

Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КАС'ЯНЕНКО ОКСАНА МИКОЛАЇВНА

УДК 373.2.091:376

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З
ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ О. М. Касяненко

Науковий керівник Довженко Тетяна Олексіївна, доктор педагогічних наук,
доцент, декан факультету початкового навчання

Мукачево – 2018

АНОТАЦІЯ

Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. — Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018.

У дисертації досліджено стан розроблення проблеми в науково-педагогічній літературі та освітній практиці, конкретизовано сутність основних понять дослідження «готовність до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії»; «компетентність майбутнього вихователя до організації інклюзивної освіти». Охарактеризовано три основні моделі організації освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я: скандинавсько-американська, російська та європейська.

З'ясовано психолого-педагогічні та фізіологічні особливості дітей з особливими потребами. Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку; з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі, сліпо-глухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

Уточнено зміст критеріїв та показників для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Критеріями сформованості готовності майбутніх вихователів є: мотиваційно-ціннісний – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти; змістово-інформаційний – наявність комплексу знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти; продуктивно-результативний – наявність засвоєних способів для вирішення конкретних професійних завдань у процесі інклюзивної освіти; самооцінний –

наявність здатності до рефлексії в пізнавальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзії. З урахуванням виокремлених критеріїв і відповідних їм показників виявлені чотири рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: нульовий, низький, середній, високий.

На основі аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду психолого-педагогічної підготовки розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до досліджуваного виду діяльності, яка відображає мету, завдання, методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) і принципи (людських пріоритетів, ситуативної і прогнозованої адекватності, динамічної інтердисциплінарності, діагностованості, структурної цілісності, емоційної валентності, комунікативної активності). Розроблена модель формування готовності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки має прогностичний характер і є розгортанням ключових змістових (мотиваційна, когнітивна, рефлексійна) і ключових операційних компетентностей (діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька). Важливим компонентом моделі є змістовий, що представлений комплексом знань і вмінь із дисциплін психолого-педагогічного циклу (основи педагогіки, дошкільна освіта, основи логопедії, основи дефектології, психологія мовлення та ін.), а також спецкурсом «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями». Операційний компонент моделі містить форми і методи навчання, які найбільш адекватно відображають мету функціонування моделі.

Модель відображає послідовність взаємозумовлених етапів: інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного й діяльнісного. Перший етап, інформаційно-орієнтований, спрямований на формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та здатності педагогічно мислити на основі комплексу знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти. Другий етап, квазіпрофесійний, спрямований на набуття досвіду практичної діяльності в умовах,

що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивної освіти, й аналізу власної навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Цей етап характеризується формуванням переважно операційного та рефлексійного компонентів готовності майбутніх вихователів. Третій етап, діяльнісний, спрямований на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і застосування сформованих ключових операційних компетентностей у практичній діяльності.

У результаті дослідно-експериментальної роботи перевірено ефективність педагогічних умов, що сприяють успішному формуванню готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

За результатами дослідження впроваджено у практику закладів вищої освіти спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями».

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти дошкільного віку, майбутній вихователь, формування готовності, педагогічні умови формування готовності.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Кас'яненко О. М. Формування професійного потенціалу майбутнього вихователя: риторичний аспект. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2012. Вип. XLIII–XLIV. С. 57–60.
2. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер.: Педагогіка и психология* : сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46, ч. 5. С. 96–100.

3. Кас'яненко О. М. Специфіка ознайомлення з книгою дошкільників з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць / за заг. ред.: І. Ф. Прокопенка, С. Т. Золотухіної. Харків, 2015. Вип. 49. С. 86–95.

4. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 161–168.

5. Кас'яненко О. М. Особливості організації навчання дошкільників з вадами слуху в ДНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*. Ужгород, 2016. № 1 (38). С. 134–138.

6. Кас'яненко О. М. Специфіка розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху в умовах інклюзії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць. Мукачево: МДУ, 2016. Вип. 1 (3). С. 116–119.

7. Кас'яненко О. М. Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки"*. Черкаси, 2017. № 11. С. 39–45.

8. Кас'яненко О. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивного навчання в процесі професійної підготовки. *Children & Schools*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067.

9. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)–57(110). С. 496–504.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. *Дошкільна і початкова освіта: досягнення, проблеми, перспективи. Своєчасне виявлення та корекція розвитку дітей з особливими потребами як важлива умова успішної їх підготовки до школи*. Мукачево, 2012. С. 62–63.

11. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24–25 жовтня 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. С. 49–50.

12. Кас'яненко О. М. Здоров'язбережувальна компетенція в контексті інклюзивної освіти. *Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: наук.-практ. конф. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 22 листопада 2013р.). Харків, 2013. С. 52–53.

13. Кас'яненко О. М. Підготовка учителя початкової школи к інклюзивному освітанню. *Підготовка учителя початкових класов: проблеми и перспективи*: матеріали III Міжнарод. науч.-практ. конф. (г. Минск, 14 листопада 2013 г.) / БГПУ ім. М.Танка. Минск: БГПУ, 2013. С. 53–54.

14. Кас'яненко О. М. Інноваційні технології розвитку мовлення дошкільників з особливими потребами здоров'я. *XIX щорічна науково-практична конференція «Актуальні аспекти та перспективи сучасної освіти та науки»* : зб. наук. праць (м. Мукачєво, 04 квітня 2014 р.) / Педагогічний факультет кафедри педагогіки й методики дошкільної і початкової освіти МДУ. Мукачєво: МДУ, 2014. С. 81–83.

15. Кас'яненко О. М. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Храків, 22–23 травня 2014 р.). Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–34.

16. Кас'яненко О. М. Специфіка роботи з неконтактними дітьми в сучасному ДНЗ. *Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 29 вересня 2014 р.). Хмельницький: ХГПА, 2014. С. 95–98.

17. Кас'яненко О. М. Шляхи реалізації інклюзивної освіти в українських ДНЗ. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб. тез доповідей Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 14–15 травня 2015р.). Мукачєво, 2015. С. 136–138.

18. Пазяк М. В., Кас'яненко О. М. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в умовах інклюзії. *Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (м. Мукачево, 22–24 жовтня 2015 р.). Мукачево, 2015. С. 203–205.

19. Півкач О. В., Кас'яненко О. М. Особливості формування звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (м. Мукачево, 22–24 жовтня 2015 р.). Мукачево, 2015. С. 215–217.

20. Кас'яненко О. М. Організація роботи групи ДНЗ, в якій є діти з особливими потребами. *Наука та освіта: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 19–20 травня 2016 р.). Мукачево, 2016. С. 85–87.

21. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 19–21 жовтня 2016р.). Мукачево, 2016. С. 95–97.

22. Бобирєва О. С., Кас'яненко О. М. Формування моральних якостей у дитини дошкільного віку засобами етнопедагогіки. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції молодих учених і студентів (м. Мукачево, 27–28 жовтня 2016 р.). Мукачево, 2016. С. 116–117.

23. Кас'яненко О.М. Музикотерапія, як засіб формування корекційно-розвивального середовища дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття* : матеріали I Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 20–21 квітня 2017 р.). Мукачево: РВВ МДУ, 2017. С. 120–123.

24. Кас'яненко О. М. Співдружність з батьками як умова компенсуючого виховання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти*

в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 17–18 травня 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачєво: РВВ МДУ, 2017. С. 58–60.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

25. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Виховання обдарованих дітей дошкільного віку” для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2013. 119 с.

26. Кас'яненко О. М. Казкотерапія як ефективний прийом роботи в умовах інклюзії. *Теорія та методика навчання: проблеми та пошуки: зб. наук. праць*. Харків, 2014. Вип. 8. С. 82–88.

27. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни «Спецкурс: Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2014. 177 с.

28. Кас'яненко О. М. Методичні матеріали для забезпечення самостійної та індивідуальної роботи студентів з дисципліни “Логопедичний практикум”. Мукачєво: МДУ, 2014. 64 с.

29. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Логопедична ритміка” для студентів напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2016. 95 с.

30. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Основи інклюзивної освіти” для студентів напрям підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2017. 70 с.

ANNOTATION

Kasyanenko O. M. Formation of readiness of future educators for work with children of preschool age in conditions of inclusion. — Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Scientific thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.04 — Theory and Methodology of Professional Education. — Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2018.

The thesis investigates the state of the problem development in scientific literature and educational practice, specifies the essence of the main concepts of the ‘readiness for work with children of preschool age in conditions of inclusion’ study; ‘competence of the future educator to the organization of inclusive education’. Three basic models of education organization for children with disabilities are described: Scandinavian-American, Russian and European.

The psychological, pedagogical and physiological features of children with special needs are described. Depending on the type of disabilities, the following categories of children are distinguished: with hearing impairment (deaf, low hearing); with visual impairment (blind, with reduced eyesight); with intellectual disabilities (mentally retarded, with delayed mental development); with speech disorders; with disorders of the musculoskeletal system; with the complex structure of disabilities (mentally retarded and blind or deaf, blind and deaf, etc.); with emotional and volitional disorders and children with autism.

The criteria and indicators content for determining the levels of future educators readiness formation for work with children of preschool age in the conditions of inclusion is specified. The criteria of future educators readiness formation are: motivationally-valuable — the motives complex formation, adequate to the goals and objectives of inclusive education; content-informational — availability of knowledge and cognitive activity experience complex necessary for the inclusive education implementation; productive — the presence of methods for solving specific professional problems in the process of inclusive education; self-estimating — the ability to reflect in cognitive and quasi-professional activity in the context of preparation for the inclusive education implementation, as well as to the reflection in professional activity in the conditions of inclusion. Taking into account the distinguished criteria and their respective indicators, four levels of the readiness formation of future educators to the work with preschool children in the conditions of inclusion have been identified: zero, low, medium, high.

