьох інформаційних повідомлень з питань організації інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти; аналізу проблемної ситуації «У школі тварин», рефлексії.

2. Перегляд серії науково-практичних та інформаційно-методичних семінарів (вебінарів) та семінарів-практикумів на освітньому проєкті «На урок» та освітній платформі «Всеосвіта».

Семінари-практикуми є однією з найефективніших форм організації навчання у системі підвищення кваліфікації педагогів, а у нашому випадку вихователів закладів дошкільної освіти, яка характеризується високим рівнем інформаційної насиченості та є практично орієнтованою (Сергеева, Пащенко, Купрієвич, 2019). Зокрема, освітній проект «На урок» представляє серію безкоштовних семінарів та семінарів-практикумів з питань організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти та особливостей освітнього процесу в інклюзивній групі:

3. Ознайомлення із запропонованою нами тематикою «круглих столів» з обміну досвідом (Додаток Д) та, при можливості, організувати чи взяти участь у схожих заходах, оскільки метод «круглого столу» вважається тією формою проведення заняття, у процесі якої відбувається обмін думками фахівців, які, як правило, вже мають практичний досвід з обговорюваного питання, а також спеціалістів, котрі лише починають працювати (Сисоєва, 2011).

У нашому випадку, доцільно організувати «круглі столи» для педагогів, котрі вже працюють в умовах інклюзії у закладі дошкільної освіти, та вихователів, які лише планують працювати з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Під час «круглого столу» можуть обговорюватися питання щодо: координації роботи всіх учасників освітнього процесу у закладі дошкільної освіти з забезпечення права дитини з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в інклюзивній групі; професійної підготовки вихователя та асистента вихователя до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору; обов'язків команди психолого-педагогічного супроводу та важливості постійної взаємодії та співпраці між усіма членами команди; розроблення індивідуальної програми розвитку як основної траєкторії у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами; взаємодії педагогів та адміністрації закладу дошкільної освіти з батьками дитини, яка має освітні труднощі; важливості корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять як невід'ємної складової

інклюзивного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами тощо.

Додатково рекомендуємо:

4. Ознайомитися з діяльністю Всеукраїнської громадської організації «Асоціація працівників дошкільної освіти», а точніше з короткими відео з питань інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, що завантажені на платформі YouTube у рамках програми «Спільно» та проекту «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні», де безкоштовно у форматі запитання/відповідь можна отримати багато корисної інформації з питань організації інклюзивного освітнього простору та середовища у закладі дошкільної освіти, наприклад:

- a. Які необхідно подати документи батькам для організації інклюзивного навчання?: <https://www.youtube.com/watch?v=3emBNyocHfs>;
- b. Яка має бути кількість дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти?: <https://www.youtube.com/watch?v=SlGbZKLdM7I>;
- c. Як здійснюється фінансування інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти та використовується субвенція?: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUHeGuFPyZY>;
- d. Який порядок організації та надання корекційно-розвиткових послуг під час воєнного стану?: <https://www.youtube.com/watch?v=gFkC3keL3fM>;
- e. Як правильно спілкуватися з дітьми та дорослими з інвалідністю? Які слова не варто вживати?: <https://www.youtube.com/watch?v=LDZY1zCEBeQ>.

5. Ознайомитися з програмами розвитку для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до нозологічної групи, визначеними Міністерством освіти і науки України: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/navchalni-programi/programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-doshkilnogo-viku>.

6. З метою розширення знань щодо сучасних методів, форм, засобів інклюзивного навчання, формування ефективного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти рекомендуємо ознайомитися з переліком сайтів з дидактичними матеріалами, які допоможуть вихователю максимально адаптувати чи модифікувати навчальний процес для дитини з освітніми труднощами. Оскільки використання, а головне правильний вибір дидактичних матеріалів має основне значення для створення умов та реалізації спланованої вихователем навчальної методики для дитини з особливими освітніми потребами. Дидактичні матеріали допомагають пришвидшити та спростити освітній процес дошкільника, активізують пізнавальну і розумову діяльність вихованців, спонукають до розвитку ініціативності, самостійності, набуття нових чи засвоєння вже відомих вмінь і навичок:

