

**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**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

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

Виконала:
студентка 2 курсу, 617 група
Грозаву Ганна-Марія Павлівна
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

Грозову Г.М. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти “магістр” зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. 78 с.

Актуальність дослідження інклюзивної освіти зумовлена необхідністю розвитку дошкільної інклюзії, що забезпечує гармонійне включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство. Враховуючи важливість раннього розвитку дитини для її соціалізації та навчальної діяльності, виникає потреба в дослідженні педагогічних умов, форм і методів комплексного виховання таких дітей у сучасних закладах дошкільної освіти. Метою роботи є виокремлення та обґрунтування педагогічних умов організації інклюзивного освітнього процесу в умовах ЗДО. Практичне значення полягає в розробці рекомендацій щодо підвищення ефективності інклюзивного середовища в освітніх закладах.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, соціалізація дитини, педагогічні умови, форми і методи виховання, діти з особливими освітніми потребами.

ABSTRACT

Grozavu H.M. Pedagogical conditions for the organization of an inclusive educational environment in the conditions of a preschool education institution. - Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of higher education "master" in specialty 012 Preschool education. Chernivtsi national Yury Fedkovich University. Chernivtsi, 2024. 78 p.

The relevance of inclusive education research is determined by the need to develop preschool inclusion, which ensures the harmonious inclusion of children with special educational needs (SEN) in society. Taking into account the importance of the early development of the child for his socialization and educational activities, there is a need to research pedagogical conditions, forms and methods of comprehensive education of such children in modern preschool education institutions. The purpose of the work is to identify and justify the pedagogical conditions for the organization of the inclusive educational process in the conditions of the educational system. The practical significance lies in the development of recommendations for increasing the effectiveness of the inclusive environment in educational institutions.

Key words: inclusive educational environment, child socialization, pedagogical conditions, forms and methods of upbringing, children with special educational needs.

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

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	7
1.1. Психолого-педагогічні дослідження аспектів інклюзивного навчання.....	7
1.2. Інклюзія як соціально-освітній феномен	19
Висновки до розділу.....	30
РОЗДІЛ ІІ. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	31
2.1. Особливості впровадження інклюзивного навчання в заклади дошкільної освіти.....	31
2.2. Зміст педагогічних умов організації інклюзивного середовища в умовах дошкільної та початкової освіти.....	42
2.3. Шляхи підвищення ефективності організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти.....	51
Висновки до розділу.....	69
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасною прерогативою освітньої політики України є розвиток інклюзивної освіти. Оскільки діти проходять інтенсивну соціалізацію протягом навчального року, основна увага приділяється комплексним методикам у рамках шкільної освіти. Однак необхідно розвивати також і дошкільну інклюзію, оскільки одним із завдань інклюзії є гармонійне включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в суспільство. Це дозволяє дитині взаємодіяти зі світом на ранніх стадіях розвитку. Адже саме в дошкільному віці закладаються передумови для майбутньої навчальної діяльності дитини, активно набуваються культурні навички та вміння, розвиваються когнітивні здібності. Тому необхідні фундаментальні дослідження, які науково обґрунтовують педагогічні умови, форми, методи і принципи комплексного виховання в дошкільних освітніх установах, що сприяють зменшенню або усуненню психофізичних дефектів. Таким чином, питання про впровадження комплексної освіти для дітей ООП сьогодні більш актуальне, ніж будь-коли раніше, тому необхідні всебічні дослідження.

У сучасній світовій освітній політиці розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія. Дана термінологічна лексика в останні роки досить широко використовується і в Україні.

Відповідно до умов інклюзивного навчання усі діти є повноправними особистостями дитячого колективу, які забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, у разі потреби – медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Слід зазначити, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено у Саламанській декларації. У міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на

жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати й урахувати різні потреби своїх учнів приведенням у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громад, де проживають учні» (Саламанська декларація).

В умовах інклюзивної системи навчання визначається та враховується різноманітність дитячого колективу, особливі освітні потреби задовольняються у дітей з обмеженими можливостями здоров'я й у дітей талановитих та обдарованих за допомогою індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних програм, спеціально розроблених та підібраних допоміжних навчальних матеріалів, додаткових посібників тощо. (Елен, 2000, с 215).

Питання організації та впровадження системи інклюзивної освіти у вітчизняний освітній простір закладів освіти не є новим. Так, зокрема: загальні основи інклюзивної освіти та інклюзивної педагогіки розкрито у публікаціях А. Колупасової (2007), М. Швед (2015), З. Шевців (2016); вивчення зарубіжного досвіду щодо підготовки асистента вчителя для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в Канаді, Республіці Польща та окремих країн Європейського Союзу є предметом дослідження Б. Турко (2020), А. Собчук (2020), Г. Давиленко (2015); особливості створення здоров'язберігаючого середовища для дітей з особливими освітніми потребами досліджують Н. Мачинська та Л. Сливка (2021), І. Садова (2023).

Актуальним залишається питання організації інклюзивного освітнього середовища саме в умовах ЗДО та початкової школи, адже ця проблема ще недостатньо висвітлена є у вітчизняних наукових дослідженнях: І. Кузава (2015), І. Марченко (2001), Н. Олефір (2019). Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога закладу дошкільної освіти. Вихователь має сприймати дітей з особливими освітніми потребами (ОПП), як і усіх інших вихованців у групі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання,

до колективних форм навчання та групового розв'язання завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі – спільні завдання, найпростіші дослідження, участь у колективних іграх.

Інклюзивна дошкільна та початкова освіта як нова концепція ґрунтується на інших цінностях, ніж традиційна освіта та потребує зміни звичних, сформованих за тривалий час уявлень. Це процес розвитку загальної освіти, метою якого є доступність освіти для всіх, пристосованість до різних запитів усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти насамперед для дітей з особливостями психофізичного розвитку як фокус-групи.

Актуальність означеної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження: *«Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти»*.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу виокремити та обґрунтувати педагогічні умови організації інклюзивного освітнього процесу в умовах дошкільної та початкової освіти.

Завдання:

- з'ясувати стан досліджуваної проблематики у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях;
- проаналізувати соціально-освітній феномен інклюзії як явища;
- виокремити особливості впровадження інклюзивного навчання в заклади дошкільної освіти;
- обґрунтувати педагогічні умови ефективної організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти.

Об'єкт дослідження: організація інклюзивного освітнього середовища в умовах ЗДО та початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища в умовах ЗДО та початкової школи.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що здійснено аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо проблематики

організації інклюзивного освітнього середовища в умовах закладу дошкільної освіти та початкової школи; схарактеризовано поняття інклюзії як соціально-освітнього феномена.

Практична значущість роботи визначена обґрунтованими педагогічними умовами та запропонованими шляхами ефективної організації інклюзивного освітнього середовища в умовах ЗДО та початкової школи,

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (68 позицій, з них 4 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи – 74 стор., з них основного тексту – 65 стор.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

І.І. Психолого-педагогічні дослідження аспектів інклюзивного навчання

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей.

Цей принцип обґрунтовано у низці міжнародних документів, покладений в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що впроваджується з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу та форми навчання кожною дитиною за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Сучасне суспільство спонукає до роздумів про роль у ньому дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, тобто тих, які випадають із нашого стереотипного уявлення про так звану нормальність.

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідність із цією «всесвітньою конституцією прав дитини» (Конвенція про права дитини). За останні роки набуває інтенсивного розвитку державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння втіленню прогресивних ідей у практику.

У 2021 році в Україні було зареєстровано 135773 дитини з особливими потребами віком до 16-ти років, що становить 1,8% відсотка від загальної кількості дітей в Україні. За даними Міністерства освіти і науки України у 2020-2021 навчальному році освіти у спеціально організованих умовах здобувають 54,1 тис. дітей, які потребують корекції фізичного чи інтелектуального розвитку у 396-ти спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. За даними Міністерства праці та соціальної політики України, у системі соціального захисту діють (на квітень 2022 року) 56 будинків-

інтернатів для дітей з різними психофізичними проблемами, де перебуває 7716 дітей (Статистичний щорічник, 2021).

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, однак визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, яка базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта – це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей.

Створення та розвиток умов для отримання якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими навчальними потребами – одне з основних завдань Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» (ВФ), який було засновано Міжнародним фондом «Відродження» (м. Київ) і Міжнародним центром розвитку дитини (ш. Вашингтон, США).

Місією фонду є забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей з активним залученням сімей і місцевих громад в освітній процес. Місія ВФ «Крок за кроком» базується на цінностях відкритого демократичного суспільства, які включають в себе індивідуальний підхід у навчанні до кожної дитини, включаючи дітей з особливими потребами, дітей національних меншин, дітей-сиріт; рівний доступ і забезпечення умов для отримання якісної освіти для всіх дітей; активне залучення сімей та громади до освітнього

процесу; розширення ролі школи як осередку розвитку місцевих громад. Реалізація місії фонду сприяє процесам демократизації та гуманізації системи освіти в Україні (Елен, 2000, с 310).

3. метою виконання місії з утілення демократичних цінностей у системі освіти України Фонд ініціює освітні проекти та програми спільно з міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки АПН України, іншими державними та громадськими організаціями. В основу програм Фонду покладено демократичні цінності відкритого суспільства як передумова інтеграції України в європейську спільноту.

Так, у 2018 році Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» спільно з Інститутом спеціальної педагогіки АПН України розроблено семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затверджену Міністерством освіти і науки України, що реалізується в освітніх закладах України.

Науково-педагогічний експеримент реалізується в рамках програми Фонду «Залучення дітей з особливими потребами», що розпочала свою діяльність із 1998 року. Програма спрямована на розробку ефективної моделі, яка дає можливість забезпечити успішне навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи за їх належної підтримки спеціалістами та батьками. Наукове керівництво експериментом здійснюється Інститутом спеціальної педагогіки АПН України.

Досвід показує, що діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах (групах), стали прихильніше ставитися до оточуючих, зріс їх інтерес до навчальної діяльності та спілкування, з'явилася мотивація до самоконтролю, частіше виявлятися почуття гордості за себе та власну діяльність. Найбільш позитивно вплинуло залучення на соціально-емоційну сферу дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їхньої творчості та фізичний розвиток. Закладом розроблено схеми аналізу занять,

розклад занять зі спеціалістами, методичні рекомендації щодо проведення занять. Педагоги та спеціалісти зазначають, що відбулися позитивні зміни в розвитку навчальних умінь і навичок, мистецькому та творчому самовираженню таких дітей. Кожна дитина за період «залучення» неодноразово пережила відчуття своєї значущості. (Програма «Крок за кроком»).

Другий етап експерименту – експериментально-інформаційний – проходив у 2003-2005 рр. За цей час розроблено методичні рекомендації для педагогічних працівників експериментальних шкіл з питань змісту та технологій інклюзивного навчання; підготовлено та апробовано методичні матеріали, посібники, а саме: методичні матеріали. На постійній основі здійснюються консультації наставників й фахівців, командами закладів освіти розробляються індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами.

Розділ «Інтегроване навчання» внесено до Закону «Про спеціальну освіту» і подано до відповідної комісії ВР України. Розроблено критерії та механізми оцінювання впливу експериментальної програми на його учасників, а також проведено дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту (Закон України Про дошкільну освіту).

Дані дослідження свідчать, що батьки дітей з особливими освітніми потребами переконані, що найсприятливішими умовами для виховання й навчання їхніх дітей є звичайні школи, де вони можуть успішно покращувати свої вміння та навички, товаришувати з ровесниками та почуватися в безпеці. Більшість батьків почувуються активними учасниками проекту: вони часто є учасниками навчального процесу та постійно отримують інформацію про те, як можна навчати дитину вдома. Діти з особливими потребами стали частіше спілкуватися з ровесниками, вони не лише відгукуються на пропозиції здорових ровесників, а й часто самостійно ініціюють спільні справи, акти спілкування. Відбулися позитивні зміни в розвитку навчальних умінь і навичок, мистецькому та творчому самовираженні. Кожна дитина з

особливими потребами за період перебування у проекті досягла власного прогресу залежно від особливостей її психічного розвитку, зокрема потенційної зони розвитку (Миронова, 2005).

Навчання дітей в інклюзивних класах здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України. Освітній процес в інклюзивних класах має корекційно-реабілітаційну спрямованість, діти отримують спеціальну допомогу безпосередньо у школі.

Процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки і перепідготовки педагогів.

Тема інклюзії є домінуючою в галузі спеціальної освіти в усьому світі. Минуло кілька десятиліть відтоді, як представники 92 держав і 25 міжнародних організацій склали документ під назвою «Саламанська декларація: Межі дій з освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994 рік). У декларації визначено, що надання загальної освіти усім громадянам є економічно ефективним і найбільш дієвим засобом подолання дискримінаційного ставлення та побудови інклюзивного суспільства. У багатьох розвинутих країнах, таких як США, Канада, Австралія, увагу зосереджено на перерозподілі ресурсів задля навчання учнів з порушеннями здоров'я у звичайних навчальних закладах (Артайл, 2003 рік; Мейджер, Піджл, Васландер, 1999 рік; Розенау 2002 рік). Інклюзивна освіта, яка сьогодні функціонує в Австралії, залежить здебільшого від отримання допомоги спеціалістів, котрі приходять до класу (Лорман, Депплер). Учні з різними здібностями зараховують у звичайні класи і, щоб допомогти їм, потрібні фахівці з терапії, психологічної діагностики, викладання із застосуванням методів спеціальної освіти. Така форма підтримки часто ґрунтується на діагностично-нормативному підході, коли спеціаліст відповідає за організацію

практичної роботи з дитиною та відіграє в ній провідну роль. Розглянемо таку форму надання послуг як модель фахової допомоги, з'ясуємо її корисність у забезпеченні ефективної інклюзивної практики в школах. Зосередимо увагу на тому, яким чином можна допомогти учням, котрі відрізняються від інших, як досягти успіхів, змінити культуру та організаційні засади школи, щоб вони були корисними для всіх дітей, тобто називаються організаційною парадигмою (Колупаєва, 2009).