On the basis of the scientific literature analysis and the empirical experience of psychological and pedagogical preparation, a model of future educators readiness formation for the investigated type of activity, which reflects the purpose, tasks, methodological approaches (personally-oriented, activity-oriented, competence) and principles (human priorities, situational and predictive adequacy, dynamic interdisciplinarity, diagnosis, structural integrity, emotional valency of communicative activity). The developed model of future educators readiness formation in the process of professional training has a prognostic character and is the deployment of key content (motivational, cognitive, reflective) and key operational competencies (diagnostic, prognostic, constructive, organizational, communicative, technological, corrective, research). A content component is one of the most important components in the model, and it is presented by a complex of knowledge and skills from the disciplines of the psychological and pedagogical cycle (the foundations of pedagogy, preschool education, the basis of speech therapy, the basis of defectology, speech psychology, etc.), and with the special course 'Organization of educational work with children of preschool age with limited psychophysical possibilities'. The operating component of the model contains the forms and methods of training that most adequately reflect the purpose of the model's functioning.

The model also contains a sequence of interdependent stages: informationally-oriented, quasi-professional and activity-oriented. The first informationally-oriented stage is aimed at forming a positive motivation for pedagogical activity in the conditions of inclusive education and at the ability to think pedagogically on the basis of knowledge necessary for the inclusive education implementation. The second quasi-professional stage is aimed at gaining practical experience in conditions that simulate future professional activity in the process of inclusive education and at the analysis of its own educational and quasi-professional activity. This stage is characterized by the formation of predominantly operational and reflective components of future educators readiness. The third activity-oriented stage is aimed at further development of future educators inclusive competence and at application of the formed key operational competencies in practice.

As a result of experimental work, the effectiveness of pedagogical conditions that contribute to the successful formation of future educators readiness to the work with preschool children in the conditions of inclusion is checked: context approach realization in the formation of motivationally-valuable facilities for the organization of preschoolers inclusive education; synthesis of disciplines content of psychological and pedagogical cycle in the special course ‘Organization of educational work with children of preschool age with limited psychophysical possibilities’; provision of stages continuity (informationally-oriented, quasi-professional, activity-oriented) as a combination of theoretical and practical training.

The diagnostic method of determining the readiness of future educators for work with children of preschool age in conditions of inclusion is developed. The model is substantiated and the pedagogical conditions of students readiness formation for work with children of preschool age in conditions of inclusion are proved.

According to the results of the research, the special course ‘Organization of educational work with children of preschool age with limited psychophysical possibilities’ was implemented into the practice of higher education institutions.

Key words: inclusive education, children of preschool age, future educator, formation of readiness, pedagogical conditions of formation of readiness.

List of publicatios of the applicant

Scintific papers, in which published the main scientific results of the thesis

1. Kasianenko O. M. Formuvannia profesiinoho potentsialu maibutnoho vykhovatel'ia: rytorychnyi aspekt. Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Ivano-Frankivsk, 2012. Vyp. XLIII–XLIV. S. 57–60.
2. Kasianenko O. M. Suchasni pidkhody do orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia. Problemy sovremennoho pedahohycheskoho obrazovanyia. Ser.: Pedahohyka i psykhohohyia : sb. statei. Yalta: RYO KHU, 2014. Выр. 46, ch. 5. S. 96–100.
3. Kasianenko O. M. Spetsyfika oznaiomlennia z knyhoiu doshkilnykiv z osoblyvymy potrebamy. Pedahohika i psykhohohyia: zb. nauk. prats / za zah. red.: I. F. Prokopenka, S. T. Zolotukhinoi. Kharkiv, 2015. Vyp. 49. S. 86–95.

4. Kasianenko O. M. Indyvidualnyi pidkhdid do formuvannia vyraznogo movlennia v umovakh inkliuzyvnoho navchannia. Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvitoi paradyhmy: monohrafiia. Kyiv: Kondor, 2015. S. 161–168.
5. Kasianenko O. M. Osoblyvosti orhanizatsii navchannia doshkilnykiv z vadamy slukhu v DNZ. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriiia "Pedahohika. Sotsialna robota". Uzhhorod, 2016. № 1 (38). S. 134–138.
6. Kasianenko O. M. Spetsyfika rozvytku movlennia doshkilnykiv z vadamy slukhu v umovakh inkliuzii. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika ta psykholohiia»: zb. nauk. prats. Mukachevo: MDU, 2016. Vyp. 1 (3). S. 116–119.
7. Kasianenko O. M. Osoblyvosti spivpratsi osvitnikh zakladiv ta simii u vykhovanni dytyny z osoblyvymy potrebamy. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia "Pedahohichni nauky". Cherkasy, 2017. № 11. S. 39–45.
8. Kasianenko O. M. Eksperymentalna perevirka efektyvnosti pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti vykhovateliv do inkliuzyvnoho navchannia v protsesi profesiinoi pidhotovky. Children & Schools. Oxford: Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067.
9. Kasianenko O. M. Modeliuvannia protsesu formuvannia hotovnosti maibutnykh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku v umovakh inkliuzii. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vishchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. prats. Zaporizhzhia: KPU, 2017. Vyp. № 56 (109)–57(110). S. 496–504.

Scientific papers certifying the approbation of the materials of the thesis

10. Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu. Doshkilna i pochatkova osvita: dosiahnennia, problemy, perspektyvy. Svoiechasne vyjavlennia ta korektsiia rozvytku ditei z osoblyvymy potrebamy yak vazhlyva umova uspishnoi yikh pidhotovky do shkoly. Mukachevo, 2012. S. 62–63.
11. Inkliuzyvna osvita: sutnist ta osnovni zavdannia. Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen: materialy Kh nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 24–25 zhovtnia 2013 r.) / za zah. red. K. A. Yurievoi. – Kharkiv: KhNPU im. H.S. Skovorody, 2013. S. 49–50.

12. Kasianenko O. M. Zdoroviazberezhuvanna kompetentsiia v konteksti inkluzyvnoi osvity. Suchasna vyshcha i serednia osvita v umovakh reformuvannia: problemy, teoriia, praktyka: nauk.-prakt. konf. KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 22 lystopada 2013r.). Kharkiv, 2013. S. 52–53.
13. Kasianenko O. M. Podhotovka uchytelia nachalnoi shkolu k ynkluzyvnomu obrazovanyiu. Podhotovka uchytelia nachalnykh klassov: problemy y perspektyvu: materyalu III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (h. Mynsk, 14 noiabria 2013 h.) / BHPU ym. M.Tanka. Mynsk: BHPU, 2013. S. 53–54.
14. Kasianenko O. M. Innovatsiini tekhnolohii rozvytku movlennia doshkilnykiv z osoblyvymy potrebamy zdorovia. XIX shchorichna naukovo-praktychna konferentsiia «Aktualni aspekty ta perspektyvy suchasnoi osvity ta nauky» : zb. nauk. prats (m. Mukachevo, 04 kvitnia 2014 r.) / Pedahohichniy fakultet kafedry pedahohiky y metodyky doshkilnoi i pochatkovoii osvity MDU. Mukachevo: MDU, 2014. S. 81–83.
15. Kasianenko O. M. Pidhotovka fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty v umovakh inkluziiv. Ukrainska osvita i nauka v XXI stolitti: pohliad molodi: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh (m. Khrakiv, 22–23 travnia 2014 r.). Kharkiv: KhNPU, 2014. S. 32–34.
16. Kasianenko O. M. Spetsyfika roboty z nekontaktnymy ditmy v suchasnomu DNZ. Modernizatsiia zmistu doshkilnoi osvity v konteksti suchasnykh vymiriv: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Khmelnytskyi, 29 veresnia 2014 r.). Khmelnytskyi: KhHPA, 2014. S. 95–98.
17. Kasianenko O. M. Shliakhy realizatsii inkluzyvnoi osvity v ukrainskykh DNZ. Aktualni problemy naukovooho y osvitnooho prostoru v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv: zb. tez dopovidei Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (m. Mukachevo, 14–15 travnia 2015r.). Mukachevo, 2015. S. 136–138.
18. Paziak M. V., Kasianenko O. M. Formuvannia zviaznoho movlennia ditei doshkilnooho viku v umovakh inkluziiv. Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v konteksti suchasnoi osvitnoi paradyhmy: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh i studentiv (m. Mukachevo, 22–24 zhovtnia 2015 r.). Mukachevo, 2015. S. 203–205.

19. Pivkach O. V., Kasianenko O. M. Osoblyvosti formuvannia zvukovoi kultury movlennia u ditei doshkilnogo viku. Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v konteksti suchasnoi osvitoi paradyhmy: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh i studentiv (m. Mukachevo, 22–24 zhovtnia 2015 r.). Mukachevo, 2015. S. 215–217.
20. Kasianenko O. M. Orhanizatsiia roboty hrupy DNZ, v yakii ye dity z osoblyvymy potrebamy. Nauka ta osvita: aktualni problemy doslidzhen na suchasnomu etapi: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Mukachevo, 19–20 travnia 2016 r.). Mukachevo, 2016. S. 85–87.
21. Kasianenko O. M. Spilna diialnist osvity zakladiv ta simii u vykhovanni dytyny z osoblyvymy potrebamy. Vyshcha shkola i rynek pratsi: intehtratsiia, modernizatsiia, internatsionalizatsiia: Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Mukachevo, 19–21 zhovtnia 2016r.). Mukachevo, 2016. S. 95–97.
22. Bobyrieva O. S., Kasianenko O. M. Formuvannia moralnykh yakosti u dytyny doshkilnogo viku zasobamy etnopedahohiky. Aktualni problemy navchannia i vykhovannia v umovakh intehtratsiinykh protsesiv v osvitynomu ta naukovomu prostori: zb. tez dopovidei Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konferentsii molodykh uchenykh i studentiv (m. Mukachevo, 27–28 zhovtnia 2016 r.). Mukachevo, 2016. S. 116–117.
23. Kasianenko O.M. Muzykoterapiia, yak zasib formuvannia korektsiino-rozvyvalnogo seredovyscha dytyny doshkilnogo viku z movlennievymy porushenniamy. Mystetska osvita v yevropeiskomu sotsiokulturnomu prostori XXI stolittia : materialy I Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (m. Mukachevo, 20–21 kvitnia 2017 r.). Mukachevo: RVV MDU, 2017. S. 120–123.
24. Kasianenko O. M. Spivdruzhnist z batkamy yak umova kompensuiuchoho vykhovannia ditei z osoblyvymy potrebamy. Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehtratsiinykh protsesiv: zb. tez dopovidei Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Mukachevo, 17–18 travnia 2017 r.) / hol. red. T. D. Shcherban. Mukachevo: RVV MDU, 2017. S. 58–60.