а. Освітній сайт WunderKiddy (<https://wunderkiddy.com/uk>) розроблено для допомоги батькам, вихователям, логопедом, вчителям підготовчих груп, на якому розміщено безкоштовні матеріали та навчальні завдання для друку. Головна мета діяльності сайту – ефективна підготовка дітей до школи. Основними принципами є: навчання в дошкільному віці має бути цікавим та незабутнім; підготовка до школи не повинна бути важким тягарем для батьків. Всі медіа-продукти, що містяться на сайті, підготовлені особисто авторами сайту. Усі зображення, що використовуються у завданнях (тварини, предмети, смайлики тощо) були офіційно придбані на фотостоках. Усі матеріали на сайті розділено за: віком: 1-2 роки, 3-4 роки, 5-6 років, 7 років; категорією: письмо, математика, логіка, дрібна моторика; тематикою: природа, тварини, техніка та транспорт, овочі, фрукти та ягоди; типом: робочі листи, розвиваючі ігри, навчальні картки, головоломки.

б. Освітній сайт Materiales Educativos (<https://www.materialeseducativosmaestras.com>), на якому розміщено навчальні матеріали для педагогів закладів дошкільної освіти та початкових класів. Діяльність сайту поділено на чотири напрями: друковані матеріали: навчальні зошити, буклети, описові аркуші, календарі дошкільника, міні-плакати тощо;

освітня діяльність: кольори, букви, цифри, фігури, форми, навчання письма, навчання читання, графомоторика; навчальні збірники: діяльності, пісні, оформлення групи, ремесла; матеріали за віком: обладнання 2 роки, обладнання 3 роки, обладнання 4 роки, матеріали 5 років, матеріали 6 років. Особливостями сайту є те, що додатково представлено збірник оповідань для дітей дошкільного віку з піктограмами. А також те, що до кожного збірника прописів є попередній діагностичний тест.

с. Телеграм-канал «Виховання з любов'ю». Канал з величезною кількістю корисної інформації для педагогів та батьків дошкільнят, заповнений навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, ілюстраціями для занять, матеріалами для оформлення осередків, електронною літературою, консультаціями для батьків та педагогів, роздатковим матеріалом та багато чим іншим.

д. Телеграм-канал «Дитсадок у смартфоні», що створено для дошкільням та їхніх батьків. Тематика каналу: поради для батьків; вправи; дидактична майстерня; казки: казки-п'ятихвилинки, терапевтичні казки, казки на ніч.

е. Телеграм-канал «Вихователі України». Канал створено для обміну інформацією між вихователями.

Висновки до розділу 2

Аналіз наукових джерел дав змогу окреслити психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку та встановити, що найчастіше у цієї категорії дітей спостерігається нестійкий чи зовсім відсутній інтерес до взаємодії з дорослими; комунікативні засоби спілкування цього періоду такі, як голосові чи рухові реакції, посмішка, часто також збіднені чи абсолютно відсутні; майже у 40-60% дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається затримка, а часто і взагалі відсутність мовлення; таким дітям характерні ігрові, не наповнені змістом дії, часте використання іграшок не за призначенням, нерозуміння та/або недотримання правил гри, відсутність ініціативи в процесі організації ігрової діяльності.

У другому розділі окреслено сутність та структуру готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та зазначено, що у дослідженнях науковців розглядають готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі через два показники: психологічну готовність та професійну готовність. Основними критеріями

готовності є: здатність організовувати педагогічну діяльність на основі співпраці; усвідомлений вибір професійної поведінки; уміння орієнтуватися у різних методах педагогічної діяльності; готовність до саморозвитку через адекватні засоби та методи. Важливими компонентами готовності педагога є мотиваційний (сукупність стійких мотивів до роботи в інклюзивному середовищі), аксеологічний (усвідомлення педагогічних цінностей та принципів інклюзивного навчання), когнітивний (знання про принципи та специфіку інклюзивного навчання, нормативно-правову базу) та діяльнісний (практична складова особистісних характеристик педагога).