Характерною ознакою моделі фахової допомоги є те, що вона використовується для підтримки особливих категорій учнів, Цей процес стримує досягнення принципів інклюзії. За допомогою моделі фахової допомоги створюються діагностичні категорії. Таким чином, вона нездатна зосереджувати увагу на взаємовідносинах, які існують у навчальному середовищі, а також на педагогічній та організаційній практиці. Традиційно потреба в досвіді експертів чи фаховій допомозі ґрунтується на розподілі учнів за категоріями згідно з розумінням їх неповносправності в освіті та інших навчальних обмежень. (Ейнскоу, Фаррелл, Каламбука, Кавале, Форніс). Можливість отримання допомоги зазвичай залежить від того, чи відповідає учень вимогам діагностичних категорій, визначених у процесі оцінювання (Мейер, Решлі). Згідно з цією моделлю категорійні поняття обмежених можливостей залишаються тісно пов'язаними з економічними чинниками, оскільки школи та інші заклади одержують фінансування залежно від виявлених у дітей обмежених можливостей (Клептон, Фітцджеральд, 1997 рік; Джордон, 2001 рік; Мейер, 2001 рік).

Робота з дітьми, що традиційно проводиться за моделлю фахової допомоги, характеризується на зосереджені, діагнозі та рекомендаціях з індивідуальної терапії. Школи покладаються на загальне психологічне та мовленнєве оцінювання, а також на експертні знання фахівців, які працюють за межами школи чи класу. Фаррелл і Каламбука (2000 рік) доводять, що вчителі розглядають шкільних психологів як осіб, котрі несуть певну відповідальність за оцінювання учнів із труднощами у навчанні чи поведінці,

а також за надання їм відповідних рекомендацій. Фахівці беруть на себе відповідальність за формування змісту практичної роботи, академічне оцінювання ґрунтується на діагностичних тестах, що не обов'язково узгоджується з моделями навчальної програми і рідко спираються на існуючі форми оцінювання в класі (Допплер, Льюк, Елкінз, Уіер). Рекомендації мають індивідуальну спрямованість і є усталеною терапевтичною практикою (Енгельбрехт, 2004 рік). Навчальні підходи, які істотно відрізняються від існуючої в школі педагогічної та організаційної практики стосуються окремих учнів (Комер, Камлер). Низький результат діагностики вимагає повторення.

При використанні моделі фахової підтримки переважають терміни, пов'язані з певними категоріями дітей, які мають вади (наприклад, фізичні вади, вади пов'язані з недостатньою увагою, розумові вади, неблагополучні родини) і це відображається в діагностичних звітах, особових справах учнів, навчальних журналах, на освітніх конференціях (Комер, Камлер, 2004 рік). Така термінологія, історично вкорінена в спеціальну освіту, зумовлена тим, що труднощі в навчанні пов'язані з дефіцитами, які є в учнів, а не в їхньому навчальному оточенні (Бут, Кларк, Джордон, Слі). Виникають межі між учнями, які ізолюють їх фізично, соціально, а також у навчальному процесі, «роблять їх об'єктом програм, що вбачають у них невдачі, котрі потребують виправлення вчителями спеціальної освіти, які застосовують безвідмовні методи» (Мосс).

У вчителів та фахівців закріпилося уявлення про непорушність моделі, яка ґрунтується на розподілі на категорії та використання термінології, що визначає дефіцити. Знання, методи, що застосовуються фахівцями в процесі викладання, перебувають за межами загальношкільного контексту, а самі фахівці віддалені від батьків і учителів, котрі працюють в класі. Ці знання та підтримка використовуються для того, щоб визначити сприймання і вимоги до учнів, а також забезпечити фінансування практичних підходів, які є індивідуальними, створюючи при цьому фізичні, освітні та соціальні бар'єри.

Якщо наше суспільство прагне, щоб інклюзивна освіта досягла стадії, коли на неї «більше не посилаються, а непомітно втілюють у своїх практичних підходах» (Слі, Аллан), наші зусилля, спрямовані на поліпшення інклюзивної освіти, мають стати невід'ємною частиною загальної підтримки шкіл для підвищення ефективності їхньої роботи. Наша мета полягає у гарантуванні всім учням успішного навчання (Інклюзивна школа. 2007).

У сучасному розумінні термін «спеціальна освіта» означає навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку поза межами звичайної масової школи в паралельній сегрегаційній освітній системі. Поняття «інтеграція», «інклюзія» розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» і означають відповідний поступ у розвитку системи здобування освіти особами з порушенням розвитку.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» - це терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріпленими і загальновживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім ще в 1927 році Л.Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачив: «...доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти» (Швед, 2015).

О. Гноєвська зазначає, що використання терміна «дефективний» є коректним з наукової точки зору, оскільки в основі аномалій розвитку завжди приховується певний дефект, як правило, фізичного походження або соціального у випадку «моральної дефективності». Однак ці назви з морально-етичних позицій не витримали випробування часом (Гноєвська, 2016).

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше зафіксовано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 році, то це – «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і (або) соціального життя через порушення (вроджене або набуте) фізичних чи розумових здібностей».

Втім сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти свідчать, що найбільш прийнятним є термін «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на особі, а обмежені можливості є вже другорядною характеристикою. Проте термін «особа з обмеженими можливостями здоров'я» не повністю відповідає синонімічному терміну «інвалід», що є загальновживаним, зокрема в основних російських державних нормативно-правових документах (Закон «Про освіту», проект Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)»), Концепція реформування спеціальної освіти та ін.) (Концепція державного стандарту, 1999).

Складність і суперечливість у визначенні поняття інвалідності, які виявляються під час аналізу як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських, дає змогу вживати цей термін, орієнтуючись перш за все на показники та результати суто медичного обстеження.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування в багатьох країнах загальновживаним є термін «діти з особливими потребами». У цьому термінологічному визначенні зміщуються акценти з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І, як зауважує З. Шевців, «говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Особливість означає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». До дітей з особливими потребами вчена відносить дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей (Шевців, 2016).

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанська декларація, опублікована в 1994 році, де і подано його основне визначення: «Особливі потреби» стосуються всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей мають труднощі в навчанні і,

таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» (Саламанська декларація).

Найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення «особливих потреб», зокрема в країнах Європейського Союзу, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти: «Особливі навчальні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, у тому числі й допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)». Т.Шеа, А.Бауер, (T.Shea, A.Bauer) зазначають, що визначення достатньо широке і охоплює три категорії учнів:

- категорія А – труднощі навчання зумовлені інвалідністю, яка спричинена психофізичними вадами і має чіткі біологічні причини;
- категорія Б – труднощі навчання, не пов'язані з відхиленнями в розвитку;
- категорія В – труднощі навчання, зумовлені соціальними причинами.

В Україні терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживані, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей з особливостями або порушеннями психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами, що, власне, не повною мірою відповідає термінологічній понятійності. Втім у державних нормативно-правових документах, зокрема у Законі «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», подано тлумачення особливих потреб як таких, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи. Визначається, що це насамперед потреба у відновленні або компенсації порушених чи втрачених здібностей до різних видів діяльності, у тому числі й до оволодіння знаннями (Закон України Про основи соціальної захищеності, 1999).

В освітніх законах та нормативно-правових документах України використовуються визначення: «діти-інваліди» та «діти з вадами розумового або фізичного розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» тощо.

Уніфікованість термінології стосовно дітей з обмеженими можливостями здоров'я, як на тому наполягають громадські організації, спираючись на міжнародні документи з дотриманням прав людини, на сьогодні в нашій країні є неприйнятною, оскільки, не заперечуючи неприпустимості використання дискримінаційної термінології, не можна повністю уникнути професійної лексики. Отож, зважаючи на вищевказане, та для уникнення тавтології як синонімічні використовуються словосполучення: «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з порушеннями», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливими освітніми потребами» (особливими навчальними потребами, оскільки йдеться саме про потреби в навчанні).

Останніми десятиліттями у більшості країн Європейського Союзу відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. З вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства, визнанням нашою державою у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини», посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Так, Конвенція ООН «Про права дитини» зазначає, що «...усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес» (Конвенція про права дитини).

Реформування спеціальної освіти в Україні безпосередньо пов'язано з проблемою підготовленості до шкільного навчання дітей з особливими потребами, серед яких пильної уваги фахівців потребують діти з церебральним паралічем з огляду на складну, мультифакторну структуру дефекту. Ця категорія дітей поширена, і незважаючи на успішні досягнення в психолого-

педагогічній науці, з часом накопичується більше проблем, ніж способів їх вирішення. Це пов'язано, насамперед, із сучасними суспільними умовами життя, які висувають нові вимоги щодо досягнень дітей у засвоєнні суспільного досвіду, що зумовлює прискорені темпи переходу від нижчих до вищих стадій розумового розвитку. Початок шкільного навчання знаменує перехід дитини із сім'ї в громадське суспільство. Тобто, починається принципово новий вид діяльності, який, за оцінкою соціальної значущості та обов'язковості, наближає її до дорослого.

Конвенція про права дитини (1989 рік), Всесвітня декларація про загальну освіту, Саламанська декларація і Програма дій, Стандартні правила про рівні можливості для людей з вадами розвитку, які знає кожний, хто причетний до освіти й соціального захисту людей з особливими потребами, проголошують право дітей і дорослих з психічними та (або) фізичними порушеннями в розвитку вести повноцінне життя.

Діти з особливими потребами мають право навчатися разом із здоровими ровесниками. В нині більшість учнів з особливими потребами навчаються у спеціальних школах (школах-інтернатах) або за індивідуальною формою навчання. На сьогодні школи, в яких разом навчаються діти з особливими потребами та здорові небагато (Колупаєва, 2007, с.67).

Отож, виходячи із вищезгаданих законів, особи з особливими освітніми потребами мають досягти таких самих навчальних результатів, як і їхні однолітки. Це є певним викликом, який веде до питання різних рівнів або варіантів результатів навчання для учнів з особливими потребами. Підхід, що базується на правах людини, має забезпечувати прогрес і, відповідно, оцінювання індивідуального прогресу упродовж засвоєння навчальної програми.

1.2. Інклюзія як соціально-освітній феномен.

Інклюзивна освіта як освітній та соціальний феномен, що стає предметом багатьох досліджень, передбачає визначення напрямів її

ефективної реалізації, а також з'ясування вирішальних чинників, формування і становлення її змістових компонентів. Зазначимо, що жодне питання за всю історію педагогіки спеціальної і загальної освіти не викликає стільки наукових дискусій, як інклюзія. Зауважимо, що структура інклюзивної освіти охоплює такі компоненти, як концепція, суб'єкти, завдання, принципи й цінності. Коротко проаналізуємо кожен з них.

За концепцією інклюзії, як зазначає Т. Скрипник відвідувати школи мають усі діти, незалежно від їхніх можливостей і здібностей, культурного й соціального рівня. Таким чином, інклюзія увиразнює фундаментальний гуманістичний принцип рівності освітніх можливостей усіх без винятку людей (Скрипник, 2007).

Мету концепції освітньої інклюзії Т. Кот визначає через низку завдань:

- а) формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами;
- б). створення умов для вдосконалення системи соціальної реабілітації та освіти дітей з ООП, шляхом упровадження відповідних навчальних інноваційних технологій (Кот, 2000).

І. Єременко наголошує, що суб'єктами інклюзії є:

- 1) діти з особливими освітніми потребами – особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту (Закон України Про освіту);
- 2) діти з нормативним розвитком: категорія дітей, віковий розвиток яких відповідає характеристикам індивідуального розвитку;
- 3) педагоги закладу загальної середньої освіти (адміністрація, вчителі початкових класів (класні керівники) (ЗЗСО);
- 4) вчителі-предметники – педагоги, які викладають один чи два споріднених предмети;
- 5) педагог-психолог;
- 6) соціальний педагог;

7) вчителі-дефектологи (вчитель-логопед; сурдопедагог; тифлопедагог; олігофренопедагог);

8) вчитель-реабілітолог;

9) асистент учителя – педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу;

10) батьки або опікуни;

11) громадські організації (Єременко, 2003)

Г. Давиденко виокремлює такі основні завдання інклюзивної освіти:

- реалізація інклюзивної моделі навчання у ЗЗСО з урахуванням суспільних потреб;
- удосконалення нормативно-правового, фінансового забезпечення, орієнтованого на впровадження інноваційних освітніх технологій у контексті інклюзії та освітніх послуг для дітей з ООП;
- формування освітнього середовища для осіб з ООП шляхом організації відповідного психолого-педагогічного супроводу;
- розробка і використання науково-методичного й спеціального дидактичного забезпечення;
- удосконалення системи підготовки педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання з метою підвищення його ефективності;
- залучення батьків дітей з ООП до участі в освітньому процесі (Давиденко, 2015).