Scientific works, which additionally reflect the scientific results of the thesis

Kasianenko O. M. Kurs leksii z dystsypliny “Vykhovannia obdarovanykh ditei doshkilnoho viku” dlia studentiv spetsialnosti 7.01010101 «Doshkilna osvita». Mukachevo: MDU, 2013. 119 s.

2. Kasianenko O. M. Kazkoterapiia yak efektyvnyi pryiom roboty v umovakh inkluzii. Teoriia ta metodyka navchannia: problemy ta poshuky: zb. nauk. prats. Kharkiv, 2014. Vyp. 8. S. 82–88.

3. Kasianenko O. M. Kurs leksii z dystsypliny «Spetskurs: Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoi roboty z ditmy doshkilnoho viku z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy» dlia studentiv spetsialnosti 7.01010101 «Doshkilna osvita». Mukachevo: MDU, 2014. 177 s.

4. Kasianenko O. M. Metodychni materialy dlia zabezpechennia samostiinoi ta individualnoi roboty studentiv z dystsypliny “Lohopedychnyi praktykum”. Mukachevo: MDU, 2014. 64 s.

5. Kasianenko O. M. Kurs leksii z dystsypliny “Lohopedychna rytmiika” dlia studentiv napriam pidhotovky 6.010101 «Doshkilna osvita». Mukachevo: MDU, 2016. 95 s.

6. Kasianenko O. M. Kurs leksii z dystsypliny “Osnovy inkluzyvnoi osvity” dlia studentiv napriam pidhotovky 6.010101 «Doshkilna osvita». Mukachevo: MDU, 2017. 70 s.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	23
1.1. Інклюзивна освіта як об'єкт наукового пізнання.....	23
1.2. Урахування психолого-педагогічних та фізіологічних характеристик дітей з особливими потребами в діяльності майбутніх вихователів.....	37
1.3. Психолого-педагогічні аспекти готовності вихователів до роботи в умовах інклюзії	51
1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.....	58
Висновки до першого розділу	71
Список використаних джерел у першому розділі.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	90
2.1. Критерії, показники та діагностика рівнів готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти.....	90
2.2. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.....	123
2.3. Методика реалізації педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки.....	138
2.4. Зміст та аналіз результатів експериментального дослідження.....	157
Висновки до другого розділу	177
Список використаних джерел у другому розділі.....	181
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ.....	212

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні передбачає гуманізацію освітнього процесу, спрямовує педагогів на всебічне розуміння індивідуальних відмінностей дітей і врахування їх під час організації дошкільної освіти загалом. Сучасний заклад дошкільної освіти прагне до гнучкого режиму роботи, враховуючи індивідуальні потреби не лише дитини, а й родини. Важливу ділянку роботи здійснюють у дитячому садку психолог, логопед, дефектолог, що дає змогу подолати певні труднощі, пов'язані з адаптацією та соціалізацією дитини.

Незважаючи на це, залишається нерозв'язаною проблема підготовки фахівців, які могли б задовільнити освітні потреби різних категорій дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами: із затримкою психічного розвитку, з порушеннями роботи опорно-рухового апарату, з різноманітними вадами та розладами психічних процесів (уява, увага, пам'ять, мовлення, мислення). Окрім цього, реалії суспільного життя вимагають залучення до дошкільної освіти й таких дітей, які раніше не відвідували закладів дошкільної освіти.

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.). Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

За даними ВОЗ лише 20 % народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або знаходяться в станах між здоров'ям і хворобою. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з психофізичними вадами були спеціальні школи, орієнтовані на певний недолік. Однією з нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу інклюзивна освіта, яка забезпечує право кожної

дитини навчатися в загальноосвітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Організація інклюзивної освіти передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. За нашими спостереженнями, на даний момент емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису щодо самої ідеї інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке лягає на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педтехнологіями та основами психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Таке ставлення супроводжується, зазвичай, особистісним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, проте саме про належну професійну психолого-педагогічну готовність говорити ще передчасно. Це вимагає розробки змісту програм для майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки.

Інклюзія, яка ґрунтується на ідеях створення єдиного освітнього простору для гетерогенної групи, передбачає розвиток загальної освіти в аспекті пристосування до різних потреб усіх дітей. Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, і однолітків, які нормально розвиваються в межах однієї групи за різними освітніми маршрутами.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургина, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); умов

забезпечення сприятливого характеру міжособистих стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Т. Кожекіна, В. Циренов та ін.); шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

Проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності вивчали О. Абдуліна, А. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій, О. Писарчук та ін. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури та практичної роботи з означеної проблеми, тенденцій розвитку сучасної освіти дали змогу виокремити низку суперечностей, особливо між:

- нагальною соціальною потребою впровадження в освітній процес інклюзії і недостатньою готовністю майбутніх фахівців дошкільних закладів освіти до її організації;
- значною кількістю дітей, які потребують інклюзивної освіти, та низьким рівнем діагностико-прогностичних технологій організації дошкільної освіти в системі професійної підготовки вихователів;
- реальними здобутками передового педагогічного досвіду з організації інклюзивної освіти і слабким впровадженням його ідей в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Ураховуючи актуальність означеної проблеми, її недостатнє розроблення, визначено тему дисертаційного дослідження **«Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Сучасні освітні виховні технології в підготовці вихователя» (державний реєстраційний номер

0111U008876) та кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету «Формування професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми» (державний реєстраційний номер 0111U000150). Тему дослідження затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 522 від 07.03.2014 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 25.03.2014 р.).

Об'єкт – професійна підготовка майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Предмет – зміст, методи і форми професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Мета – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу науково-методичної літератури з'ясувати стан розроблення проблеми, конкретизувати сутність основних понять дослідження.

2. Розробити діагностичну методику (критерії і показники) для визначення рівнів готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

3. Обґрунтувати модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

4. Експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань сприяло використання комплексу **методів дослідження**: *теоретичних* (аналіз, синтез наукової літератури для порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, визначення понятійно-категоріального апарату, обґрунтування моделі формування готовності до організації інклюзивної освіти); *емпіричних* (анкетування, опитування,

спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, самооцінки, вивчення продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів, тестування, педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії); *математичних* (кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту).

Експериментальною базою дослідження були факультети та відділення дошкільної освіти трьох закладів вищої освіти (Мукачівського державного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка). Усього дослідженням було охоплено 136 студентів, 22 викладачі, а також 42 вихователі закладів дошкільної освіти м. Мукачева та м. Тернополя.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії (реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки);

- розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, яка відображає мету і завдання, методологію цього процесу, єдність мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексійного компонентів, етапність і діагностичну методика визначення рівнів готовності майбутніх вихователів, критерії (мотиваційно-ціннісний, змістово-інформаційний, продуктивно-результативний, самооцінний), показники, рівні (нульовий, низький, середній, високий), результат.

Уточнено зміст понять «готовність до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» і «компетентність майбутнього вихователя до організації інклюзивної освіти».

Подальшого розвитку й конкретизації набули зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено і впроваджено в практику закладів вищої освіти спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями». Зміст і результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися в процесі читання курсів «Дошкільна педагогіка», «Корекційна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти»; у системі підвищення кваліфікації вихователів; написанні підручників, посібників, у підготовці студентами курсових і магістерських робіт.

Основні положення і результати дослідження впроваджено в освітній процес Мукачівського державного університету (довідка № 2395 від 22. 11. 2017 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-1025 від 27. 11. 2017 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1061-33/03 від 21. 09. 2017 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У роботах, опублікованих у співавторстві, особистим внеском є: [18] – обґрунтування сутності поняття «зв'язне мовлення дітей дошкільного віку» та висвітлення особливостей його формування в умовах інклюзії; [19] – визначення особливостей формування звукової культури дітей дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження здійснювалася через публікацію матеріалів дисертації. Основні теоретичні положення, висновки і результати дослідження обговорювались і отримали схвалення на засіданнях кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Мукачівського педагогічного університету (2012-2017 рр.), а також у виступах на:

- міжнародних науково-практичних конференціях: «Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы (Минск, 2013), «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2015), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (Мукачево, 2017);

- всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2013); «Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Харків, 2013); «Актуальні аспекти та перспективи сучасної освіти та науки» (Мукачево, 2014); «Українська освіта і наука в ХХІ столітті: погляд молоді» (Харків, 2014); «Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів» (Хмельницький, 2014), «Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми» (Мукачево, 2015), «Актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Мукачево, 2016), «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачево, 2016), «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі» (Мукачево, 2016), «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2017).

Публікації. Основні результати дослідження викладені у 30 наукових працях, з них 28 одноосібних, серед яких 9 статей, опублікованих в українських наукових фахових виданнях, 3 статті в інших виданнях, 1 стаття опублікована у закордонному науковому періодичному виданні, 1 стаття у колективній монографії, 5 навчально-методичних розробок 11 матеріалів доповідей і тез виступів на конференціях.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (287 найменувань) і 4 додатки (на 29 сторінках). Загальний обсяг дисертаційної роботи – 240 сторінок, із них 179 сторінок основного тексту, що містить 20 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У розділі проаналізовано ступінь розроблення проблеми у науково-педагогічній літературі та освітній практиці, охарактеризовано психолого-педагогічні та фізіологічні особливості дітей з особливими потребами, психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх вихователів до інклюзії; визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки у вищій школі.