На основі методу анкетування проведено дослідження сучасного стану сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору та з'ясовано, що психологічно вихователі готові до роботи більше, ніж професійно, оскільки їм не вистачає відповідних знань та методичної підтримки з питань організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. На основі результатів емпіричного дослідження виокремлено форми, методи та засоби формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного магістерського дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

Аналіз джерел дає можливість зазначити, що особлива роль в умовах інклюзивної освіти відводиться педагогу, а в закладах дошкільної освіти – вихователю. Показано, що готовність вихователя закладу дошкільної освіти стати активним учасником освітнього процесу в умовах інклюзії полягає не лише у наявності відповідної матеріальної бази чи методичних розробок, але й у психологічній готовності вихователя до роботи з дітьми, що потребують корекції розвитку. Зазначено, що у дослідженнях науковців особливу увагу приділено особистісній готовності педагога дошкільця до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та його адекватному ставленню до вимог педагогічного супроводу дітей з труднощами розвитку. Наголошено, що для ефективного виконання своїх професійних функцій вихователь інклюзивної групи повинен володіти знаннями щодо специфіки розвитку дітей з особливими освітніми потребами відповідно до визначених нозологій,

розуміти правила роботи не лише з дітьми, а й з дорослими учасниками освітнього процесу в інклюзивному просторі, вміти працювати в команді з іншими фахівцями, вміти застосовувати на практиці отримані знання з питань інклюзивного навчання дошкільників.

В ході дослідження з'ясовано, що питання дошкільної інклюзивної освіти перебуває у центрі уваги авторів численних публікацій. Спектр питань, що розглядаються, є широким – від визначення поняття інклюзивної освіти, її сутності, мети, завдань, принципів, порядку впровадження в закладах дошкільної освіти, до визначення ролі вихователя в інклюзивній групі, його готовності до роботи. Зазначено, що інклюзивне навчання в Україні впроваджується з 2009 року через законодавчі зміни, що забезпечили можливість здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивних групах та класах, а основними принципами впровадження та розвитку інклюзивної освіти визначено: науковість, системність, індивідуалізація спільно з корекційною спрямованістю, соціальна відповідальність сім'ї, мультидисциплінарна команда супроводу. Встановлено, що основна увага технологіям інклюзивної освіти в Україні зосереджена у рамках шкільного навчання, однак, головним завданням інклюзії є гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами в соціум, а тому необхідним, перш за все, є впровадження та розвиток інклюзії в закладі дошкільної освіти, що надасть змогу дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі свого розвитку.

За допомогою теоретико-методологічного аналізу соціально-педагогічної літератури окреслено психолого-педагогічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку та встановлено, що найчастіше у цієї категорії дітей спостерігається нестійкий чи зовсім відсутній інтерес до взаємодії з дорослими; комунікативні засоби спілкування цього періоду такі, як голосові чи рухові реакції, посмішка, часто також збіднені чи абсолютно відсутні; помітні відхилення в розвитку моторики, що є основною перешкодою в оволодінні ними найпростіших

життєво необхідних навичок та умінь самообслуговування; часто рухи дітей нечіткі, погано скоординовані, імпульсивні чи, навпаки, надмірно уповільнені; пізнавальна діяльність часто знижена, погіршена концентрація уваги, уява відрізняється неточністю, поверховістю, схематичністю, спостерігається уповільнене переключення з одного виду діяльності на інший; майже у 40-60% дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку спостерігається затримка, а часто і взагалі відсутність мовлення; таким дітям характерні ігрові, не наповнені змістом дії, часте використання іграшок не за призначенням, нерозуміння та/або недотримання правил гри, відсутність ініціативи в процесі організації ігрової діяльності.