Серед принципів інклюзивної освіти дослідники визначають:

- «презумпцію талановитості» кожного учня, опору на його знання і вміння, наявний позитивний потенціал;
- визнання однакової цінності для суспільства всіх учнів;
- адаптації освітньої системи до потреб дитини, а не навпаки;

- рівний доступ до навчання у ЗЗСО й отримання якісної освіти кожним учнем;
- право дітей на отримання освіти у школах, розташованих за місцем проживання;
- універсальний дизайн (забезпечення доступності навчально-виховних ресурсів та комфортного освітнього середовища для всіх учнів);
- організацію підтримки кожного учасника освітнього процесу, взаємодію всіх його учасників;
- здатність думати про кожну дитину, «відчувати» її;
- спілкування з кожною дитиною, вміння слухати і чути її;
- відсутність і неприпустимість знущання, дискримінації дітей з ООП;
- активну участь будь-якої дитини з особливостями розвитку у визначенні освітнього середовища;
- командний підхід у навчанні та вихованні «особливих» дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та відповідних спеціалістів;
- активне залучення членів сім'ї як рівноправних партнерів у визначенні результатів освіти, освітнього маршруту дитини з ООП;
- спільна відповідальність держави, школи й сім'ї особи з ООП у розв'язанні проблем;
- реалізація навчання тільки в контексті реальних суб'єкт-суб'єктивних взаємин (Колупаєва, 2007; Мамічева, 2008; миронова, 2005).

Цінності інклюзивної освіти, відповідно до критеріїв, запропонованих І. Садовою, включають два різновиди:

1. Цінності-цілі (домінують при орієнтації в системі загальнолюдських життєвих цінностей і визначають мотиви діяльності).
2. Цінності-засоби (включають спосіб поведінки, вибір і реалізацію певного характеру дій чи якостей особистості, найбільш доцільних і найбільш ефективних у певній ситуації).

Цінності-цілі репрезентують такі положення: а) «Життя людини є найвищою цінністю»; б) «Кожен має право на освіту»; в) «Всі діти можуть навчатися»; г) «Кожна людина володіє унікальними особливостями та здібностями, має власні інтереси й навчальні потреби»; д) «Різноманітність прикрашає й доповнює всі аспекти нашого життя» (Садова, 2023).

Цінності-засоби передбачають: а) створення інклюзивного суспільства; б). доступне для дітей з ООП навчання у звичайних школах; в) удосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб усіх учнів; г) динаміку досягнення поставлених завдань; ґ) відповідальність школи, вчителя, сім'ї та суспільства за сприяння навчанню дітей з ООП; д) недопущення дискримінаційного ставлення чи поведінки стосовно учнів з ООП (Садова, 2023).

Успішність (чи результативність) практичного впровадження освітньої інклюзії (т.зв. індикатори успіху) слід визначати спільно, з урахуванням культурних особливостей та умов.

Динаміка суспільних відносин, їх демократизація і формування громадянського суспільства детермінують розвиток ідей інклюзії, принципово нові підходи до освітнього процесу. В. Колюшин та Н. Козинчук виокремлюють деякі з них:

1) забезпечення доступності загальної освіти для всіх дітей на основні врахування їхніх особливих освітніх потреб і індивідуальних можливостей;

2) апріорне розуміння права кожної дитини здобути освіту в середовищі своїх однолітків, що реалізовується у можливості вибору освітнього маршруту, закладу освіти, змісту освіти;

3) визнання цінності «інакшості», коли несхожість, відмінна особливість людини розглядається як варіант прояву індивідуальності і передбачає наявність «інших». «особливих» потреб, у тому числі освітніх;

4) прийняття суб'єктності позиції кожної дитини, розвиток її особистості як головного критерію її ефективності всієї освітньої системи, що передбачає визначення життєвих перспектив та пов'язаних з ними освітніх

завдань, сформульованих у вигляді соціального запиту сім'ї і самої дитини (Колюшин, Козинчук, 2002).

І хоча інклюзивна освіта природно передбачає застосування спеціальних різноманітних підходів, розробку і використання відповідних навчальних планів та освітніх програм, цілі її досягаються передовсім шляхом створення загальної гуманістичної освітньої атмосфери і необхідних умов для всіх дітей без винятку. При цьому навчатися вони мають не ізольовано, а інтегруючись у суспільстві; головний сенс інклюзії полягає саме у «включеності» особистості в соціум.

Логічно видається думка, що інклюзивна освіта має починатися з розвитку соціально-гуманістичної, професійної та індивідуально-особистісної характеристик людини з ООП, що сприяють її самореалізації на життєвому шляху. При цьому ключовою ланкою перетворення менталітету такої особи буде зміна способу життя, включення в соціум, пізнання самої себе. Визначальний методологічний принцип побудови сучасних освітніх систем фахівці вбачають у фундаментальних і моральних законах розвитку єдиного простору життя людини, суспільства та природи (Кузава, 2015).

Подальшу реалізацію інклюзивної освіти в сучасній Україні, перехід до інклюзивного суспільства уможливить розв'язання складного і комплексного завдання – підвищення гуманістичної сутності і духовності суспільства XXI ст.. Це, зі свого боку, передбачає серйозну трансформацію традиційних поглядів на систему виховання, що охоплює сім'ю, дошкільний заклад, школу, заклади професійної освіти й культури, засоби масової інформації тощо. Чинні освітні законодавство і навчальні програми відображають зародження гуманістичної концепції цілісного змісту інклюзії, основною метою якої є реструктуризація шкіл відповідно до потреб усіх учнів. Як уже неодноразово наголошувалося, інклюзія спонукає сприймати кожну людину як унікальну особистість зі своїми неповторними інтересами, здібностями і потребами, якій необхідно забезпечити індивідуальний підхід упродовж якісної комунікації. Власне тому інклюзивному педагогові слід

розвивати в собі толерантність, співчуття, вміння почути і зрозуміти іншого, поставити себе на його місце.

Як бачимо, інклюзія співзвучна з гуманістичними ідеями. У цьому контексті нагадуємо відому думку І.Канта, про те, що утвердження і розвиток людяності (гуманності) є головною тенденцією в історії суспільства. До речі, філософ виділяв дві основні складові гуманізму: Особа стає особистістю, по-перше, поважаючи в собі людину, і, по-друге, поважаючи людину в іншій особі (Золотоверх, 2004).

Гуманізм як світоглядна доктрина проголошує людину найвищою суспільною цінністю, визначаючи при цьому її право на свободу та розвиток, освіти, прояв здібностей і щастя. На думку Н.Скотної: «...зміна змісту освіти і виховання включає втілення в освітній простір таких чинників, як гуманізація і гуманітаризація освіти, що спираються на гнучку систему впровадження інновацій у навчанні та вихованні» (Скотна, 2005).

Вибір інноваційних стратегій інклюзії спрямований на формування компетентностей учнів з урахуванням їх індивідуальної своєрідності, на розкриття внутрішнього потенціалу особистості в діяльності, затребуваній суспільством. За такого підходу інвалідність, фізичні та інші обмеження сприймаються не як аномалії, порушення, що призводять до неповноцінності й залежності, а як один із стилів життя, заснований на розмаїтті людських проявів. Включення осіб з ООП в єдине освітнє середовище сприяє їх подальшій соціалізації, що дає змогу кожній людині вносити свій унікальний вклад у розвиток суспільства.

Безумовно, перехід до інклюзії неможливий без об'єднання зусиль численних державних і громадських структур, удосконалення матеріально-технічної й законодавчої бази.

Провідними напрямками розвитку інклюзивної освіти дослідники виокремлюють:

- 1) зміна суспільної свідомості;
- 2) прийняття гуманістичних цінностей;

3) зниження соціально-психологічних бар'єрів у взаємодії осіб з інвалідністю і людей без виражених фізичних обмежень;

4) формування толерантності як базового принципу соціальної взаємодії (Литвин, Мацейко, 2013).

Важливою передумовою становлення інклюзивної освіти в Україні є усвідомлення необхідності розвитку кожної особистості як стратегії сучасної школи, підпорядкування цій меті всіх структурних компонентів навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим пріоритетною детермінантою освітньої інклюзії постають ідеї: а) гуманізації, що визначають основним завданням освітян повноцінне і гідне життя особи з особливостями розвитку; б) фундаменталізації, що спонукають до проведення філософсько-категоріального аналізу, переосмислення й уточнення загальних параметрів та відмінностей нормального й порушеного розвитку; в) інклюзії, відповідно до якої спільне навчання й виховання дітей з ООП та їх здорових однолітків є доцільним і оптимальним (Pradipta & ozer, 2020).

Сьогодні аналізований різновид освіти реалізується як модель інклюзивної соціальної спільноти, що передбачає низку переваг для різних соціальних груп. Так, для здорових дітей суттєвими перевагами в інклюзивному навчанні фахівці вважають:

- підвищену увагу з боку дорослих (завдяки присутності двох педагогів);
- уникнення бар'єру в спілкуванні з людьми з інвалідністю. Відсутність страху перед захворюванням;
- розвиток природного прагнення допомагати, співпереживати, співчувати; враховуючи чужі потреби, поступатися власними бажаннями за ради іншого;
- можливість отримувати міцні знання шляхом співпраці, взаємодопомоги, взаємонавчання;
- усвідомлення рівності всіх людей їх розмаїття й відмінності;

- формування у співтоваристві (клас, група, школа) навичок толерантності, терпимості, доброзичливості, милосердя, взаємоповаги;
- утвердження та зміцнення дружніх, приязних відносин у дитячому колективі, які пізніше наслідуватимуться у дорослому житті;
- набуття унікального соціального досвіду спілкування з «особливими» дітьми, що сприяє підвищенню їх самооцінки, формуванню умінь і навичок рефлексії (Програми корекційно-розвивальної роботи, 2006).

Варто виокремити переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП:

- формування вміння сприймати і розуміти навколишній світ, правильно поводитися у ньому, усвідомлювати свою роль та призначення; готовності і здатності орієнтуватися в соціумі;
- створення умов для соціалізації у природному освітньому середовищі, для розвитку своїх «сильних сторін» і талантів та подальшої інтеграції в суспільство;
- відчуття приналежності до суспільства;
- краще усвідомлення власних можливостей;
- уможливлення всебічної взаємодії та комунікації;
- розвиток необхідних соціальних навичок;
- глибше самопізнання, усвідомлення власної цінності, людської гідності (Собчук, 2020).

Батьки сприймаються у школі як важливі партнери і співучасники освітнього процесу: їх знання та досвід суттєво допомагають педагогам:

- розвиток співпраці і партнерства всіх учасників інклюзивного освітнього простору на основі взаємного прийняття;
- можливість самостійно обирати для своєї дитини освітній заклад із відповідною формою здобуття освіти;
- можливість навчання дитини в безпосередній близькості від місця проживання її сім'ї;

- можливість стежити за прогресом своєї дитини, бачити її успіхи, а також негативні тенденції під час навчання в школі; обмінюватися з командою супроводу досвідом задля корекції наявних порушень;
- мінімізація тривог і страхів, пов'язаних із періодом життя дитини після того, як вона залишить батьків;
- згуртування батьківської громадськості, можливість підтримувати взаємини із сім'ями інших учнів класу;
- сприяння самореалізації у професійній сфері (Реабілітаційний супровід, 2008)..

Учитель отримує новий вектор фахового вдосконалення й росту, а також:

- розширення професійної компетентності, науково-методичної грамотності;
- постійний, систематичний фаховий і особистісний ріст, безперервне удосконалення;
- підвищення рівня педагогічної кваліфікації;
- налагодження тісної співпраці з командою супроводу та батьківською громадою;
- дружній, толерантний учнівський колектив класу, в якому всі піклуються один про одного, підтримують один одного.

Як бачимо, інклюзивна освіта має на меті забезпечити рівний доступ до якісного навчально-виховного процесу всім його членам. Безперервна взаємодія «сім'я – освітня установа – суспільство» сприяє підвищенню якості навчального процесу кожної дитини.

Дослідники неодноразово наголошують, що інклюзивне навчання – це не абсолютно нова течія у сфері загальної освіти, а закономірний ступінь її розвитку, який передбачає доступність освіти для всіх шляхом пристосування чинної системи до різних потреб дітей, у т.ч. осіб з ООП. Забезпечення відповідності освітнього середовища й навчальних технологій потребами

соціального розвитку конкретної дитини на певній стадії розвитку. Отже, реалізація нових завдань інклюзивної освіти зумовлює перебудову всієї системи фахової підготовки педагогів.

Перелічені соціальні передумови та освітні чинники змінюють акценти і завдання школи як інституту навчання, виховання, розвитку і соціалізації, які, зі свого боку, детермінують розширення професійних функцій педагогів, необхідність перегляду вимог до його професійної компетентності. Основою змін можна вважати такі гуманістичні засади: 1) розуміння і підтримка особистісного розвитку кожної дитини; 2) вибір індивідуальних освітніх траєкторій кожною особою; 3) толерантність як цивілізаційна норма розвою конкретної людини і соціальних груп у світі розмаїття (Ілляшенко та ін., 2002).

У сучасній науці відсутній єдиний погляд на інклюзивну освіту. Незважаючи на різне трактування її сутності, всі дослідники наголошують на необхідності підготовки компетентних педагогів, що визнають цінність інклюзії, здатних розв'язувати професійні завдання в галузі навчання і надання колекційної допомоги дитині з ООП і вміють рефлексивно оцінювати педагогічну діяльність, ураховуючи негативний та позитивний досвіди інклюзивної практики.

Отже, впровадження інклюзивної освіти змінює зміст професійної діяльності педагогів ЗЗСО (адміністрації, вчителя, психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, асистента вчителя/) і передовсім їх фахової підготовки. Дітям з ООП життєво необхідно толерантність батьків здорових дітей і загалом соціальної спільноти. Крім того, для цієї доволі численної категорії вихованців слід організувати психолого-педагогічний супровід їхнього освітнього маршруту. Важливо також створити соціальні умови освітнього середовища, тобто адаптувати відповідно до характеру ООП кожную дитину.