1.1. Інклюзивна освіта як об'єкт наукового пізнання

У період демократизації, переходу від унітарного до відкритого громадянського суспільства відбулися зміни у ставленні держави і суспільства до людей з обмеженими можливостями здоров'я, намітився перехід від «культури корисності» до «культури гідності». Якщо в минулому домінував принцип користі, яку людина повинна приносити суспільству, то сьогодні, з позицій гуманістичної концепції, кожен гідний поваги і повинен мати право вибору, зокрема вибору способу здобуття освіти. В умовах переходу до нової гуманістичної парадигми метою фахової освіти має стати забезпечення повноцінного і гідного життя людини з обмеженими можливостями здоров'я, уведення її в соціальні відносини.

На зміну принижувальним гідність термінам «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями у розвитку» приходять нові. На сьогодні в законодавстві України використовують термін – «особи (діти) з обмеженими можливостями здоров'я».

В системі освіти використовують також термін «діти з особливими освітніми потребами». Висловлюючи відмову суспільства від розподілу людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, термін закріплює зміщення акцентів у характеристиці цих дітей від недоліків, порушень, відхилень від норми до фіксації їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, підкреслює відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію цих потреб.

На думку Н. Назарової, «особи з особливими освітніми потребами – це люди, що мають відхилення у розвитку, унаслідок яких відбувається обмеження можливостей їх участі в традиційному освітньому процесі, який викликає у них особливі потреби в спеціалізованій педагогічній допомозі, що дає змогу долати ці обмеження, ускладнення [158, с. 14].

У науковому контексті цей термін орієнтує дослідників на «проникливість» кордонів між науками про аномальну і нормальну дитину, тому що дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути як діти з психофізичними порушеннями, так і діти, які не мають їх. Особливі освітні потреби можуть бути обумовлені соціокультурними чинниками.

Далеко не всі діти з обмеженими можливостями здоров'я і, як наслідок, які мають особливі освітні потреби, навчаються в системі спеціальної освіти. Причини можуть бути різними: обмежена кількість місць у спеціальному освітньому закладі, його відсутність та ін. Останнім часом значного впливу набуває чинник небажання батьків навчати дитину в спеціальній установі, тому що перебування дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інтернатних закладах (більше 80% спеціальних установ в Україні – школи-інтернати), незважаючи на наявність у них низки позитивних умов для корекції порушень розвитку, має і низку недоліків: обмежуються можливості контактів із нормально розвинутими однолітками, діти відриваються від сім'ї – своєї первинної емоційної опори, у них ускладнюється формування готовності до подолання життєвих труднощів, соціальна адаптація та реабілітація.

Провідна тенденція сучасного етапу розвитку зарубіжної та української спеціальної освіти кінця ХХ століття – інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в систему масової освіти.

Одним із перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання Л. Виготський. Ідеї інтеграції, взаємозв'язку загальних і спеціальних психолого-педагогічних питань проходять через багато його робіт. Ним були сформульовані завдання спеціальної педагогіки та спеціальної школи, основні теоретичні передумови для перебудови роботи в сфері аномального дитинства. Сутність їх зводилася до того, щоб «зв'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тифло-, олігофрено- і т.п. педагогіку) із загальними принципами та методами соціального виховання,

знайти таку систему, в якій удалося б органічно пов'язати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [28, 120].

Л. Виготський стверджував, що розвиток аномальної дитини – соціальна проблема. Тому особливе завдання такої педагогіки – «технократично вправити дитину в нормальну колію розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія і особливий культурний тип розвитку[26].

Із 60-х рр. ХХ ст. в практиці освіти найбільш сприятливих, із позицій економічного і соціально-політичного розвитку, країн починає реалізовуватися принцип інтегрованого підходу – надання дітям, із різними відхиленнями у розвитку, можливості навчання в масовій школі зі звичайними дітьми, за обов'язкового створення додаткових умов спеціальної допомоги та підтримки.

Н. Грозна, вивчаючи історію навчання дітей з особливостями розвитку в ХХ ст., за кордоном, виділяє три основні моделі, які можна характеризувати як етапи становлення поглядів на цю проблему:

1. «Медична модель» – сегрегація (початок – середина 60-х рр. ХХ ст.), передбачала, що людина з особливостями розвитку – хвора, їй необхідний довготривалий догляд та лікування, які найкраще здійснювати в спеціальній установі.

2. «Модель нормалізації» – інтеграція (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.) – спрямована на інтеграцію дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків. Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядається як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняття норм, характерних для культури, яка домінує, і дотримання їх у своїй поведінці.

Поняття «нормалізація» ґрунтується на таких положеннях:

- дитина з обмеженими можливостями здоров'я має однакові для всіх дітей потреби, основна з яких – потреба в любові та турботі;

- дитина з особливостями розвитку повинна вести життя, максимально наближене до нормального;

- кращим місцем для дитини є її рідний дім, і обов'язок місцевої влади – сприяти тому, щоб діти з обмеженими можливостями здоров'я виховувалися в родині;

- навчатися можуть усі діти, і кожному має бути надана можливість здобути освіту, якими б важкими не були порушення в розвитку.

Упровадження моделі «нормалізації» призводить до:

- тиску на суспільство для зміни його ставлення до проблеми;
- тиску на дитину для спонукання її до навчання і мобілізації сил [32, с. 90].

До теперішнього часу концепція нормалізації була під впливом критичного осмислення, тому що, по суті, передбачала, що дитина має бути готова для прийняття її школою та суспільством, і залишила поза увагою врахування широкого спектру індивідуальних відмінностей у суспільстві. За таких умов можна говорити тільки про фізичні складові інтеграції та відсутність соціальної складової.

Презентовані моделі, на нашу думку, обмежують як можливості людей з особливостями розвитку, так і можливості суспільства в цілісній взаємодії.

3. «Соціальна модель» – залучення (середина 80-х років – теперішній час) передбачає, що людина не зобов'язана бути «готовою» до того, щоб брати участь у житті сім'ї, навчатися в школі, працювати. В цій моделі більше уваги приділено адаптації середовища до її можливостей, створенню системи соціальних зв'язків, участі у громадській діяльності. Соціальна модель передбачає розвиток здібностей кожної дитини, компенсацію її особливих потреб, створення системи підтримки, участь батьків у лікуванні та навчанні дітей. Із переходом до цієї моделі пов'язана поява нового поняття «уведення» або інклюзія.

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності й унікальності дітей. За такого підходу відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивна освіта – це не тільки технічні й організаційні зміни, а й зміни філософії освіти [17, 9].

Інклюзивну освіту часто трактують тільки як навчання інвалідів в змішаних або корекційних групах освітніх організацій. Документи Організації Об'єднаних Націй(ООН), Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури(ЮНЕСКО), практичний досвід країн Європи, де інклюзивна освіта досягла високого рівня, дає можливість сформулювати поняття інклюзивної освіти

ширше, виділити групи осіб, що належать до інклюзивних: інваліди, представники етнічних меншин, мігранти, іноземці, люди, що опинилися у важкій життєвій ситуації, обдаровані особи, особи з різними інтелектуальними і фізичними відхиленнями та ін. Таким чином, можна говорити про розуміння інклюзії, принаймні, в двох сенсах – вузькому і широкому.

Інклюзивна освіта в широкому значенні – це гнучкіший підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають [132]; процес спільної освіти звичайних і дітей з особливими потребами, в якому реалізується методика індивідуального підходу, що враховує інтелектуально-особистісний потенціал, який розвивається в творчому руслі і оцінюється позитивно; специфічна форма організації навчально-виховного процесу, де усі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних і інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, які враховують їх особливі освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку. Інклюзивна освіта дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками – це навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціально виділеній групі ЗДО [169].

Інклюзія є процесом збільшення участі кожної дитини окремо в соціальному житті ЗДО, а також процес зниження рівня ізоляції дітей в усіх навчально виховних процесах. Інклюзія сприяє реструктуризації культури ЗДО, його правил і внутрішніх норм, практик для повного прийняття усього різноманіття дітей, з їх особистими особливостями і потребами. Вона безпосередньо торкається усіх дітей, а не тільки особливо уразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями; орієнтована на вдосконалення ЗДО не лише для дітей, але і для працівників. Кожна дитина має право відвідувати ЗДО поруч зі своїм домом. Різноманіття і несхожість дітей один на одного характеризується не проблемою, а найважливішим ресурсом, який можна використати в освітньому процесі. Інклюзія – це наявність тісних, ґрунтованих на дружбі відносин між ЗДО та суспільством. Таким чином, інклюзія - це процес розвитку гранично доступної освіти для

кожного в освітніх установах, формування навчально-виховних процесів з постановкою адекватних цілей усіх дітей, процес ліквідації різних бар'єрів для найбільшої підтримки кожного та максимального розкриття їх потенціалу [52]. Інклюзія - створення в групі умов, які диктуються змістом і методами пізнавальної діяльності для повної включеності кожного; це здатність колективу або співтовариства брати на себе відповідальність і сприяти рішенню проблем, що виникають з особливостей початкових даних дітей [175].

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і формує впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду(комунікативного, соціального, психологічного), в результаті якого - гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві [132].

У вузькому значенні інклюзії (інклюзивної освіти): – інклюзивна освіта (Inclusif – що включає, Include – роблю висновок, включаю, залучаю) – один з процесів трансформації навчання, ґрунтований на розумінні, що інваліди в сучасному суспільстві можуть (і повинні) бути залучені в соціум. Ця трансформація орієнтована на формування умов доступності освіти для усіх, у тому числі забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами [143]. Це перша інновація в освітній практиці, ініційована батьками дітей-інвалідів і тими педагогами, психологами, хто вірить в її необхідність не лише для дітей з обмеженими можливостями, але для усієї освіти в цілому [35]. Це не модне віяння нашого часу, а природний етап в розвитку світової системи освіти загалом – і підходів до освіти особливих дітей, що мають спеціальні освітні потреби в силу обмежених можливостей свого здоров'я [144]. Це одне з основних напрямів реформи і трансформації системи спеціальної освіти у багатьох країнах світу, мета якої - реалізація права на освіту без дискримінації. [169].