Окреслено сутність та структуру готовності педагогів закладу дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та зазначено, що у дослідженнях науковців розглядають готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі через два показники: психологічну готовність та професійну готовність. Основними критеріями готовності є: здатність організовувати педагогічну діяльність на основі співпраці; усвідомлений вибір професійної поведінки; уміння орієнтуватися у різних методах педагогічної діяльності; готовність до саморозвитку через адекватні засоби та методи. Важливими компонентами готовності педагога є мотиваційний (сукупність стійких мотивів до роботи в інклюзивному середовищі), аксеологічний (усвідомлення педагогічних цінностей та принципів інклюзивного навчання), когнітивний (знання про принципи та специфіку інклюзивного навчання, нормативно-правову базу) та діяльнісний (практична складова особистісних характеристик педагога).

На основі методу анкетування проведено дослідження сучасного стану сформованої готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору та з'ясовано, що психологічно вихователі готові до роботи більше, ніж професійно, оскільки їм не вистачає відповідних знань та методичної підтримки з питань організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. На основі результатів емпіричного

дослідження виокремлено форми, методи та засоби формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору та встановлено, що опитані респонденти потребують методичної та освітньої підтримки у вигляді тренінгів, семінарів-практикумів, «круглих столів» з обміну досвідом, що дозволяє зробити висновок, що поставлена на початку дослідження мета досягнута.

За результатами магістерського дослідження розроблено методичні рекомендації щодо формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. В., Алексєєва М. А., Агафонова Е. Л. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. *Психологічна наука і освіта*, 2011. №1. С. 83-91.
2. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 625-626.
3. Бойчук Ю.Д. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навчальний посібник. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. 338с.
4. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. №4 (48). С. 3–9.
5. Бовкуш К. Інклюзивна компетентність як важлива складова частина професійної компетентності педагога. *Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2014. С. 434-435.
6. Богдан Т.М., Розумейко Н.А., & Франчук М.Н. Особливості роботи вихователя ЗДО з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Молодий вчений*, 2019. №10 (74). URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10/111.pdf> (дата звернення: 28.06.2023).
7. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої*. Суми : ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.
8. Бояринова Я. Готовність педагога до реалізації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи. *Збірник матеріалів конференції «Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної*

освіти». Житомир : Житомирський ОППО, 2018. URL : <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post2548.html> (дата звернення: 22.05.2023).

9. Бричок С., & Шалієва Ю. Діагностика як основа психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Інноватика у вихованні*, 2020. №12. С. 93–103.

10. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 34. С. 117-121.

11. Буйняк М., & Миронова С. Інклюзивна група в дитячому садку: що робить вихователь. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2022. №2. URL : <https://emetodyst.mcfr.ua/950672> (дата звернення: 25.06.2023).

12. Вербенець А. А. Від політики до практики інклюзивного навчання. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості. Харків, 2018. С. 15–18.

13. Вертутіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*, 2017. № 3.2. С. 102-105.

14. Вознюк О.М. Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в інклюзивному освітньому просторі: *методичні рекомендації*. Житомир : КЗ «ЖОППО» ЖОР, 2019. 68с.

15. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна готовність педагогів. *Психолог*, 2015. № 7/8. С. 74-76.

16. Гаяш О.В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: *колективна монографія* за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С.32-45.

17. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

18. Гладуш В. А. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 2015. № 1 (9). С. 73–79.

19. Григор'єва І. Перевіряємо готовність педагога до роботи в інклюзивній групі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2021. №1. URL : <https://emetodyst.expertus.com.ua/866070> (дата звернення: 25.06.2023).

20. Грицюк Н. Діти з порушенням психофізичного розвитку. *Дефектолог*, 2008. №12. С.45-58.

21. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*, 2018. №1(8). С. 128-132.

22. Дегтяр Г. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти*, 2015. № 1. С. 250-255.

23. Ервін Е., & Кугельмас Д. *Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах* : навч. посіб. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2020. 203 с.

24. Закон України «Про освіту», редакція від 02.07.2023 року. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.05.2023).

25. Закон України «Про дошкільну освіту». Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> - 22.05.2023 (дата звернення: 15.05.2023).

26. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2015. №11. С. 190–193.

27. Кісіль Л. Формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2023. С. 117-122.