Аналіз усіх описаних понять, зокрема інклюзивної освіти, її основних компонентів, що розкривають суть феноменології цього соціально-педагогічного явища, дає підстави для таких висновків.

Інклюзія як освітній феномен передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних чи інших особливостей розвитку, включені в систему загальної освіти і навчаються разом зі здоровими однолітками. При цьому їм надаються специфічні педагогічна підтримка й корекційна допомога.

Інклюзивна освіта як соціальний феномен передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до осіб з ООП. Основним завданням фахівців при цьому має стати створення умов, реалізація яких забезпечить соціалізацію й максимально можливу самореалізацію осіб з інвалідністю.

Висновки до розділу

На основі здійсненого теоретичного аналізу зазначено, що інклюзивна освіта передбачає застосування спеціальних різноманітних підходів, розробку і використання відповідних навчальних планів та освітніх програм, цілі її досягаються передовсім шляхом створення загальної гуманістичної освітньої атмосфери і необхідних умов для всіх дітей без винятку.

Виокремлено переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП: формування вміння сприймати і розуміти навколишній світ; створення умов для соціалізації у природному освітньому середовищі, розвитку «сильних

сторін» і талантів з метою подальшої інтеграції в суспільство; відчуття приналежності до суспільства; краще усвідомлення власних можливостей; розвиток необхідних соціальних навичок тощо.

Теоретично доведено, що інклюзія як освітній феномен передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних чи інших особливостей розвитку, включені в систему загальної освіти і навчаються разом зі здоровими однолітками; при цьому їм надаються специфічні педагогічна підтримка й корекційна допомога.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.

2.1. Особливості впровадження інклюзивного навчання в заклади дошкільної освіти

Проведений нами аналіз науково-педагогічної та фахової літератури дає підстави стверджувати, що вивченням питань інклюзивного навчання та технологією його впровадження в умовах сьогодення займається низка вчених, у дослідженнях яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти. У Законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство (Закон України Про освіту). Таке навчання гарантовано забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами в закладах освіти за рахунок застосування таких методів навчання, що враховують індивідуальні особливості всіх без винятку дітей.

У Законі України «Про дошкільну освіту» утверджено державні гарантії у здобутті дошкільної освіти зокрема, дітьми з особливими потребами: громадяни України незалежно від ..., особливих освітніх потреб, складних життєвих умов, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї (Стаття 9, п.1); для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі закладів дошкільної освіти на підставі письмового звернення батьків або законних представників особи з особливими освітніми потребами в обов'язковому порядку утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами (Стаття 12, п.3) (Закон України «Про дошкільну освіту»).

Метою інклюзивного навчання у ЗДО є підведення дитини до вступу в заклад загальної середньої освіти (початкової школи) з максимально

скомпенсованими первинними й вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної та психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, сформованим умінням висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими.

Для реалізації вище зазначеної мети виокремлюють такі завдання інклюзивної дошкільної освіти, зокрема:

- розвиток потенційних можливостей дітей із порушенням фізичного, інтелектуального розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками;
- організація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО;
- реалізація корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних і/або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню й розвитку;
- створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з ООП;
- формування життєво важливого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію;
- формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливими потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання (Лорман та ін., 2005).

Основним чинником створення успішного ЗДО з інклюзивним навчанням є особистість керівника, який відповідає за організацію та якість освіти, зокрема інклюзивної, своїми діями подає приклад інклюзивної культури та підтримує її.

Зарахування дітей з ООП до інклюзивних груп згідно листа МОН від 13.11.2018 № 1/9-961 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» здійснюється

директором ЗДО на підставі заяви батьків (осіб, які їх замінюють), копії свідоцтва про народження дитини, медичної довідки лікаря-педіатра або сімейного лікаря закладу охорони здоров'я, в якому спостерігається дитина, із зазначенням того, що вона здорова і може відвідувати заклад дошкільної освіти, «Карти профілактичних щеплень» (форма N 063/о), висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Комплектування груп здійснюється за віковими (одновіковими, різновіковими), сімейними (родинними) ознаками, з урахуванням особливих освітніх потреб дітей. Для забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивних групах кількість дітей з ООП має становити не більше трьох осіб, зокрема:

- одна - три дитини з числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;
- не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення тощо;
- не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку (Постанова кабінету Міністрів, 2019).

Організація сучасної інклюзивної дошкільної освіти забезпечує цілісне входження дитини з ООП в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям. Залежно від індивідуальних потреб дитини, від рівня включення дитини в освітній процес, умовно можна виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

- 1) епізодична – дошкільник включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно під час ігор чи на прогулянці;
- 2) часткова – передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал під час індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики тощо разом з іншими;

3) повна – полягає у відвідуванні дитиною з ООП вікової групи в режимі повного дня самостійно чи з супроводом. Тобто такий дошкільник бере участь у всіх заняттях із дітьми з нормотиповим рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри та вправи (Кузава, 2013, с. 132).

Однією з умов ефективності інклюзивного навчання у ЗДО є координованість впливів усієї групи фахівців які супроводжують дітей з ООП, злагодженість їх роботи, компетентність. Директор або вихователь-методист аналізує кваліфікацію фахівців, комплектацію предметно-розвивального середовища, освітніх програм і технологій, за якими працює заклад, на відповідність їх умовам реалізації інклюзивних цілей; обговорює з педагогічним колективом основні цілі, цінності та принципи інклюзії, перспективний та поточний плани дій колективу, формує команду психолого-педагогічного супроводу, призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР); залучає фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (Олефір, 2019).

Педагоги розробляють заходи з адаптації дітей групи до приходу дітей із ООП; складають розклад та розпорядок дня, освітній проєкт, у якому доцільно враховувати особливості дитини та плануватимуть зміни освітнього середовища. Чимало залежить і від комплексного підходу всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. За визначенням, яке дається у Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти (Примірне положення, 2018),

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Серед завдань, які стоять перед командою супроводу – психолого-педагогічна діагностика на етапах створення, реалізації та моніторингу ІПР для дитини з ООП,

визначення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ та надання цих послуг; методична, психологічна підтримка педагогічних працівників закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення і моніторинг умов адаптації до інклюзії дитини з ООП, а також успіхів дитини, складання ІПР.

Відповідно до висновку та рекомендацій ІРЦ, Команда супроводу із обов'язковим залученням батьків дитини, або інших законних представників, розробляють ІПР дитини, яка розробляється на три місяці та затверджується директором закладу. Проте варто зауважити, що ця програма щомісяця має переглядатися з метою її коригування та доповнення. Для дітей порушеннями інтелектуального розвитку розробляється індивідуальний освітній план строком на три місяці з подальшим його продовженням протягом навчального року.

Розроблення ІПР є командною роботою, яка передбачає етапи розробки завдань і змісту програми, мультидисциплінарне вивчення можливостей дитини, визначення її потреб, визначення необхідних адаптацій та, за потреби, модифікацію програми відповідно до можливостей та з урахуванням потреб дитини.

Розробляючи ІПР дитини з ООП, важливо проаналізувати відповідність вимог програми та методів, що використовуються на занятті, актуальним і потенційним можливостям дитини з ООП, враховувати оцінку динаміки її розвитку, що підтверджується відомостями про наявні досягнення (різноманітні поробки, малюнки, результати спостережень педагогів тощо), а запорукою успіху супроводу є правильно і грамотно прописані актуальні цілі зв'язку з дитиною.

Якісно розроблена ІПР дитини допоможе педагогу максимально ефективно реалізувати програмний зміст, захистить спеціаліста від одноманітності в роботі і можливих упущень, допоможе розумно використати робочий час, забезпечить успішну соціалізацію дітей з ООП.

Крім роботи з дитиною з ООП має плануватися психолого-педагогічний супровід її батьків або опікунів, педагогів, інших учасників освітнього процесу (інших дітей та їх батьків). В цьому разі також враховується необхідність роботи з дитиною окремих фахівців (логопеда, психолога, вчителя-дефектолога та ін.).

Залучення батьків до написання програми забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в освітньому процесі. Ознайомившись з ІПР, батьки повинні розуміти: чому їхня дитина потребує розроблення ІПР; хто надаватиме освітні та додаткові спеціальні послуги; тривалість цих послуг та розклад занять з додатковими спеціалістами; методи та періодичність оцінювання; періодичність перегляду ІПР та надання інформації про хід її реалізації. Батьки не лише беруть участь у розробленні ІПР, а підписом засвідчують свою згоду на її реалізацію. Тому необхідно докласти зусиль для того, щоб вони були присутні на засіданні, а також ретельно документувати вжиті для цього заходи. Якщо педагогічні працівники змушені проводити засідання без батьків дитини з ООП, необхідно письмово зафіксувати, яких заходів було вжито для забезпечення їхньої присутності.

Особливістю освітнього процесу інклюзивної групи є його індивідуалізація і диференціація. Здійснюється освітній процес в інклюзивних групах відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку МОН, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП, у тому числі з інвалідністю. У процесі реалізації освітніх програм необхідно пам'ятати, що організація діяльності групи може модифікуватися у відповідності з динамікою розвитку ситуації в групі – неочікуваними змінами оточуючого середовища і/або спеціальними потребами дитини з ООП.

Зміст інклюзивного навчання у ЗДО реалізується в різних формах діяльності, які сприяють різнобічному розвитку дітей з ООП в середовищі однолітків з відпрацюванням механізмів соціалізації. До оптимальних форм організації інклюзивного навчання у ЗДО слід віднести: індивідуальні заняття зі спеціалістами – психологом, логопедом, дефектологом, вчителем-реабілітологом – проводяться відповідно до індивідуального освітнього маршруту. Індивідуальні заняття спрямовані на розвиток і підтримку функціональних здібностей дитини у відповідності з її можливостями; будуються на оцінці досягнень дитини і визначення зони її найближчого розвитку.

Діагностика, визначення завдань розвитку і корекції здійснюється командою супроводу, а кожне заняття вибудовується з урахуванням дій всіх фахівців, які працюють з дитиною. Кожний спеціаліст знайомиться зі змістом роботи всіх інших педагогів. Батькам дається детальний опис того, що і наскільки успішно робила дитина, а також рекомендації з відпрацювання навичок і включенню їх в ігрову і побутову діяльність.

Вільні та цільові ігри в спеціально обладнаних приміщеннях, під час прогулянок. Спільну активність з іншими дітьми в мікрогрупах. Педагоги сприяють взаємодії дітей у мікрогрупах через організацію ігрової, проектної, дослідницької, художньо-творчої діяльності. Для цього можна використовувати додаткові розвивальні програми. Діти, розв'язуючи в мікрогрупах загальні завдання, вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним. Навчаються навичкам узгоджувати свої дії, знаходити спільні розв'язки, вирішувати конфлікти. Помічаючи відмінності в інтересах, здібностях, навичках, діти вчаться з допомогою дорослого враховувати їх при взаємодії. Фронтальні форми організації активності дітей організовуються з метою розв'язання, як пізнавальних, так і соціальних завдань.

Фронтальні форми можуть проходити по-різному. Для організації інклюзивного процесу більше всього підходить заняття у формі круга з веденням відкритої бесіди – спеціально організованого, заняття, на якому діти

і дорослі граються разом в особливій – спокійній, довірливій атмосфері. Дитячо-батьківські групи. Це комплексні заняття для дітей і батьків, які включають в себе ігри, творчі заняття, музичні заняття. Групи ведуть спеціалісти: психолог, музичний керівник, інструктор з фізичної культури. Основними факторами взаємодії спеціалістів з батьками є позитивне відношення до всіх дітей, демонстрація конструктивних способів поведінки, позитивне підкріплення ефективних взаємодій та інформаційна підтримка батьків. Важливо і те, що батьки включаються в ігри, вправи, співи, ліплення, якими наповнено заняття – і цим, з однієї сторони, допомагають своїм дітям включитися, з іншої – самі отримують емоційне розвантаження, відпочивають і отримують новий досвід спілкування зі своєю дитиною. Після заняття батьки можуть задати педагогам питання, обговорити хвилюючі їх проблеми, отримати інформаційну і психологічну підтримку. Присутність на занятті дітей з ООП дає можливість їм наслідувати своїх однолітків і вчитися у них, а вони, в свою чергу, звикають бути в одному середовищі з «особливими» дітьми, отримують позитивний досвід спілкування з ними.

Свята, екскурсії, конкурси важлива складова інклюзивного процесу. Вони створюють позитивний емоційний настрій, об'єднують дітей і дорослих, є важливим ритуалом групи і всього ЗДО. Атмосфера при підготовці цих заходів творча. Вони можуть бути підготовлені дорослими – тоді це буде сюрпризом для дітей, що теж впливає на створення позитивної атмосфери. Спеціально організоване середовище планується і вибудовується спільно педагогами, спеціалістами і вихователями при участі батьків у процесі спостереження за потребами, особливостями розвитку, самостійними діями, інтересами дітей.

Там, де спеціалісти відмічають труднощі і перешкоди, які виникають у дитини в засвоєнні оточуючого світу, дитині пропонують способи, які дозволяють подолати їх. Середовище вибудовується також у відповідності з зоною найближчого розвитку дитини, що вимагає від дорослих навичок спостереження за процесом розвитку дитини.