Інклюзія насамперед процес реального включення людей з інвалідністю в активне громадське життя. Інклюзія допускає розробку і застосування конкретних рішень, які дають змогу кожній людині рівноправно брати участь в громадському житті [51].

Сьогодні в науці співіснують поняття, близькі за змістом поняттю «інклюзія» (інклюзивна освіта). Це – поняття «інтеграція», «пристосоване навчання». Для кращого розуміння відмінності в змісті понять "інклюзія" та «інклюзивна освіта» можна провести аналогію з поняттями «диференціація» та «диференційоване навчання», зміст яких вже більш чітко визначено в педагогіці. «Диференціація» - методологічне, теоретизовано та ідеологічне поняття, що відображає багатоаспектне педагогічне явище. «Диференційоване навчання» - практика втілення ідей процесу диференціації.

У світовій освітній практиці, на зміну терміну «інтеграція» (від англ. integrate – об'єднувати в єдине ціле), приходять термін «інклюзія» (від англ. include – утримувати, охоплювати, мати, у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

Термін «повна інтеграція» найбільш близько співвідноситься з поняттям інклюзивного, тобто введеного навчання. Модель повної інтеграції (інклюзивної освіти) передбачає створення у межах звичайної групи унікального навчального місця, уведення додаткової посади вихователя-асистента, пристосування всього життя освітнього закладу до потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому освітній процес здійснюється за спеціально скоригованими для кожної дитини програмами, які розробляються на підставі загальноосвітніх програм, рекомендованих психолого-медично-педагогічною комісією і програм, за якими навчаються інші учні групи. Індивідуальна освітня програма максимально враховує не тільки типологічні (пов'язані з видом порушення) і вікові особливості, а й індивідуальні потреби і можливості дитини.

Зарубіжний педагог Т. Бут вважає, що за такого підходу, який ставить завдання-максимум – спробувати усунути всілякі бар'єри на шляху до освіти, правомірно розглядати «інтеграцію» і «залучення» як дві фази одного процесу, коли спочатку забезпечується тільки присутність, а далі – повне введення в освітню систему [22].

У цьому сенсі він пропонує замінити їх словами «доступ» і «участь». У першу чергу, на думку автора, необхідно зробити систему освіти достатньо гнучкою, щоб вона могла відповідати на різноманітні запити людей. Розуміючи «залучення» як

трансформацію, необхідно докорінно змінити ставлення до різноманітності людського матеріалу, з яким доводиться стикатися освітній системі. Цю різноманітність потрібно розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як якийсь атрибут реальності, який слід урахувати і, більше того, цінувати. За такого підходу, не треба брати до уваги установлений погляд на норму, як на щось гомогенне і стабільне, норма є в різноманітності. Існування різних категорій учнів, кожний з яких має свої особливі освітні потреби, стає в цьому випадку фундаментальним фактом, на якому будується вся педагогіка [32, 36].

Таким чином, під інклюзивною освітою розуміємо більш широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти для пристосування до різних потреб усіх дітей.

У світовій освітній практиці існують три основні моделі організації освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я: скандинавсько-американська, російська та європейська.

Перша модель виходить з того, що діти повинні навчатися у звичайних освітніх установах, але при цьому необхідно створити спеціальні освітні умови і відповідно підготувати педагогів. Перевагою цієї моделі є можливість дитини відчувати себе повноцінним громадянином, що полегшує надалі інтеграцію в суспільство [156].

Друга модель, яка застосовувалася у вітчизняній історії радянського періоду, – модель превуальованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в спеціальних установах інтернатного типу. Значущістю спеціалізованого навчання завжди вважалась концентрація уваги на індивідуальності кожного учня, і, як наслідок – висока якість освіти. Недоліками цієї системи є соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання. Із цієї причини випускники навчальних закладів інтернатного типу відчували труднощі подальшої інтеграції в соціум.

Третя модель, європейська, різна в окремих країнах Європи, що поєднує систему спеціальних освітніх установ і систему інтегрованого навчання залежно від категорії дітей. При цьому існує установка на те, щоб максимально забезпечити можливість кожному з батьків навчати своїх дітей з обмеженими можливостями

здоров'я за місцем проживання, за наявності сприятливих чинників, зокрема створення спеціальних освітніх умов [156, с. 15].

У межах останньої моделі педагогічна інтеграція здійснюється за різними програмами:

1. «Спеціальний кабінет». Він створюється у звичайному ЗДО, в ньому працює педагог-дефектолог. Кабінет забезпечений усіма необхідними спеціальними посібниками та апаратурою для навчання дітей із конкретними порушеннями розвитку. «Особлива» дитина є учасником звичайної групи і направляється до спеціального кабінету, коли йому потрібна спеціалізована допомога.

2. «Мандрівний вихователь». Педагог-дефектолог «подорожує» в межах певного району з одного ЗДО-школи в інший, де навчаються діти з обмеженими можливостями здоров'я. Порядок відвідування ЗДО залежить від конкретних потреб окремих дітей.

3. «Вихователь-консультант». Ця програма створена для дітей, які не потребують значної та постійної допомоги дефектолога. Він працює як консультант у декількох ЗДО - школах і більшу частину проводить у звичайних групах – разом з вихователем, якого консультує з питань розвитку окремих дітей.

В Україні тенденція до розвитку інтеграційних підходів виникла в умовах кардинальних політичних перетворень, переходу до нового розуміння державою і суспільством прав людини і прав дитини в 90-і роки. У цей період державна система спеціальної освіти піддавалася критиці за соціальне маркування дитини з особливими потребами як «дефективної», аномальної; охоплення системою спеціальної освіти лише частини таких дітей; «випадіння» з неї дітей із глибокими порушеннями у розвитку; відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям зі слабо вираженими порушеннями; жорстокість і безваріативність форм здобуття спеціальної освіти; домінування освітнього стандарту над розвитком особистості дитини [76].

У Законі України про освіту, прийнятому на початку 90-х років, закріплена, як принцип державної політики, адаптивність системи освіти, що полягає у

пристосуванні системи освіти, «сукупності освітніх програм, державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості; мережі, що реалізують освітні установи різних організаційно-правових форм, типів і видів; систем органів управління освіти і підвідомчих установ і підприємств до рівнів і особливостей розвитку та підготовки учнів, вихованців» [182]. Із цією метою законом установлено державні гарантії громадянам з обмеженими можливостями здоров'я, що закріплюються, як основної гарантії обов'язків держави створювати таким громадянам умови для здобуття ними освіти, корекції порушень у розвитку та соціальної адаптації на основі спеціальних педагогічних підходів. Відповідно до прийнятого законодавства діти з обмеженими можливостями здоров'я можуть здобувати освіту як в загальних класах і групах системи загальної освіти, так і за індивідуальними програмами спеціальних (корекційних) освітніх установ. Але, насправді, механізми такого способу здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я слабо розроблені, у закладах дошкільної освіти не створено спеціальних умов, немає ліцензії на здійснення відповідної діяльності, не підготовлені кадри.

Проведені науковцями порівняльні дослідження в сфері реалізації соціальної та освітньої інтеграції в різних країнах світу дали змогу виявити соціально-культурні умови, загальні закономірності та специфічні особливості організації інклюзивної освіти. На цій основі показана і обґрунтована небезпека бездумного копіювання і перенесення західних моделей освітньої інтеграції в умови України. М. Малофєєв, визнаючи інтеграцію однією з стратегічних завдань розвитку системи спеціальної освіти в Україні на сучасному етапі, вважає найбільш виправданим еволюційний шлях її реалізації, підкреслюючи, що слід «розглядати інтеграцію як один з можливих і необхідних підходів до освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що співіснують і будуть співіснувати з іншими підходами до освіти цих дітей, але які не витісняють і не руйнують систему спеціальної освіти» [77,с. 170].

У вітчизняній спеціальній педагогіці вивчають процеси диференціації (сегрегації) та інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в навчально-виховному процесі. Прихильники процесу диференціації виступають за обмеження, виділення дітей з недоліками в розвитку і поведінці та проведення з

ними цілеспрямованої корекційної роботи. Прихильники процесу інтеграції наголошують на необхідності проведення корекційних заходів з дитиною в звичайних стандартних умовах діяльності дошкільних закладів.

Відзначимо, що диференціація здійснюється через удосконалення системи спеціальних (корекційних) закладів. Діють спеціальні навчальні установи таких видів: для дітей з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, емоційно-вольової сфери та розумовою відсталістю.

Однією з найбільш поширених моделей інтегрованого навчання в Україні на сучасному етапі розвитку є спеціальні групи в дошкільних закладах:

- групи компенсального навчання – відкриваються для дітей зі збереженим інтелектом, що не мають протипоказань для навчання за загальноосвітніми програмами, але які зазнають труднощів у навчанні, соціалізації і які входять до групи педагогічного ризику;

- групи вирівнювання (корекції) – створюються для дітей із більш стійкими відхиленнями у розвитку; вони класифікуються як групи дітей із затримкою психічного розвитку.

У сучасній вітчизняній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції – інтернальну й екстернальну.

Інтернальна – інтеграція всередині системи спеціальної освіти, наприклад, діти з порушеннями інтелектуальної сфери та додатковими сенсорними порушеннями (поєднані дефекти) навчаються в спеціальних навчальних закладах для дітей тільки з сенсорними порушеннями (I-VI видів).