28. Колосова О.В. Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм*. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2017. №6. С.49-51.

29. Колупаєва А. А., & Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. Київ : Вид. група «АТОПОЛ», 2016. 274 с.

30. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*, 2017. №2. С.47-50.

31. Кравченко Г. Ю., & Сіліна Г. О. *Інклюзивна освіти в ДНЗ*. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 176 с.

32. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Педагогічна думка*. Київ : Національна академія педагогічних наук України, 2016. С. 184–190. URL : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzbmZNd0RrWjZLRlE/view> (дата звернення: 18.05.2023).

33. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика: *монографія*. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

34. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2010. Вип. 14. С. 40-44.

35. Кузава І. Б. *Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку: монографія*. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2020. 345с.
36. Кузава І. Б. Технологія підготовки майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *International scientific professional periodical journal «The unity of science»*. Відень, 2015. С. 65-68.
37. Кузава І., & Ярмолук М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. [*Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*](#), 2016. №2(2). С. 75-81.
38. Кулик Н. Інклюзія - це причетність. *Освіта України*, 2015. № 21. С. 12-13.
39. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 2014. № 28. С. 119-123.
40. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» №1/9-691 від 13.11.2018. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України*: URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-shodo-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 22.05.2023).
41. Мельник Н. Правове забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. *Збірник матеріалів конференції «Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти»*. Житомир : Житомирський ОППО, 2018. URL: <https://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post87.html> (дата звернення: 22.05.2023).
42. Ніколаєнко Н. О. Інклюзивна освіта як гарантія права на освіту дітей з обмеженими можливостями. *Право і Безпека*, 2012. № 3. С.45-48.
43. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2019. № 2 (98). С.143-146.

44. Офіційні засади інклюзивної освіти в Україні. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 15.05.2023).

45. Переваги інклюзивного навчання. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 15.05.2023).

46. Положення про заклад дошкільної освіти, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 (в редакції від 10.02.2021). Верховна Рада України: URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#n15> (дата звернення: 22.05.2023).

47. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна»», 2019. 300с.

48. Порошенко М. А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсного центру: *навчально-методичний посібник*. Київ, 2018. 318с.

49. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.05.2023).

50. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957», від 26 квітня 2022 р. № 483. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-%D0%BF#n2> (дата звернення: 22.05.2023).

51. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14 лютого 2017 р. № 88. Верховна Рада України. URL :

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n8> (дата звернення: 22.05.2023).

52. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530» №769 від 28.07.2021р. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-%D0%BF#n65> (дата звернення: 22.05.2023).

53. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21.07.2021р. №765. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.06.2023).

54. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 р. №545. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.06.2023).

55. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. №609. Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 22.05.2023).

56. Прядко Л.О. Готовність педагога загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання*. Рівне: РОІППО, 2014. С.79-89.

57. Савчук З. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2017. № 2. С.42-46.

58. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 15.05.2023).

59. Сергеева Л. М., Пащенко О. В., & Купрієвич В. О. *Проведення семінару-практикуму в системі підвищення кваліфікації: методичні рекомендації*. Луцьк: КП ІАЦ «Волинський енергосфот», 2019. 40 с.

60. Сисоєва С.О. *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

61. Стангвік Г. *Інтегроване навчання: світовий досвід*. Лондон, 1997. 156 с.

62. Статистичні дані: дошкілля 2022/2023. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/statistichni-danni> (дата звернення: 09.04.2023).

63. Статистичні дані: інклюзивне навчання 2022/2023. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 09.04.2023).

64. Страшко С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі»*. Полтава: Астроя, 2011. С. 209-211.

65. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 2016. №3(79). С. 7-18.

66. Таранченко О. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2016. № 4(80). С. 82 – 96.

67. Цимбал-Слатвінська С. В. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань: Візаві, 2019. №2. С. 163–171.

68. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України*, 2015. №6. С. 100-104.

69. Шевчук О.М. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів: матеріали науково-методичного семінару*. Умань: ПП Жовтий, 2013. 168с.

70. Ярмола Н. *Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник*. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.