Керівник повинен завчасно подбати про спеціалістів, які будуть долучені до процесу навчання. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 (Постанова кабінету, 2019) у ЗДО, де є інклюзивні групи, передбачається наявність посади асистента вихователя, який входить до групи психолого-педагогічного супроводу дитини та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, бере участь у розробленні та виконанні ІПР, у підготовці індивідуального освітнього плану; адаптує освітнє середовище; навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП; оцінює спільно з вихователем рівень досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; готує інформацію для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; надає інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП. При організації інклюзивного навчання у ЗДО необхідно враховувати, що асистент вихователя не є персональним педагогом для одного чи декількох дітей, він надає допомогу вихователю в організації освітнього процесу в групі, допомагає дітям з ООП концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю у них тощо. Також, за рекомендаціями ІРЦ та письмовою заявою одного з батьків або іншого законного представника дитини, ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з ООП. Ним може бути один із батьків, уповноважена ними особа або соціальний працівник (Постанова кабінету Міністрів, 2018).

Асистент дитини може бути присутній під час уроків та позакласної роботи, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини в ЗДО тощо. Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності інклюзивного навчання в ЗДО. Практика виховання від фронтального підходу, де усереднюються показники відносно вікової норми, повинна перебудуватися на врахування індивідуальності дітей, які складають групу. Це вимагає від вихователя нових

компетенцій. Індивідуальний підхід, який застосовується в професійній діяльності спеціалістів – психологів, логопедів, дефектологів, які враховують особливості дітей та підбирають до них особливі індивідуальні засоби і методи розвитку, повинен бути засвоєний і вихователями.

Не можна вимагати від педагогів того, чого вони робити не вміють. Щоб сформувати нові професійні компетенції, необхідно навчати вихователів на курсах професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації, а також створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів.

Для організації роботи з дітьми з ООП повинні розроблятися комплекси методичних рекомендацій для проведення занять з дітьми з різними порушеннями, методи, засоби і форми роботи мають сприяти розширенню спектра компетенцій дитини, її соціалізації в колективі однолітків. Педагоги ЗДО мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з ООП, емпатію, прийоми адекватної взаємодії. Для цього потрібно організовувати психологічні та розвивальні заняття, рухливі ігри, тренування, використовуючи обладнання в ресурсній кімнаті, різноманітні дидактичні матеріали, розвиваючі іграшки та навчально-наочні посібники (Інклюзивна група, 2023).

Також важливою є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість спеціалістам краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу, отримають інформацію про потенційні можливості дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти більше уваги вдома.

Отже, освіта дітей з ООП має передбачати включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку. Для організації інклюзивного навчання у ЗДО необхідно мати: наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники і т.д.); незначну кількість дітей у групах, що надасть можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини; наявність

досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції розвитку, у суспільство.

Враховуючи, що дитина з особливими потребами має право одержати можливість вільного вибору освітнього закладу, кожний педагог має володіти певним рівнем сформованості інклюзивної компетентності, що забезпечується необхідним психолого-педагогічним супроводом його діяльності. Використання сучасних підходів та обґрунтованих нами особливостей упровадження інклюзивного навчання дітей означеної категорії сприятиме створенню підґрунтя для їх успішної адаптації та досягнення позитивного навчально-корекційного результату.

Перспективним у означеному плані вважаємо вивчення взаємодії педагогів (вихователя, дефектолога, психолога, вихователя-методиста, директора ЗДО); педагогів і батьків; батьків дитини з ООП і батьків здорових дітей; педагогів і дітей, як з особливостями розвитку, так і здорових дітей; дитини з особливими потребами і здорових дітей.

2.2. Зміст педагогічних умов організації інклюзивного середовища в умовах закладу дошкільної освіти та початкової школи

Науковці визначають термін «педагогічні умови» як «певні обставини чи обстановку, які впливають (прискорюють чи гальмують) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості». Науковці під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети. Вказані чинники вчені поділяють на: а) зовнішні: позитивні стосунки між викладачем і студентом; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні

властивості студентів (характер, досвід, навички, уміння, мотивація) (Сак, 2010).

В умовах реформування системи освіти, актуальним є обґрунтування педагогічних умов організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти на етапі підготовки вихователів у закладі вищої освіти. При цьому, на основі аналізу літературних джерел нами визначено такі педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти: цілеспрямоване формування знань майбутніх вихователів про наступність дошкільної та початкової освіти; забезпечення співпраці студентів із педагогічними працівниками закладу дошкільної освіти та початкової школи; удосконалення завдань педагогічної практики з метою формування практичних умінь майбутніх вихователів реалізовувати наступність навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі (Олефір, 2019).

Педагогічні умови формування гуманістично спрямованої особистості дитини дошкільного віку засобами казки визначаються нормативно-правовими документами, які регулюють діяльність ЗДО (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021; Закон України про дошкільну освіту, 2023 та ін.) та особливостями організації освітнього процесу конкретного ЗДО (діючі програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, професійній вихователів тощо).

Вважаємо за доцільне проаналізувати зміст дефініції «педагогічні умови».

А. Литвин та О. Мацейко вказують, що поняття «педагогічні умови» стосуються різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання і розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Дослідники зазначають, що під педагогічними умовами доцільно розуміти такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій (Литвин, Мацейко, 2013).

Дослідники переконують, що у загальний комплекс «педагогічні умови» входять: 1) ресурсне забезпечення; 2) обставини та середовище навчального процесу; 3) позиція педагога щодо організації та управління навчально-виховним процесом; 4) ставлення учнів до навчального процесу; 5) спрямованість на особистість учня. Відповідно до їхньої візії «педагогічні умови» – це комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри всіх його учасників. (Литвин А., Мацейко О., 2013).

Обґрунтування нами педагогічних умов базувалося на результатах дослідження, проведеного нами у контексті написання магістерського дослідження. Проаналізуємо отримані результати.

Сьогодні всі країни визнають інклюзію найбільш перспективною організаційною формою навчання дітей з ООП, проте кожна держава для досягнення спільної мети обирає власний шлях. Таке ж завдання розв’язують і вітчизняні освітяни. Усі вони визнають, що успішна організація якісного інклюзивного середовища та індивідуального засвоєння програми розвитку особами з ООП великою мірою залежить від творчого використання досягнень дефектологічної науки й адаптації сучасних моделей інклюзивної освіти.

Дослідження дало змогу виявити низку обов’язкових умов інклюзії дитини з ООП:

- бажання батьків навчати своїх дітей разом із здоровими однолітками; прагнення і готовність сім’ї систематично допомагати дитині упродовж навчання;
- наявність можливості підібрати дитині найоптимальніший варіант організації навчання;
- можливість систематично надавати дитині з ООП необхідну кваліфіковану спеціальну педагогічну допомогу;
- психологічна готовність означеної дитини до спеціального навчання зі здоровими ровесниками;

– готовність ЗЗСО прийняти учнів із порушеннями в розвитку (Токар, 2022).

Отже, інклюзивне навчання передбачає створення спеціальних педагогічних умов, основними з яких є: а) розробка комплексу індивідуальних навчальних програм, планів, методичних матеріалів; б) забезпечення необхідного рівня комфортності, включаючи спеціалізовані засоби пересування й організацію адаптивних місць; в) наявність додаткових педагогічних кадрів; г) реалізація інноваційних навчально-виховних, інформаційно-комунікаційних освітніх технологій тощо.

Комплекс педагогічних умов визначають задля підвищення ефективності реалізації моделі інклюзії. Схематично цей процес відображений нами у таблиці 2.

Таблиця 2.

Чинники ефективного функціонування інклюзивної освіти

Сукупність педагогічних умов, що підвищують ефективність освітньої інклюзії	
виявлення педагогічних умов	визначення результативності педагогічних умов
необхідність розробки інклюзивного освітнього простору	досягнення в науково-педагогічній галузі

організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП	нормативно-правове забезпечення ін-клюзивної освіти
підвищення кваліфікації педагогічних працівників з інклюзивної освіти	досвід і компетентність педагогів
цілеспрямована робота із сім'єю, яка виховує дитину з ООП	соціальне замовлення суспільства
формування толерантного ставлення до дітей з ООП у ЗЗСО	ефективність функціонування освітньої інклюзії

Оскільки ефективність у найзагальнішому розумінні означає співвідношення витрат різноманітних ресурсів і реальних результатів діяльності, ефективність освітньої інклюзії на тлі певних умов передбачає досягнення її цілей (тобто якості отриманого результату) з урахуванням необхідних витрат. Отже, комплекс педагогічних умов ефективного функціонування й розвитку інклюзивного середовища включає низку об'єктивних і суб'єктивних чинників, які сприяють оптимізації керування дослідженим феноменом в умовах сучасної освіти, що, зрештою, підвищує якість загального педагогічного процесу (Фікер, 2000).

Основною метою навчання у закладі вищої освіти є підготовка кваліфікованих фахівців в галузі дошкільної освіти, здатних до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, що є складовою майбутньої професійної діяльності, до прогнозування наслідків здійснюваних педагогічних впливів на дитину, вивчення та впровадження кращого передового досвіду. Основними завданнями підготовки мають стати:

- підвищення рівня фахової підготовки майбутніх вихователів шляхом ознайомлення їх з колом актуальних педагогічних проблеми із організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти та озброєння їх знаннями про вирішення цієї проблеми на основі педагогічних принципів і наукових підходів;

- озброєння майбутніх вихователів знаннями з проблеми організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- набуття вмінь та навичок забезпечення наступності навчання в закладах дошкільної освіти і початковій школі у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку;
- розвиток інтересу та прагнення до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, самостійності мислення;
- формування в майбутніх вихователів професійної майстерності, організаційно-методичних навичок, уміння творчо підходити до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти (Чайковський, 2007).

Освітньо-професійна підготовка майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти повинна передбачати формування у них знань про:

- основні державні документи, правові та нормативні акти забезпечення наступності навчання у системі безперервної освіти України;
- характеристику поняття «наступність навчання» у психолого-педагогічній літературі;
- значення та головні завдання наступності навчання у системі безперервної освіти України;
- особливості навчального співробітництва закладу дошкільної освіти та початкової школи;
- методи і прийоми навчання і виховання, організації життя дітей у старшій групі закладу дошкільної освіти та першому класі;
- принципи організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- форми організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- методи та прийоми організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти; вибір і поєднання різних методів

і прийомів залежно від дидактичної мети занять, змісту навчального матеріалу, вікових та індивідуальних можливостей дітей;

- основні шляхи організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, їх значення для розвитку теорії і практики дошкільного виховання;

- організацію співпраці закладу дошкільної освіти та сім'ї з питань розумового виховання дітей;

- показники готовності дитини до навчання у школі;

- знайомство дітей старшого дошкільного віку із школою, виховання інтересу до школи та навчання (Pradipta та ін., 2020).

Ми передбачали, що на основі цих знань у майбутніх вихователів повинні бути сформовані уміння:

- шукати шляхи ефективного навчання особистості дитини, приховані резерви її розумової активності, підвищення самостійності у пізнанні навколишнього світу;

- аналізувати сучасні шляхи забезпечення наступності навчання в системі освіти, зокрема в закладах дошкільної освіти та початковій школі;

- використовувати дані психолого-педагогічних досліджень при підготовці до семінарських та практичних занять, оцінювати їх актуальність та доцільність застосування в різних формах роботи з дітьми дошкільного віку;

- здійснювати порівняльний аналіз змісту програм старшої (підготовчої) групи і першого класу;

- формувати готовність дітей дошкільного віку до систематичного навчання у школі;

- застосовувати різні форми і методи зв'язку закладу дошкільної освіти і початкової школи;

- вмотивовувати дітей старшого дошкільного віку йти до школи;

- на основі діагностування визначати показники готовності дитини до навчання у початковій школі;

- визначати роль батьків у організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- проводити спільні освітні заходи для дітей старшої групи та молодших школярів;
- давати поради батькам з метою кращої підготовки дитини до школи в умовах сімейного виховання (Поніманська, 2013).

Наступна педагогічна умова – удосконалення завдань педагогічної практики з метою формування практичних умінь майбутніх вихователів реалізовувати наступність навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі.

Педагогічна практика визначається як спосіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Вона має неперервний характер, тому забезпечує міцне підґрунтя для оволодіння майбутнім фахівцем педагогічними уміннями та навичками (Машовець, 2000).

Педагогічна практика є з'єднувальним елементом між підготовкою у закладі вищої освіти та самостійною педагогічною діяльністю майбутніх вихователів у закладі дошкільної освіти. Педагогічна практика є й показником глибини й усвідомленості студентами теоретичних основ дитячої психології, педагогіки, фахових методик, оволодіння практичними вміннями і навичками. Вона забезпечує виконання найважливішого дидактичного принципу зв'язку теоретичного навчання з практикою з метою уникнення формалізму знань майбутніх вихователів. Педагогічна практика дає змогу набути початкового досвіду застосування отриманих знань і практичних умінь організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, визначити ступінь професійної здатності майбутнього фахівця та передбачає формування у майбутніх вихователів професійних якостей особистості.

Вважаємо, що така проблема вимагає особливої уваги в процесі проходження педагогічної практики. Саме під час проходження педагогічної практики студенти закріплюють знання з фахових навчальних дисциплін на основі сформованих конкретних уявлень про майбутню професійну

діяльність, про освітній процес у закладах дошкільної освіти, функції і діяльність майбутніх вихователів у забезпеченні наступності навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі, про потребу в цій діяльності та інтерес до неї. Тому визначено особливості методичної організації практики, завдання, спрямовані на формування в майбутніх вихователів умінь забезпечувати наступність навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі (Мороз, 2023).