У нашому дослідженні більше уваги приділено екстернальній інтеграції, в якій інтеграційні процеси пов'язані зі зближенням систем загальної та спеціальної освіти на всіх її рівнях.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України – провідна наукова установа держави в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології, що здійснює фундаментальні і прикладні дослідження з проблем навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Науковцями інституту розроблена вітчизняна концепція інтегрованого навчання, основними принципами якої є: рання корекція; обов'язкова корекційна допомога кожній інтегрованій дитині; обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання. У межах концепції

пропонуються варіативні моделі освітньої інтеграції для дітей із різними відхиленнями у розвитку – моделі, що враховують інтереси дитини та її сім'ї; наявну в країні інфраструктуру спеціальної освіти та вітчизняні реалії.

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізіологічний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Особливу проблему для дошкільного закладу становлять неконтактні діти. Неконтактна дитина важко адаптується не лише до дитячого колективу, а й до системи навчання та виховання загалом. Обмежена здатність до спілкування дитини може бути наслідком різних причин: емоційних порушень, надмірної боязливості, лякливості, несформованої потреби контакту, успадкованого від батьків складу особистості. До характерних особливостей мало контактних дітей належать такі:

- підвищений рівень тривожності, що виникає в нових незнайомих ситуаціях або внаслідок контакту з новими людьми;
- відсутність або обмеженість емоційних прихильностей, негативна реакція на спробу залучити дитину до групової роботи;
- уникнення різних фізичних контактів, байдужість до проявів приязні, любові, чуйності;
- нездатність організувати спільну гру та дружні стосунки з однолітками.

Слід зазначити, що в окремих випадках окремі особливості можуть бути ознакою специфічного психічного захворювання – раннього дитячого аутизму. Для того щоб діагностувати в дитини ранній дитячий аутизм замало виявити в неї ознаки малої контактності. Для цього слід перевірити особливості її поведінки, спілкування, рухливої сфери, мовлення, інтелектуального розвитку тощо. Характерним показником неконтактності дитини є низький рівень мовної комунікації. Неконтактні діти неохоче розмовляють з однолітками та дорослими, але вони здатні пояснити те, чим займаються, розуміють пояснення, за потреби можуть щось попросити або пояснити. Часто такі діти розуміють набагато більше, ніж можуть сказати, водночас аутичні промовляють більше, ніж здатні розуміти.

Аутична дитина нерідко відрізняється грубими порушенням мовлення та мовної комунікації.

Інтеграція дітей, з обмеженими можливостями здоров'я, в освітні установи повинна відбуватися з урахуванням рівня розвитку кожної дитини і можливості вибору корисної та можливої для неї моделі інтеграції:

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

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

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

- повна інтеграція ефективна для дітей, які відповідають віковій нормі рівня психофізичного і мовного розвитку та психологічно готові до спільного, зі здоровими однолітками, навчання. Таких дітей, по 1-2 особи, вводять у звичайні групи, при цьому вони обов'язково повинні отримувати корекційну допомогу або за місцем навчання, або в реабілітаційних центрах [126].

Інклюзивна освіта може бути організовано в ЗДО за наявності ліцензії, що дає право навчати дітей за програмами спеціальної освіти, а також наявності матеріальних і кадрових ресурсів. Успішна розробка індивідуальних програм розвитку дитини неможлива без спеціального дефектологічного супроводу.

Тривале перебування дитини, з обмеженими можливостями здоров'я, у масовій групі без створення спеціальних умов, спеціального підходу до її навчання і виховання може привести до вторинних порушень у розвитку, педагогічної занедбаності, може сформуватися стійке негативне ставлення до навчання.

Розуміючи під інклюзивною освітою більш широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх, і розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, можна констатувати, що його здійснення призводить не тільки до зміни установи, культури стосунків у групі, але і до зміни системи освіти в цілому, зміни суспільства. На думку Е. Бунімовича, інклюзивна освіта зумовлює філософські зміни. У процесі інклюзивної освіти змінюється позиція педагога – стає більш креативною, змінюється мотивація до навчання у звичайних школярів. І найголовніше, що діти пізнають на практиці толерантність, починають сприймати іншу людину, розуміти її особливості [21, с. 22].

Таким чином, інклюзивна освіта впливає позитивно не тільки на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й допомагає набутти необхідного досвіду колективної роботи, поразок і перемог, навчити спілкуватися, товаришувати, але й стає, при відповідному педагогічному супроводі, чинником морального виховання здорових дітей, сприяючи гуманізації всієї дошкільної системи. Принцип «інклюзивності» має на увазі, що навчальний заклад може виховувати тих, хто «не вписується» в норму і створює труднощі в колективі.

1.2. Урахування психолого-педагогічних та фізіологічних характеристик дітей з особливими потребами в діяльності майбутніх вихователів

Сьогодні в Україні досить активно розробляють різноманітні моделі інклюзивної освіти, мета якої полягає в залученні до освітнього простору дітей різних вікових груп з особливими потребами. Поширення процесу інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями фізичного або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Однак, досі немає єдиного всталеного алгоритму, як саме можна зробити всі ЗДО інклюзивними, яким чином можливе залучення всіх (без винятку) дітей, і надання їм можливостей досягати максимально високих (для кожної дитини) результатів ставати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти.

Аби інклюзія була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього середовища і реалізацію практичних підходів. Насамперед – це розвиток позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; до дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їх розвитку). Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів вищих педагогічних закладів освіти до системи підвищення кваліфікації вихователів-практиків. Водночас необхідна просвітницька робота у суспільстві та формування відповідної суспільної, громадської думки щодо інклюзії. Визначальним чинником у створенні інклюзивних ЗДО є підтримка ініціативи освітніх систем. Доцільно створювати «команди лідерів» для керування й підтримки інклюзії у ЗДО.

Також важливо формувати переконання, що інклюзія – це справа, за яку весь колектив ЗДО несе спільну відповідальність (адміністрація, може налагодити контакти зі спеціальними закладами освіти та відповідними фахівцями, надаючи в такий спосіб колективу педагогів допомогу під час переходу до реалізації нових функцій, сприяючи обміну досвідом). Необхідно формувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню в практику роботи ЗДО методів виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Упродовж останнього десятиліття відомими стали публікації щодо організації різного роду корекційно розвивальної освіти А. Колупаєвої [80], Т. Сак [153], О. Таранченко [286], та ін. Незаперечним є ціннісний доробок вітчизняних психологів Л. Виготського [27, 4228], І. Зимньої [44], які вказували на необхідність залучення дітей з різноманітними проблемами здоров'я до спеціально організованого інклюзивного освітнього середовища. Про необхідність широкої діагностики дошкільників наголошують А. Богуш [11], Н. Гавриш [29], Т. Поніманська [123] та ін., які обстоюють ідею розвитку дошкільників в умовах сучасного ЗДО.

Важливою проблемою, що гальмує процес організації інклюзивної освіти в ЗДО, є часто неадекватне ставлення батьків до закладів корекційної освіти: воно

або упереджено негативне, або виражається у нерозумінні їх необхідності. Деякі батьки, будучи обізнаними у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у звичайному дитячому садку нарівні зі здоровими однолітками. На перший погляд це бажання має форму справедливого захисту прав дитини. Проте часто батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (вихователь, корекційний педагог, логопед, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Для практичного здійснення інклюзивної освіти необхідно вирішити низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й із різними позиціями членів суспільства, і, насамперед, неготовністю вихователів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Для того, щоб ідея інтеграції запрацювала, необхідно, щоб вона стала складовою професійного мислення, що, у свою чергу, вимагає оволодіння професійними ролями вихователів, які необхідні для здійснення інклюзивної освіти.

Ураховуючи, що дитина, з обмеженими можливостями здоров'я, повинна отримати можливість вільного вибору освітньої установи, кожен педагог повинен бути підготовленим до професійної діяльності в умовах інклюзії. Інклюзивна освіта вимагає від нього іншого рівня підготовки, високого професіоналізму, творчості, не тільки володіння знаннями у сфері спеціальної педагогіки, але і здатністю застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Усе зазначене міститься в понятті «компетентність», яка передбачає цілісний досвід вирішення життєвих і професійних проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення професіоналізму є формування «інклюзивної» готовності, що забезпечує можливість вихователю ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків, які нормально розвиваються.

Для організації інклюзивної освіти дошкільників необхідно добре знати психолого-педагогічні, фізіологічні особливості дітей з особливими потребами.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання) – діти-інваліди, а також інші діти, віком від народження до 18 років, не визнані в установленому порядку дітьми-інвалідами, але мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку та потребують створення спеціальних умов навчання (виховання) (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери та поведінки, затримкою психічного розвитку, зі складними вадами розвитку, з хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями) [93].

Загальне поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується тих дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.).

Найбільшою групою «дітей з особливими освітніми потребами» є діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей:

- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпо-глухонімі та ін.);
- з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

Розрізняють також дітей, що мають:

вроджені розлади, спричинені порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин;

набуті порушення зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та в наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм роботи, залежно від характеру розладу [94].

Навчання та виховання осіб з порушеннями слуху є в центрі уваги сурдопедагогіки. Сурдопедагогіка (від лат. *surdus* глухий) — педагогічна наука, яка вивчає особливості розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції. Предметом сурдопедагогіки є процеси розвитку, навчання і виховання осіб з порушеннями слухової функції на різних вікових періодах їхнього розвитку [2].

У дітей з порушеннями слуху всіх груп можливі ще й додаткові первинні порушення різноманітних органів і систем. Такі поняття як залишковий зір, знижений зір, слабозорий, тотально сліпий використовуються для опису стану дітей, які мають порушення зору. Стан зору характеризують наступним чином:

- «слабозорий» – означає наявність певних проблем із зором, що потребують спеціального навчання;
- «зі зниженим зором» – людина не може прочитати газету навіть за допомогою окулярів або контактних лінз.
- «із залишковим зором », коли гострота зору становить 0,04 і нижче на краще око або має дуже обмежений кут зору (20 градусів в найширшій точці);
- тотально сліпі учні у яких фіксується цілковита відсутність зору (рівна 0) навчаються за допомогою друку Брайля або інших не візуальних засобів [93].