У процесі проходження педагогічної практики майбутні вихователі активно долучалися до роботи закладу дошкільної освіти. Серед завдань педагогічної практики можуть бути завдання, які стосуються практичної реалізації наступності дошкільної й початкової освіти». Для прикладу, під час педагогічної практики, студенти-практиканти можуть провести екскурсію для дошкільнят у школу, інші організувати батьківські збори-консультацію щодо готовності дітей до навчання в школі, треті – виготовити стенди, на яких подано рекомендації для батьків: «Як сприяти підготовці дитини до школи» та зробили їх презентацію, також можна організувати спільний виховний захід вихованців закладу дошкільної освіти та першокласників.

Отже, для підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти нами виокремлено такі педагогічні умови:

- цілеспрямоване формування знань у майбутніх вихователів про наступність навчання;
- забезпечення співпраці студентів спеціальності «Дошкільна освіта» із працівниками закладу дошкільної освіти та початкової школи;
- удосконалення завдань педагогічної практики з метою формування практичних умінь майбутніх вихователів реалізовувати наступність навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі;

Обґрунтування педагогічних умов дало змогу дослідити особливості готовності майбутніх вихователів до забезпечення наступності навчання в закладах дошкільної освіти початковій школі.

2.3. Шляхи підвищення ефективності організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти

Аналіз процесу підготовки майбутніх вихователів протягом навчання у закладі вищої освіти дав змогу його представити у вигляді комплексу взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів. Одним з них є зміст підготовки майбутнього фахівця, що виявляється у сукупності здобутків наукових шкіл, нормативних та варіативних навчальних дисциплін, які визначені освітньо-професійною програмою. Зміст підготовки визначається обсягом та відповідним рівнем знань з суспільних, фундаментальних і фахово-орієнтованих наук, системою утворених умінь та навичок; обсягом і характером наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими мають оволодіти майбутні вихователі у процесі навчання.

Підготовку майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти розглядаємо як складову професійної підготовки, що являє собою процес засвоєння конкретних знань, формування умінь та особистісних якостей, які сприяють ефективному забезпеченню наступності навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі. Щоб підготувати кваліфікованих майбутніх вихователів, які б відповідали високим вимогам сучасності: компетентних, конкурентоздатних на ринку праці, спроможних ефективно і якісно виконувати професійні обов'язки, в основу змісту навчання були поставлені виокремлені Н. Мачинською та О. Маєр, основні теоретичні положення проблеми наступності навчання, сформульовані на підставі наукових досліджень:

- готовність дитини до навчання в школі не має зводитись до оволодіння певних знань і вмінь. Вона є системою властивостей та якостей, характеристик рівня досягнення нового, вищого рівня фізичного, розумового, морального, естетичного розвитку. Значення має здобуття знань про дійсність, навичок практичної й розумової роботи, рівень розвитку мислення та мовлення, сформованість пізнавальних інтересів і суспільних мотивів поведінки, рівень морально-вольових якостей, необхідних для оволодіння дитиною шестирічного віку навчальною діяльністю;

- наприкінці дошкільного дитинства формуються важливі новоутворення особистості дитини, що мають значення для виникнення готовності до школи;

- лише комплексний підхід може забезпечити виконання вимог, які пред'являє дитині школа;

- більше значення для підготовки дітей до школи має цілісна система фізичного, розумового, естетичного, морального виховання дошкільників;

- підготовка дітей до школи повинна здійснюватись послідовно, упродовж усього періоду дошкільного дитинства, завершуватися в старшій групі ЗДО (Мачинська, Маєр, 2022).

Окрім того, під час розробки методики навчання ми керувалися Базовим компонентом дошкільної освіти, який визначає обов'язковий мінімум змісту освітніх програм, навантаження, вимоги до рівня розвитку, вихованості, навченості дитини, умови їх досягнення. В БКДО передбачено низку знань, уявлень, умінь та навичок, що гарантують адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в довкіллі, адекватно реагувати на людей, явища, події (Базовий компонент).

У процесі підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти І. Калініченко зазначає, що у студентів формується певна база знань, яку складають:

- методологічні знання (основи педагогіки; пріоритети розвитку освітнього процесу на засадах наступності; закономірності онтогенезу особистості, причинна зумовленість онтогенезу, рушійні сили і фактори онтогенезу);

- процесуальні знання (нормативно-правові акти в галузі дошкільної і початкової освіти; закони розвитку особистості дошкільника; характеристики психічного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (зміст вікової кризи, її індикатори; розвиток пізнавальних процесів; провідна діяльність віку та новоутворення; соціальна ситуація розвитку; сформованість передумов переходу в наступний віковий період; механізми навчальних, виховних і розвивальних впливів вихователя; управління навчально-пізнавальною і соціальною активністю дітей; гуманістичний контекст суб'єкт-суб'єктних взаємин у ЗДО);

- практичні знання (вимоги до забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою, функції вихователя в їх реалізації; моделювання педагогічної взаємодії вихованців закладів дошкільної освіти і учнів початкових класів; соціально-психологічні чинники продуктивної активності дітей та їхньої адаптації серед однолітків; закономірності рольової поведінки у процесі навчальної і міжособистісної взаємодії, групової комунікації);

- прикладні знання (теми, поняття, вимоги в БКДО, важливі для вивчення школярами освітніх галузей; механізми й індивідуально-вікові особливості засвоєння змісту початкової освіти з урахуванням дошкільного досвіду; динаміка формування мотиваційного, орієнтувального, практичного, рефлексивно-оцінного, змістового компонентів навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів; зміст і процедура дослідження окремих аспектів наступності навчання; врахування особливостей для індивідуалізації й диференціації навчального процесу в школі; чинники низького рівня досягнень дошкільників, ефективні способи і засоби їх корекції вихователем ЗДО) (Калініченко, 2014).

У результаті навчання у майбутніх вихователів формуються гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння (Ілляшенко та ін., 2002).

До гностичних умінь майбутніх вихователів належать такі:

- аналізувати психолого-педагогічну літературу з питань організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- аналізувати індивідуально-вікові особливості дошкільників щодо готовності їх до навчання у школі;
- аналізувати педагогічну ситуацію та умови, що сприяють забезпеченню наступності навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі (Поніманська, 2013).

Проектувальні вміння майбутніх вихователів включають:

- проектування цілей, завдань організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- моделювання окремих методів, що сприяють підготовці майбутніх першокласників до навчання у школі;
- прогнозування результатів власної педагогічної діяльності;
- проектування заходів щодо співпраці вихователів, батьків та учителів початкової школи з проблеми організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти (Мачинська та ін., 2020).

Конструктивні вміння майбутніх вихователів охоплюють:

- складати елементи програми щодо організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- відбирати відповідно до цілей заняття оптимальні педагогічні методи, засоби та форми;
- висувати гіпотези щодо розв'язування педагогічних задач, ситуативних завдань;
- визначати головні напрями реалізації організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти (Марчук, 2000).

Комунікативні вміння майбутніх вихователів включають:

- встановлювати доброзичливі стосунки із дошкільнятами;
- доцільні стосунки із батьками, колегами по роботі та іншими учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти;
- уміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні засоби їх розв'язання;
- стимулювати в дошкільнят інтерес до навчання у школі (Лорман та ін., 2005).

Організаторські вміння майбутніх вихователів включають:

- залучати дошкільнят до участі в екскурсіях до школи, спільних святах дошкільнят та першокласників, святах Першого дзвоника та ін.;
- використовувати у процесі організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти різні наукові методи;
- організовувати колективний науковий пошук шляхів організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;
- організовувати вивчення передового педагогічного досвіду (Поніманська, 2013).

Крім того, розроблена методика навчання сприяла формуванню у майбутніх вихователів таких професійно-педагогічних рис: цілеспрямованості, педагогічного мислення, критичності, винахідливості, гнучкості мислення, уважності, спостережливості, дисциплінованості,

аналітичних, прогностичних, організаторських здібностей, потреби інтелектуального розвитку та самовиховання, формування творчої індивідуальності майбутнього вихователя, переконаності, інтересу до педагогічної роботи, високої моральності, людяності та чуйності, педагогічної культури та етики.

Сучасний розвиток системи освіти України потребує ефективних засобів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти для формування у них здатності не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх оновлювати, орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках. У зв'язку із цим, щоб підготувати майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, необхідно визначити необхідне методичне забезпечення (Колупаєва, 2009).

При підготовці майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти слід дотримуватись таких дидактичних принципів (Інклюзивна школа, 2007; Інклюзивна освіта, 2010).

Принцип наукового обґрунтування навчального матеріалу. На заняттях у закладі вищої освіти принцип наукового обґрунтування доцільно реалізовувати шляхом ознайомлення майбутніх вихователів із проблемою наступності у теорії та практиці педагогічної освіти, висвітлюючи передовий педагогічний досвід із цього питання, основні поняття, тобто у змісті навчального матеріалу. На лекційних та семінарських заняттях майбутні вихователі дізнаються про нові досягнення щодо організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти. Так розкриється роль теорії для практики. Значення принципу полягає ще й у формуванні в студентів здатності до активного застосування теоретичних знань у професійній діяльності.

Принцип випереджувального змісту підготовки до забезпечення наступності навчання. Він обумовлений необхідністю зменшення розриву між

навчальною інформацією та вимогами сучасних закладах дошкільної освіти до рівня професійної компетентності майбутніх вихователів. Реалізація цього принципу полягає в постійному оновленні змісту фахової підготовки, оновленні навчального матеріалу новими досягненнями в науці, освіті, техніці, відомостями про передові методи роботи із дошкільниками тощо.

Принцип розвивального потенціалу підготовки та варіативності виявляється в спрямованості підготовки майбутніх вихователів на розвиток та готовність до розвитку особистості дітей. У відповідності з цим принципом, майбутні вихователі повинні мати достатньо широкі та глибокі теоретичні знання в галузі педагогіки, психології, інших суміжних наук, уміти швидко і ефективно поповнювати ці знання, організовуючи на їх основі процес навчання дошкільнят. Потрібно орієнтувати кожного майбутнього фахівця на розробку власних проектів, програм і стратегій педагогічної діяльності. Цей принцип дає змогу створити цілісне уявлення про можливості навчання і професійний розвиток майбутніх вихователів. Принцип передбачає врахування вікових та інших особливостей майбутніх вихователів, розвиток їх професійних інтересів; застосування особистісно-орієнтованих, розвиваючих, проблемно-пошукових методів навчання; моделювання, рольові ігри тощо.

Принцип інформатизації забезпечує широке використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вихователів. В організації освітнього процесу у вищі поширення набувають інтерактивні мультимедіа-технології, відеоконференції, електронні бібліотеки, телекомунікаційні проекти, флеш-анімації, системи комп'ютерного тестування. Сучасні програмні засоби, а також методи роботи з інформацією, розміщеною в Інтернеті, дають можливість постійно покращувати свій рівень фахової підготовки, вирішувати педагогічні завдання по-новому, що сприяє формуванню у майбутніх вихователів умінь самостійно працювати з інформаційними потоками. Використання цих технологій суттєво вплинуло на традиційне навчання, адже комп'ютеризація і технологізація

професійної освіти значно розширюють інтелектуальну діяльність майбутніх вихователів.

Принцип інтересу до отримання фахових знань. Під час занять у закладі вищої освіти слід формувати в майбутніх вихователів інтерес до фахових знань, відчуття задоволеності від успішно виконаних практичних завдань, від спілкування, навчання дошкільників під час педагогічної практики.

Важливо, що викладач в умовах особистісно орієнтованого навчання повинен мати іншу роль в навчальному процесі вишу. Якщо в традиційній системі освіти він разом з підручником є найбільш компетентним джерелом знань і контролюючим суб'єктом, то за новою освітньою парадигмою викладач виступає в ролі організатора самостійної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта й помічника. Професійні вміння викладача повинні бути спрямовані на контроль знань і вмінь, діагностику діяльності майбутніх вихователів, щоб допомогти уникнути труднощів в пізнанні та застосуванні ними знань. Вказана роль значно складніша, ніж у традиційному навчанні. Вона вимагає від викладача більшого ступеня педмайстерності (Поніманська, 2013).

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти визначає необхідність умов для розвитку фаховості студента. Застосування його у навчанні майбутніх вихователів має передбачати:

- 1) ознайомлення студентів з досягненнями сучасної педагогічної науки, вивчення ними передового педагогічного досвіду;

- 2) вивчення проблем наступності навчання в ЗДО та в початковій школі у структурі дисциплін психолого-педагогічного циклу. Потрібно організовувати дискусії, обговорювати важливість фаху, розглядати проблеми підготовки дітей до школи, вивчати можливості установлення стосунків з

колегами з початкової школи. Також потрібно формувати плани студентів на майбутнє, виявляти їхні можливості для розвитку кар'єри;

3) використання в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів таких методів, як рольові ігри, типові ситуативні завдання. Під час їх виконання студенти повинні вчитися приймати рішення, висловлювати свою думку, відстоювати переконання, аргументувати твердження, зацікавлювати дітей собою. Також студенти повинні підтримувати розмову, вести діалог із батьками вихованців дитсадка тощо;

4) об'єктивне ставлення до майбутніх вихователів, прояв зацікавленості їхнім фахом, мотивація важливості забезпечення наступності дошкільної й початкової освіти, заохочення студентів до самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку (Швед, 2015).

Актуальним вважаємо використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти. Сучасна освіта, орієнтуючись на ринок праці, до пріоритетів відносить уміння оперувати технологіями та знаннями інформаційного суспільства, виконання нових ролей у суспільстві. Необхідною є готовність пристосовуватися до потреб ринку праці, оперувати інформацією, приймати рішення, навчатися упродовж життя (Мачинська та ін., 2020). На основі цього підходу у вишах розробляють програми, організовують навчальний процес. Кінцевою метою підготовки випускників у закладах вищої освіти є фахівець зі сформованою готовністю до компетентної професійної діяльності.

З метою реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти слід поставити такі завдання:

1) орієнтація на практичне застосування умінь стосовно організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти;

2) визначення місця здатності до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти серед ключових компетентностей;

3) інтеграція навчального матеріалу з різних галузей, використання активних методів навчання (розв'язання практичних ситуацій, ігрові ситуації, диспути, вебінари);

4) робота над розширенням досвіду розв'язання практичних завдань під час педагогічних практик;

5) розвиток у студентів здатності до адаптації в несподіваних ситуаціях, знаходити при цьому раціональні рішення;

6) робота студентів над проблемою наступності дошкільної й початкової освіти під час вивчення фахових дисциплін (Мачинська та ін., 2020).

Підготовка майбутніх вихователів є цілісним педагогічним утворенням. Тому доцільно використовувати системний підхід під час підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти.

Наступним аспектом, який необхідно розглянути, є методи підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти, оскільки саме від їхнього вибору залежить ефективне досягнення поставлених цілей, реалізації змісту навчального матеріалу, організації пізнавальної діяльності студентів (Мороз, 2023).

Будь-яка навчальна дисципліна має свої методи і форми реалізації. Розглянемо особливості методів навчання, які доцільно використати під час підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти. Сказане стосується студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», які отримують кваліфікацію «Вихователь дітей дошкільного віку». Нам імпонує, відповідно до предмета дослідження, класифікація методів навчання за ступенем самостійного мислення студентів при засвоєнні знань, на основі оцінки ступеня творчої

активності майбутніх вихователів: репродуктивні методи, проблемні методи, частково-пошукові методи, дослідницькі методи.

Репродуктивні методи. Репродуктивне мислення призводить до запам'ятовування навчальної інформації.

Проблемний метод має в своїй основі навчальну проблему – проблему, розв'язану наукою, яка для студента є невідомою. Це пошукове завдання, для виконання якого студентові потрібні знання (Шевців, 2016).

Застосування методів проблемного навчання пов'язане із створенням проблемних ситуацій (стану інтелектуального ускладнення, викликаного бажанням розв'язати проблему та неможливістю розв'язати її на основі наявного запасу знань і способів дії. Це створює потребу в засвоєнні нових знань, пошуку нових способів практичних дій). Вирішення навчальної проблемної ситуації передбачає чотири головні етапи (Turko & Nos, 2021):

1-й етап – створення проблемної ситуації (можна запропонувати студентам під час практичних занять проблемні ситуації: після діагностики майбутніх першокласників з'ясовано: поведінка Ігоря О. в групі невпевнена, боязка, він не вміє підтримувати гру з дітьми. Він також плутається в днях тижня, порах року, часі доби. Завдання виконує повільно, неуважно; не доводить справ до кінця; має труднощі в переказуванні; говорить одноманітно. Потрібно скласти план дій вихователів та батьків щодо підготовки Ігоря О. до навчання в школі);

2-й етап – аналіз проблемної ситуації. На цьому етапі відбувається формулювання проблеми, подання її в вигляді проблемних завдань (студенти аналізують обрану проблему);

3-й етап – розв'язання проблемних завдань через висування гіпотез і їх перевірку (під час бесіди студенти висловлюють припущення;

4-й етап – перевірка розв'язання вказаної проблеми.

Частково-пошуковий метод навчання вимагає від студентів високої пізнавальної активності та самостійності. Майбутні вихователі можуть виконувати такі завдання:

1) скласти план засідання педради «Наступність у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи як умова організації освітнього процесу»;

2) охарактеризувати питання, які планується розглянути під час спільних семінарів-практикумів вихователів та учителів: «Знайомство учителів із програмою виховання і навчання в закладі дошкільної освіти»; «Обговорення планів роботи щодо підготовки дітей до навчання у школі»; «Знайомство вихователів із типовою освітньою програмою для початкової школи О. Савченко»; «Аналіз відвідування вихователями уроків математики, української мови і читання у 1 класі»; «Аналіз відвідування педагогами початкової школи занять у закладі дошкільної освіти на початку навчального року з метою знайомства з дітьми старшої групи і формами роботи; у другій половині навчального року з метою знайомства з рівнем отриманих знань та здібностями дітей дошкільного віку»;

3) розробити план екскурсії дітей дошкільного віку до початкової школи, щоб ознайомитися з приміщенням школи, класу, спортзалу, бібліотеки;

4) скласти план спільних виставок дитячих робіт: «Квітковий вернісаж», «Що ми вміємо»; плани участі учнів першого класу у святі в ЗДО «Прощай, дитячий садок» та участі дошкільників у святі «Першого дзвоника» в школі;

5) підготувати розробку батьківських зборів «Завдання закладу дошкільної освіти і сім'ї у підготовці дітей до навчання у школі», «Підсумки засвоєння освітньої програми дітьми старшої групи», «Що повинен уміти першокласник», «Вступ до школи – важлива подія у житті дітей».

Дослідницький метод навчання передбачає підготовку студентів до виконання навчальних завдань на високому рівні пізнавальної самостійності. Можна передбачити розробку навчального проекту «Наступність дошкільної та початкової освіти», який ґрунтується на таких моментах:

- 1) розвитку пізнавальних, творчих умінь студентів, здатності самостійно шукати інформацію;
- 2) самостійній діяльності студентів: груповій, індивідуальній, парній, яку вони виконують протягом певного часу;
- 3) вирішенні важливої проблеми для студентів, яка моделює діяльність певних фахівців;
- 4) поданні висновків до виконаних проектів у вигляді презентації, звіту, доповіді, у формі результатів, готових до впровадження;
- 5) співпраці студентів між собою і педагогом (Чайковський, 2007).

Під час організації навчального проекту від майбутніх вихователів вимагають:

- 1) сформованого уміння побачити і відібрати важливі теми проектів;
- 2) оволодіння арсеналом дослідницьких, пошукових методів;
- 3) сформованого уміння організувати дослідницьку самостійну роботу;
- 4) переорієнтації навчальної роботи на різноманітні види самостійної діяльності, з пріоритетом індивідуальних, парних, групових видів роботи (Давиденко, 2015).

У процесі реалізації навчальних проектів, від студентів також вимагають: знань та володіння дослідницькими методами роботи (уміння аналізувати літературу, займатися пошуком джерел інформації, збором і обробкою певних даних, давати пояснення отриманих результатів, вміння висувати гіпотези та пропонувати методи їх вирішення); належного рівня оволодіння комп'ютерною технікою (уміння вводити та редагувати текстову, графічну інформацію, використовувати телекомунікації, обробляти кількісні дані за допомогою електронних таблиць; оволодіння комунікативними навичками; наявність умінь самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін для вирішення проблем проекту (Гноєвська, 2016).

Активне ставлення майбутніх вихователів до знань, навчальної діяльності, науки взагалі і до майбутньої професії зокрема, неможливе без

сформованого пізнавального інтересу до професійної самореалізації. У процесі підготовки майбутніх вихователів може бути використано такі засоби формування пізнавального інтересу до професійної самореалізації:

- використання таких педагогічних завдань, проблемних ситуацій, фахових запитань і завдань, розв'язування яких потребує демонстрації міжпредметних зв'язків;
- активна пошукова діяльність;
- наведення прикладів життєвих ситуацій та демонстрація міжпредметних зв'язків при поданні теоретичного матеріалу;
- акцентування на новизні змісту навчального матеріалу;
- ознайомлення майбутніх вихователів з сучасними досягненнями педагогічної науки;
- збагачення програмного матеріалу додатковою інформацією;
- оптимальне поєднання творчих та репродуктивних завдань;
- стимулювання пізнавального інтересу через ефект незавершеності;
- використання завдань дослідницького та творчого характеру;
- використання інтерактивних методів навчання;
- дидактичні ігри;
- стимулювання пізнавальної активності через здивування й захоплення;
- створення позитивного мікроклімату в процесі навчальної діяльності;
- використання методів змагання і заохочення;
- взаємна підтримка в діяльності викладача та студентів;
- застосування ситуативних завдань, при вирішенні яких необхідно відстоювати власну точку зору;
- спонукання майбутніх вихователів до участі у дискусіях і обговореннях;
- рецензування відповідей товаришів;

- використання раніше засвоєних знань (Демченко, 2016).

Майстерність вихователя, його творчість проявляється саме у виборі форм організації навчання. У процесі підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти доцільно використовувати форми організації навчального процесу, в основі яких є інформаційні технології. У процесі навчання доцільними є лекції-презентації із роздавальними матеріалами. Майбутні вихователі можуть заздалегідь одержувати конспект лекції і ознайомлювалися з ним. А протягом лекції доповнювати його власними замітками, коментарями, ілюстраціями, деякими деталями й уточненнями (Дятленко та ін., 2015). Застосування лекцій-презентацій з роздавальними матеріалами може бути успішним, а досягнуті результати вагомими, оскільки увага майбутніх вихователів зосереджена на мультимедійній презентації, що являє собою тематично й логічно зв'язану послідовність ключових тез нового матеріалу, основних формул, схем, таблиць.

У процесі семінарських занять доцільно застосовувати інтерактивні семінари – семінари-діалоги з аудиторією, під час яких використовують різноманітні анімації, рухомі малюнки, фотографії, що відображали деякі ситуативні завдання, що потребували вирішення. Окрім того, на семінарських заняттях використовують інформаційні ролики, зняті в процесі проведення занять у закладах дошкільної освіти та уроків у початковій школі. Такі ролики демонструють матеріали інформаційного характеру, наочні матеріали, що використовуються вихователями та учителями, різні ситуації, які виникали у навчальному процесі (Поніманська, 2015). Завданням майбутніх вихователів може бути аналіз побаченого, висловлення своєї думки.

Формою організації самостійної роботи майбутніх вихователів може бути Web-квест – подорож по мережі Інтернет, яка передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого обсягу інформації, її аналіз, систематизацію та подальшу презентацію (Інклюзивна освіта, 2010, с. 145].

Для майбутніх вихователів Web-квест може організовуватися наступним чином:

- завдання для самостійної роботи розміщені у внутрішній мережі закладу вищої освіти;
- доступ до завдань мають тільки зареєстровані студенти, що вивчають спецкурс;
- до завдань є перелік посилань на необхідний матеріал у мережі Internet;
- студентам надається доступ до однієї чи кількох електронних бібліотек;
- за підсумками опрацьованого матеріалу студенти створюють презентацію, яку демонструють викладачеві та одногрупникам.

Консультації для майбутніх вихователів можна організовувати у вигляді вебінарів, під час яких студенти отримують відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

У контексті забезпечення готовності майбутніх вихователів, переваги вебінару перед іншими формами навчання вбачаємо у наступному:

- можливість з'ясовувати незрозумілі моменти щодо засвоєння знань та набуття фахових умінь у зручній для себе обстановці;
- не виникають психологічні бар'єри, пов'язані з деякими комплексами, запитання викладачеві ставить більша кількість майбутніх вихователів, що пояснюється відсутністю боязні негативної реакції з боку аудиторії;
- у процесі консультації викладач має можливість використовувати технічні засоби навчання, що дають змогу демонструвати на екрані супроводжуючі слайди, текстову і графічну інформацію, схеми, таблиці.

Вдосконалення практичних умінь майбутніх вихователів реалізовувати наступність навчання в закладах дошкільної освіти та початковій школі має здійснюватися у кілька етапів (від вивчення теоретичних

питань майбутніми вихователями, ознайомлення із досвідом роботи дошкільного закладу до виконання практичних завдань). Спершу майбутнім вихователям можна запропонувати здійснити певну систему спостережень, вивчити план роботи закладу дошкільної освіти та початкової школи щодо забезпечення наступності навчання, план роботи вихователів у даному напрямі. Майбутнім вихователям надають інструкції щодо аналізу й обговорення отриманої інформації. Такі завдання спрямовані на поглиблене осмислення вивчених теоретичних питань щодо організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти.

Спостереження, вивчення документації майбутні вихователі можуть здійснювати, звертаючи увагу на аспекти забезпечення наступності навчання у роботі закладу дошкільної освіти:

- проведення екскурсій, спільних заходів для дошкільників і учнів початкової школи (запрошення дошкільнят до шкільної бібліотеки, спортивної та актової зали; на свято першого та останнього дзвоника тощо);
- організація спільних методичних об'єднань учителів початкових класів і вихователів закладу дошкільної освіти;
- проведення спільних теоретико-практичних семінарів з питань наступності та адаптації дошкільників до навчання у школі;
- вивчення та аналіз програми розвитку дитини у дошкільний період і в початковій школі;
- відповідність розвитку дошкільнят вимогам, що визначені у нормативних документах;
- взаємовідвідування занять дошкільників учителями початкової школи; відвідування уроків у 1-4 класах вихователями закладу дошкільної освіти;
- проведення діагностичної роботи з дітьми 5-6-річного віку, спрямованої на виявлення рівня розвитку, їх готовності до навчання у школі;
- визначення для кожної дитини індивідуальної програми розвитку і корекції. Проведення корекційно-розвивальних занять з дітьми 6-річного віку;

- участь педагогів початкової школи в батьківських зборах закладів дошкільної освіти;

- організація психолого-педагогічних консультацій для батьків;

- обладнання куточків для батьків (матеріали з тем «Підготовка дітей до навчання у школі», «Що повинен знати й уміти першокласник» тощо). У результаті спостереження студенти зроблять висновки, наскільки досягаються закладом дошкільної освіти цілісність, послідовність та перспективність педагогічного процесу, чи забезпечується наступність навчання на основі єдиної організаційної, методичної, психодіагностичної і корекційно-розвивальної роботи з початковою школою.