Вплив порушення зору на розвиток дитини залежить від ступеня зниження зору, типу розладу, віку, коли почалося погіршення, та загального рівня розвитку

дитини. Багато дітей, які мають психофізичні порушення, можуть мати також і розлади зору, що затримуватиме моторний, розумовий або соціальний розвиток.

Дітям, які мають порушення зору, якомога раніше потрібно надати допомогу, аби вони отримали користь від ранніх програм втручання. Комп'ютерні технології, оптичні та відео засоби можуть допомогти дітям з порушеннями зору різної складності під час звичайних шкільних занять. Для них існують друковані великим шрифтом навчальні матеріали, книжки зі шрифтом Брайля та аудіоматеріали. Їм може знадобитися додаткова допомога: спеціальне обладнання, розвиток навичок слухання, комунікації, орієнтування, мобільності, допомога у професійному становленні, у повсякденному житті. Дітям зі зниженим зором або майже сліпим може знадобитися допомога у розвитку навичок використання залишків зору [94].

Порушень інтелектуального розвитку спричинені ураженням центральної нервової системи. Органічна недостатність мозку має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Для таких дітей характерне порушення пізнавальної діяльності, що виявляється в обмеженості сприймання, мовлення, уваги, пам'яті, відтворення сприйнятого і вивченого.

Існує багато ознак порушення інтелектуального розвитку. Наприклад, діти з порушенням інтелектуального розвитку можуть:

- почати сидати, повзати або ходити пізніше, ніж інші діти;
- почати розмовляти пізніше, або мати порушення вимови;
- мати проблеми із запам'ятовуванням;
- не розуміти, як використовувати певні речі;
- не розуміти соціальні норми;
- не усвідомлювати послідовність дій;
- мати проблеми із вирішенням проблем та/або
- мати проблеми із логічним мисленням.

Багато дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребують допомоги у виробленні навичок для повсякденного життя, роботи та поведінки в колективі. Вихователі та батьки можуть допомогти дитині формувати такі навички як у школі, так і вдома. Серед таких навичок:

- спілкування з людьми;
- самообслуговування та особистої гігієни;
- основи здоров'я та безпеки;
- побутові навички (прибирання, приготування їжі);
- соціальні навички (норми поведінки, вміння вести діалог, взаємодія з іншими);
- читання, письма, елементарного рахунку;
- трудові (професійні) навички (по досягненні відповідного віку).

Тому вихователю необхідно:

- дізнатися якнайбільше про порушення інтелектуального розвитку;
- дізнайтеся, які в дитини сильні сторони та інтереси, та розвивати їх;
- за необхідності звернутися до фахівців за порадою;
- повідомляти інформацію якомога ясніше, конкретніше, а також можливість сприймати якісь речі на дотик.
- розподіляти нові завдання на маленькі кроки, демонструвати ці кроки;
- навчити дітей навичкам самообслуговування, соціальної поведінки, надавати відомості про професії, залучати дітей до гурткової діяльності;
- працювати разом із батьками дітей та колегами над створенням та виконанням індивідуального навчального плану, що задовольняє потреби кожного;
- регулярно обмінюватися інформацією про стан здоров'я дітей у ЗДО та вдома.

Синдром Дауна – один з найпоширеніших хромосомних розладів, що легко розпізнається і який характеризується порушеннями розумового розвитку. Синдром спричинюється хромосомними розладами: внаслідок порушення в розвитку клітини, в ній нараховується 47 (замість 46 хромосом – як це буває під час нормального розвитку).

Існує понад 50 клінічних ознак синдрому Дауна, проте дуже рідко можна визначати в одній особі всі або більшість з них. Найхарактерніші риси такі:

- ослаблений м'язовий тонус;
- очі скошені та мають з внутрішньої сторони складки шкіри (епікантальні складки);
- пласке перенісся пласке обличчя;

- короткі, широкі кисті руки з однією складкою через долоню на одній або обох руках;
- широкі ступні ніг та короткі пальці;
- маленькі, низько посаджені вуха;
- коротка шия зі складками;
- невелика голова;
- маленький рот і великий язик.

У деяких з людей із синдромом Дауна може спостерігатися так званий стан атлантаксіальної нестабільності – розбалансованість двох верхніх вертебральних нервів шиї. Такий стан виявляється, коли люди роблять вправи, під час яких треба витягувати або повертати шию.

Зважаючи на певний діапазон можливостей дітей із синдромом Дауна, родинам і всім педагогам школи дуже важливо визначити невелику кількість обмежень щодо розвитку потенційних здібностей. Доцільніше та ефективніше зосереджуватися на конкретних досягненнях дитини, а не обмеженнях її можливостей. Завдання, які вихователь пропонує дитині (крок за кроком, від простого до складнішого), з частим нагадуванням та постійним зворотнім зв'язком виконуються успішно [57].

Аутизм або первазивний чи наскрізний, проникаючий розлад – особливий розлад розвитку. Зазвичай, вже до трирічного віку стають помітними неврологічні розлади, що впливають на комунікаційні здібності дитини, здатність розуміти мовлення, гратися та спілкуватися з іншими. Діагностувати аутичний розлад можна тоді, коли особа демонструє 6 або більше з 12 визначених симптомів, що стосуються соціальної діяльності, комунікації та поведінки. Коли дитина демонструє схожу поведінку, однак не відповідає критеріям аутичного розладу, їй можуть поставити діагноз «проникаючий розлад розвитку».

Діти, хворі на аутизм та проникаючий розлад розвитку, дуже відрізняються між собою за здібностями, розумовим розвитком та поведінкою. Одні можуть взагалі не розмовляти, інші мають обмежений мовленнєвий запас, що складається з одних і тих самих фраз або діалогів. Діти з більш розвиненими мовленнєвими здібностями, виявляють схильність до використання невеликого діапазону тем для

обговорення та труднощі розуміння абстрактних понять. Спільні для них характерні повторювані рухи, обмежений діапазон інтересів, соціальне усамітнення. Також можливі незвичайна реакція на сенсорну інформацію, як то, гучні звуки, світло, текстуру тканини або їжу.

Навчальні програми для дітей, які страждають на аутизм та проникаючий розлад розвитку спрямовані на поліпшення комунікації, соціальних, академічних здібностей і поведінки у повсякденному житті. Особливості поведінки та комунікації, що ускладнюють процес навчання, часом потребують допомоги досвідчених фахівців, які розробляють та допомагають втілювати план вдома і у ЗДО. Оточення має структуруватися таким чином, щоб програма для дитини була послідовною та передбачуваною. Діти, які страждають на аутизм та проникаючий розлад розвитку, краще навчаються, коли інформація презентується візуально та вербально. Взаємодія із здоровими ровесниками також дуже важлива, оскільки є моделлю відповідного мовленнєвого спілкування та соціальної поведінки. Аби подолати труднощі засвоювання нових навичок, важливо таким чином розробити програми з батьками, щоб навчальна діяльність, досвід переносилися і практикувалися вдома [94].

Церебральний параліч – стан, спричинений ушкодженням ділянок мозку, які контролюють здатність використовувати м'язи тіла, внаслідок шкідливого впливу на мозок (нестача кисню, ушкодження тканин головного мозку, інфекції, крововиливи, хімічні та метаболічні порушення). Такі ушкодження трапляються до пологів, під час пологів, а інколи – одразу після пологів.

Зазвичай, діти, які страждають не церебральний параліч, можуть потребувати різних видів допомоги. Це: фізична терапія, окупаційна терапія (допомагає дитині розвивати моторні функції), логопедичні послуги [93].

Дитині може знадобитися різноманітне спеціальне обладнання. Наприклад, милиці, шини і т.п. Існує також багато терапевтичного обладнання та адаптованих іграшок, щоб допомогти дитині розвивати свої м'язи під час ігор. Плавання або верхова їзда можуть допомогти зміцнити слабкі м'язи та розслабити інші. Нові методи лікування розробляються постійно. Інколи хірургічне втручання, ін'єкції або інші медикаменти можуть зменшити наслідки церебрального паралічу, проте,

не існує засобу для цілковитого одужання. Хвора на церебральний параліч дитина може мати чимало проблем, тому їй потрібна індивідуальна допомога. Законом Про спеціальну освіту [93] передбачено надання навчальних послуг дітям з особливими потребами. Для дітей до трьох років послуги можуть надаватися через систему раннього втручання. Фахівці працюють з батьками дитини над розробкою плану надання індивідуальних послуг родині. На додаток до терапевтичних послуг, може знадобитися допоміжна техніка.

Проте батькам складно уявити майбутнє своєї дитини. Якісна терапія та догляд можуть допомогти, але найважливішим за лікування є любов і підтримка дитини батьками та друзями. Завдяки правильній комбінації підтримки, використання обладнання, додаткового часу та пристосування, всі діти, які страждають на церебральний параліч, можуть бути успішними дітьми та мати повноцінне життя. Вихователям важливо дізнатися більше про церебральний параліч, про організації, які надають допомогу та інформаційні джерела; інколи вигляд хворого на церебральний параліч справляє враження, що дитина не здатна навчатися як інші діти. Необхідно зосередити увагу на конкретній дитині і дізнатися безпосередньо про її особисті потреби і здібності; дізнатися про стратегії, що використовують інші вихователі для дітей з особливими потребами; дізнатися про різні стилі навчання. Запитуйте себе (та інших): «Як я можу адаптувати це заняття для дитини, щоб матеріал засвоювався максимально активно?»; навчіться використовувати допоміжні технології [57].