Отже, систематизація шляхів підготовки майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в умовах наступності дошкільної й початкової освіти полягає в ретельному відборі навчального матеріалу, що ґрунтується на аналізі майбутньої професійної діяльності, практичних занять, організації змісту завдань для педагогічної практики, а також використанні інноваційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Висновки до розділу 2

На основі здійсненого теоретичного аналізу зазначено, що інклюзивна освіта передбачає застосування спеціальних різноманітних підходів, розробку і використання відповідних навчальних планів та освітніх програм, цілі її досягаються передовсім шляхом створення загальної гуманістичної освітньої атмосфери і необхідних умов для всіх дітей без винятку.

Охарактеризовано особливості організації інклюзивного навчання у ЗДО: наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники і т.д.); незначна кількість дітей у групах, що створює можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини; наявність досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції розвитку, у суспільство.

Виокремлено педагогічні умови ефективної організації інклюзивного середовища в умовах наступності закладу дошкільної освіти та початкової школи: розробка комплексу індивідуальних навчальних програм, планів, методичних матеріалів; забезпечення необхідного рівня комфортності, включаючи спеціалізовані засоби пересування й організацію адаптивних

місць; наявність додаткових педагогічних кадрів; реалізація інноваційних навчально-виховних, інформаційно-комунікаційних освітніх технологій тощо.

Проаналізовано різноманітні педагогічні підходи, які доцільно застосовувати у процесі підготовки майбутніх вихователів до організації інклюзивного середовища в умовах наступності закладу дошкільної освіти та початкової школи: гуманістичний підхід, особистісно орієнтований, компетентнісний тощо.

Зазначено, що провідними шляхами підвищення ефективності організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти є формування необхідних умінь, якими повинні володіти майбутні вихователі ЗДО, адже, на нашу думку, найважливішою проблемою в реалізації інклюзивної практики в дошкільній та початковій освіті є проблема відсутності відповідної компетентності педагогічних кадрів. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації інклюзивного навчання передбачає її науково-методичне та технологічне оснащення. Основою ефективної інклюзивної практики педагога є його гуманістична спрямованість, прийняття «особливих» дітей. Однак прийняття цінностей інклюзії не гарантує здатності педагога реалізовувати особливі освітні потреби дитини з особливими потребами. Командна та мережева взаємодія фахівців в інклюзивній освіті є необхідною. Але здійснює інклюзивне навчання в класі педагог, який володіє спеціальними методами, технологіями та прийомами навчання і комунікації, вмінням створити необхідні педагогічні умови для забезпечення ефективності освітньої інклюзії стає завдання її науково-методичного та технологічного забезпечення, розв'язання якого стане основою формування відповідних компетенцій майбутніх педагогів вже на рівні студентської підготовки.

ВИСНОВКИ.

Аналіз досліджуваної проблеми щодо організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти дає можливість зробити наступні висновки.

На основі здійсненого теоретичного аналізу зазначено, що інклюзивна освіта передбачає застосування спеціальних різноманітних підходів, розробку і використання відповідних навчальних планів та освітніх програм, цілі її досягаються передовсім шляхом створення загальної гуманістичної освітньої атмосфери і необхідних умов для всіх дітей без винятку.

Показано, що в контексті пріоритетності освітньої інклюзії постають ідеї: гуманізації; фундаменталізації; інклюзії. Виокремлено переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП: формування вміння сприймати і розуміти навколишній світ; створення умов для соціалізації у природному освітньому середовищі, розвитку «сильних сторін» і талантів з метою подальшої інтеграції в суспільство; відчуття приналежності до суспільства; краще усвідомлення власних можливостей; розвиток необхідних соціальних навичок тощо.

Закцентовано: інклюзія як освітній феномен передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних чи інших особливостей розвитку, включені в систему загальної освіти і навчаються разом зі здоровими однолітками; при цьому їм надаються специфічні педагогічна підтримка й корекційна допомога.

Виокремлено особливості організації інклюзивного навчання у ЗДО: наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники і т.д.); незначна кількість дітей у групах, що створює можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини; наявність досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції розвитку, у суспільство.

Виокремлено педагогічні умови ефективної організації інклюзивного середовища в умовах дошкільної та початкової освіти: розробка комплексу індивідуальних навчальних програм, планів, методичних матеріалів; забезпечення необхідного рівня комфортності, включаючи спеціалізовані засоби пересування й організацію адаптивних місць; наявність додаткових педагогічних кадрів; реалізація інноваційних навчально-виховних, інформаційно-комунікаційних освітніх технологій тощо.

Зазначено, що провідними шляхами підвищення ефективності організації інклюзивного освітнього середовища в умовах дошкільної та початкової освіти є формування необхідних умінь у майбутніх педагогів у ЗВО, а також постійне самовдосконалення та підвищення свого професійного розвитку. До таких умінь віднесено:: вміння аналізувати сучасні шляхи забезпечення наступності навчання для дітей з ООП в системі освіти, зокрема в закладах дошкільної освіти та початковій школі; формувати готовність дітей дошкільного віку, які мають визначені ООП, до систематичного навчання у школі; визначати показники готовності дитини з ООП до навчання у початковій школі; давати поради батькам для ефективної підготовки дітей з ООП до умов навчання в початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти в Україні), 12 січня 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Гурлєва Т. Попередження «важковиховуваності» в дошкільному віці // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С.229-231.
3. Гноєвська О.Ю. Формування колекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. ...канд..пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016, 17с.
4. Давиденко Г.В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
5. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03. Умань, 2016. 497 с.
6. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посібник. Київ: ТОВ «Плеяди», 2015. 172 с.
7. Елен Р. Данієлс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми особистісного зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком» // Кроки до компетенції та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С.308 – 310.
8. Еременко І.В. Соціальний супровід дітей з особливими потребами / *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 3. (липень-вересень). С. 110-114.
9. Закон України «Про дошкільну освіту» // Освіта України. Ненормативно-правові документи. Київ : Міленіум, 2001. С.63-86.
10. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Права інвалідів в Україні : Зб. прав. док. Київ : Сфера, 1998.

11. Золотоверх В.М. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2004. № 4. С.18-22.
12. Іллященко Т.Д., Обухівська А.Г., Романенко О.В., Скрипка Н.С. Корекція психо-соціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : Навчально-методичний посібник. Київ. 2003. 156 с.
13. Іллященко Т.Д., Обухівська А.Г., Стадненко Н.М. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи // *Початкова школа*. 2002. № 7. С.12-125.
14. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління : навч.-метод. посібник. / кол.авторів: А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; за заг. ред. Л.І.Даниленко. Київ : ФО-П Придатченко П.М., 2007. 128 с.
15. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т.Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
16. Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.rekomendatsiyioblashtuvannyaprostoru/> (дата звернення: 04.03.2023).
17. Калініченко І.О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис....канд. пед..наук : 13.00.07. Луганськ, 2014, 200 с.
18. Калініченко І.О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*. 2011. № 1 (98). С. 12-17
19. Калошин В.Ф., Козинчук Н.А. Як ефективно провести бесіду з батьками «важких» учнів (практичні поради молодому вчителю. *Педагогіка толерантності*. 2002. № 3 (21). С. 45-50
20. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-книга, 2009. 272с.
21. Колупаєва А.А. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти / Дидакт. та соціал.-психолог. Аспекти колекційної роботи у спеціальній школі : Наук.-метод. зб. / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ: Актуал. освіта, 2007. Вип. 9. 237 с.

22. Конвенція про права дитини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
23. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Прийнята Колегією Міністерства освіти України 23.06.99 року. URL: <https://pomichna.osv.org.ua/pro-koncepciju-derzhavnogo-standartu-specialnoi-osviti-ditej-z-osoblivimi-potrebami-03-33-44-26-04-2020/>
24. Кот Т. Педагогічна допомога родині у вихованні дітей з особливими потребами // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін.— Київ : Контекст, 2000 . С.266-267.
25. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 130-135.
26. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ...д-ра пед. Наук : 13.00.03, Київ, 2015, 40 с.
27. Литвин А., Мацейко О. Методичні засади поняття «педагогічні умови»/ *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
28. Лорман Тім, Деппер Джоан, Харві Девіс. Інклюзивна освіта: Підтримка відмінностей на уроці: Практ. посібник. – London and New York : Taylor&Frankis Group, 2005.
29. Малихіна О. Особливості мотивації вміння дітей молодшого шкільного віку/ *Початкова школа*. 2002 . № 7. С.12-17
30. Мамічева О.П. Корекція пізнавальних психічних процесів у дітей із ДЦП засобами фізичного виховання/ *Дефектологія*. 2008. № 2. С. 23-27
31. Марченко І.В. Передумови навчання творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку/ *Дефектологія*. 2001. № 2. – С.48
32. Марчук Т. Батькам про розвиток дітей, які потребують особливої уваги // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний

збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – Київ : Контекст, 2000. С.260-262.

33. Мачинська Н.І., Маєр О.В. Формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку – умова забезпечення наступності поетапного розвитку дошкільник – учень початкової школи *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2022. В. № 2. С. 109-115. URL : <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4595>

34. Мачинська Н.І., Сливка Л.В. Стан здоров'я дітей і молоді як джерело конструювання змісту здоров'язбережувального виховання в загальноосвітніх школах Польщі. *Людинознавчі студії*. 2021. № 44 С. 165-171. URL : http://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy?fbclid=IwAR3UaUAmJzJ_1PJQ5GxUFvPH4I4wzgNM5kT6R-k9nULcYbkLhNaDzjnC-1k

35. Мачинська Н. Види та форми підвищення кваліфікації педагога дошкільного закладу за підвищенням підвищення кваліфікації / Деркач Ю., Панькевич Ю. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2. С. 72–77. URL : <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.1>

36. Мороз С. Теоретичні аспекти організації інклюзивної освіти для дітей дошкільного віку. Збірник студентських наукових праць «Освітній альманах» [вступ. слово, упоряд., заг. редак. Наталії Мачинської]. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2023. 6. 575. С.308-311. URL : <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Osvitniy-almanakh.2023.6.pdf>

37. Машовець М.А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку . Київ : НПУ, 2000. 128 с.

38. Миронова С.П. Особливості професійної діяльності колекційного педагога у роботі з сім'ями, що виховують дітей з порушеннями у розвитку. *Дефектологія*. 2005. №. С. 12-18.

39. Назаренко А. Сім'я і дошкільний заклад. *Дошкільне виховання*. 2005. № 8. С.11-16.

40. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2019. № 2 (98) С.143-146. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2019_2_39.pdf. (дата звернення: 06.03.2023).
41. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.
42. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/> (дата звернення: 05.03.2023).
43. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України від 08.06.2018 року № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 04.03.2023).
44. Програми корекційно-розвивальної роботи для дітей з обмеженими можливостями для реабілітаційних центрів та інтернатних закладів. Херсон, 2006. С.172
45. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей. *Методичний посібник*. Львів, 2008
46. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво. Львів, 2008.
47. Сак Т.В. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2010. № 1. С. 3-5.
48. Садова І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*, 2023, 1(1), 28-34. URL: <https://humanitarian.com.ua/index.php/human/article/view/7>
49. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.). URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (Дата звернення 23.09.2023).

50. Скрипник Т. Умови інклюзивного навчання дітей з аутизмом. Київ : Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2007.

51. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.

52. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання : автореф. дис.....д-ра філософських наук : 09.00.10. Київ, 2005. 46 с.

53. Собчук А. Професійна підготовка вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії засобами дистанційної освіти (досвід республіки Польща). *The scientific heritage – Budapesht, Hungury*. 2020, № 45. р.6 с.43-47.

54. Статистичний щорічник України за 2021 рік. Державна служба статистики України, 2022. URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2022/zb/11/Yearbook_2021.pdf

55. Суковський Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Порадник для батьків. Львів, 2008. 86 с.

56. Сухомлинський В.О. Особлива місія : Вибрані твори в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.5 : Статті. 609 с.

57. Тарасун В.О. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія*. 2007. № 4.

58. Токар Л. П. Інклюзивне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. (208), 309-313. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-309-313>

59. Турко Б.Б. Онлайн освіта для асистента вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 2020. 18, 59-65. URL: <http://sm.mari.kiev.ua/index.php/2309-8082/article/view/216854>

60. Фікер Террілд К. Очима матері. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред.кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С.211-221.
61. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упоряд. Л.Л. Сідельнік. Київ : ЛДЛ, 2007. 256 с.
62. Чайковський М.Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2007. № 13. С. 76-80.
63. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підруч. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
64. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
65. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare. Bristol : CSIE, 2006. 110p.
66. Pradipta, R.F. Purnamawati, F. Efendi, M. Dewantoro, D.A. Huda, A. and Jauhari, M.N. (2020), "The Role of The Resource Center in the Implementation of Inclusion Education in Basic, Medium, and Higher Education Institutions: A Grounded Theory Approach", 1st International Conference on Information Technology and Education, pp. 490–496. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.283>
67. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.–214 p.
68. Turko B., & Nos L. Professional Training of a Teacher's Assistant in the Time of COVID-19. European Socio-Legal and Humanitarian Studies. 2021. 2, 78-91. https://ehs-journal.ro/wp-content/uploads/2022/01/EUROPEAN-SOCIO-LEGAL-AND-HUMANITARIAN-STUDIES-2_2021.pdf