Епілепсія – це фізичний стан, коли через певні проміжки часу, раптово, відбувається зміна у роботі нейронів мозку [94]. Під час нападів спостерігається втрата свідомості, конвульсивні рухи рук, ніг. Таки зміни фізичного стану називають епілептичними нападами. Іноді малюки страждають на конвульсії під час високої температури. Такі конвульсії – лише один вид нападів. Інші типи, які не класифікуються як епілепсія, трапляються внаслідок дисбалансу рідини або певних речовин в організмі, внаслідок вживання алкоголю або наркотиків. Поодинокий напад не означає, що людина страждає на епілепсію.

Діти, які страждають на епілепсію або інші напади, як особи з особливими потребами, мають право на спеціальне навчання та супутні послуги.

Діти, які страждають на епілепсію, також мають долати проблеми, пов'язані з психологічними та соціальними аспектами свого стану. Це стосується громадського неприйняття та страху перед нападами, невпевненості, втрати самоконтролю під час нападів та залежності від медикаментів. Щоб допомогти дитині почуватися впевненіше, можна запровадити освітні програми для персоналу та дітей, які презентуватимуть інформацію про те, як розпізнати епілепсію та першу допомогу людям, які на неї страждають.

Діти отримуватимуть більше допомоги, коли родина і ЗДО працюватимуть спільно. Для батьків і вчителів існує багато доступних матеріалів, з яких можна дізнатися, як ефективно працювати у складі команди [94].

Порушення мовленнєвого розвитку та звуковимови мають діапазон від простої заміни звуків до неможливості розуміти або використовувати мовлення під час комунікації. Деякі порушення звуковимови пов'язані з вадами слуху, неврологічними розладами, ушкодженнями мозку, затримками розумового розвитку, фізичними розладами, такими як розщеплення губи або піднебіння. Проте, часто природа цих порушень невідома. Вважається, що комунікативні здібності дитини уповільнені, коли вона помітно відстає від своїх ровесників у розвитку мовленнєвих навичок. Іноді дитина може мати краще розвинуті здібності до розуміння, порівняно з можливостями висловлюватися, проте, це трапляється рідко. Розлади вимови спостерігаються внаслідок певних труднощів продукування звуків або порушення тембру голосу. Мовний потік або ритм можуть перериватися, як, наприклад, під час заїкання.

Розлад вимови зазвичай спричинений порушенням іннервації (іннервація – забезпечення певного тону м'язів, у тому числі і м'язів артикуляційних органів) мовленнєвого апарату. Також можуть спостерігатися спотворення нормальної висоти тону, гучності голосу. Діти, які страждають на порушення мовленнєвого розвитку, можуть замінювати одні звуки іншими («л» та «р»). Іноді трапляються комбінації кількох проблем [93].

Порушення мовленнєвого розвитку можуть бути пов'язані зі здатністю розуміти та/або вживати слова в контексті, як вербально, так і не вербально. Серед мовленнєвих розладів – неправильне використання слів або їх значень,

неможливість висловлювати думку, використання неправильних граматичних форм, збіднений словниковий запас; діти можуть бачити або чути слово, проте не розуміти його значення; оточуючі іноді можуть не розуміти, що намагається сказати дитина. Зазначені порушення характерні для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.

Оскільки всі комунікаційні розлади потенційно можуть призвести до соціальної на навчальної ізоляції дітей, важливо вчасно розпочати відповідні корекційні заходи. Будь-яка вікова затримка у розвитку вимови та мовлення може спричинити подальші проблеми унавчання. Мозок має таку здатність, що у віці до 5 років легше вивчати мову та розвивати комунікаційні здібності. Коли дитина страждає на порушення опорно-рухового апарату, зниження слуху та порушення розвитку, майже завжди вона має і порушення мовленнєвого розвитку. Дітям, які мають комунікаційні розлади, логопеди допомагають по-різному. Вони надають індивідуальні терапевтичні послуги дитині; консультують педагогів, як краще працювати з дитиною у групі/класі; тісно співпрацюють з родиною щодо вироблення цілей і методики ефективної терапії у садочку/школі та вдома. Новітні технології також можуть допомогти дітям, чий фізичний стан ускладнює комунікацію.

Робота з дітьми, які мають особливі потреби, вимагає не тільки знань і досвіду, а ще й терпіння, любові до них. Нерідко ці малята залишаються сам на сам зі своїми проблемами, стають непотрібні ані батькам, ані педагогам. Така дитина, як правило, викликає роздратування, ворожість, бажання бути до неї особливо вимогливим, а ще краще — взагалі позбутися її. У цьому випадку інклюзивна освіта є єдиною опорою і підтримкою такого учня, оскільки саме вона покликана допомогти учневі адаптуватися до навчального, захищати його як особистість.

Психолого-педагогічний супровід в ЗДО полягає в корекційно-навчальних заняттях, трудо-, ігротерапії, індивідуальній і груповій психотерапії. Заняття проводять у двох напрямках: як форму для отримання знань і як розвиток, корегування процесів мислення, уваги, регуляція поведінкових реакцій. Робота з виправлення порушень — індивідуалізована для кожної дитини і групи

захворювань. Характер занять, навантаження і дозвілля оцінюють на основі природи психічного розладу, залишкових можливостей, фазових станів.

Допомогти дитині адаптуватися до колективу можна, підкреслюючи і заохочуючи будь-які її досягнення; давати доступні завдання; підтримувати і допомагати, якщо виникли труднощі; розвивати здатність витримувати і долати невдачі, не впадати у відчай; формувати позитивне ставлення дітей. Для дітей з ДЦП необхідно облаштувати навчальний куточок, забезпечити індивідуальними меблями (парта, ортопедичні пристрої тощо), місцем для проведення фізкультхвилинок.

Структура заняття повинна містити такі складові: психологічна підготовка, вправи для зняття зорового напруження, відповідний ортопедичний режим, обов'язкову логопедичну гімнастику, фізичні вправи на розвиток загальної та дрібної моторики й мускулатури. Необхідно враховувати під час роботи соматичні, психофізичні показники кожної дитини (у комплексі). Потрібно урізноманітнювати форми викладу навчальної інформації з урахуванням рівня розвитку уражених сфер і функцій; захищати дітей від фізичного та розумового перевантаження, правильно обирати темп і способи засвоєння знань.

Необхідно вводити у навчальний процес інтегровані елементи: музику, аплікацію, ритмічні вправи, малювання, ліплення, співи, що компенсують розлади сенсорно-моторного розвитку, формують пізнавальну діяльність, покращують інтелектуальну активність. Потрібно посилити контакти дитини з людьми. Це досягається через організацію спільної діяльності з іншими дітьми, створення ситуацій успіху. Підвищити самооцінку дитини можна: допомігши дитині усвідомити й відчути, що вона може щось робити краще за своїх однолітків, переконавши її в можливості самостійно долати труднощі. Слід формувати працездатність через надання дитині різноманітних доручень. Необхідно ліквідувати прогалини у знаннях. Це досягається через індивідуальні та додаткові завдання, самопідготовку, спеціальні корекційні заняття: корекція повинна бути спрямована на формування почуття реального, адаптації до життєвих ситуацій; самостійності, подоланні труднощів при переході від ігор до навчання, створення пізнавальних інтересів і стереотипів діяльності; заняття мають стимулювати у дітей інтерес до навчання, виробити позитивне ставлення до виконання завдань. На

початку занять потрібно використовувати наочний матеріал, що відповідає умовам створеної ситуації, насиченої елементами гри. Слід формувати мотивацію до навчання через стимулювання бажання отримати позитивну оцінку, заслужити схвалення. Необхідно вчити дітей користуватися різними джерелами знаходження інформації:

1. Тримайте у класі різноманітні книжки, в яких діти могли б знаходити потрібні їм відомості.

2. Коли вам потрібна певна інформація, пояснюйте дітям процес її пошуку.

3. Складіть перелік того, що діти знають про якусь річ, процес чи подію, а також перелік того, що вони хотіли б знати. Продемонструйте їм різні шляхи пошуку необхідної інформації.

4. Учть дітей ставити запитання, і лише потім надавайте їм необхідну інформацію. Скеруйте дії дітей у правильному напрямі.

5. Заохочуйте дітей колективно шукати відповіді.

Необхідне надання дітям постійної індивідуальної допомоги у процесі виконання тих чи інших навчальних завдань (навідні запитання, пряме керування діяльністю). Варто забезпечити розуміння дитиною запропонованих їй інструкцій, оскільки від цього залежить успішність виконання навчальної діяльності. Формування позитивного ставлення до ЗДО та освітньої діяльності досягається через відчуття себе рівноправним членом колективу, турботу і доброзичливе ставлення оточення. Потрібно проводити корекційні заняття для розвитку психічних процесів, спираючись на індивідуальні потреби і можливості дитини. Неабияк важлива і трудотерапія, оскільки праця знижує загальну збудливість і відволікає увагу від примітивних потягів і схильності до агресивних і асоціальних вчинків. Слід дбати і про дотримання психогігієнічних умов при організації освітнього процесу ЗДО — індивідуальний підхід і дозування навантаження. Навчально-виховну роботу потрібно поєднувати з моніторингом стану дитини (здійснює психіатр, психолог, педагог, олігофренопедагог) та з • корекційною роботою (проводять дефектологи) для відновлення і корекції мовлення та моторики.

1.3. Психолого-педагогічні аспекти готовності вихователів до роботи в умовах інклюзії

Важлива умова успішності інклюзивних процесів – формування у майбутніх вихователів і педагогічних працівників ставлення до інклюзії як до закономірного та прогресивного етапу в розвитку системи освіти.

Незаперечним є той факт, що підготовка вихователя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, багатогранна і багатоаспектна проблема. Вона базується на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання, а також на системі медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Інклюзивна освіта передбачає особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів. Поряд з предметними та методичними знаннями, вміннями, навичками педагога, важливим є знання психологічних закономірностей, особливостей вікового і особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, вміння реалізовувати різні способи взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища.

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені єдині в переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Інтегруючи в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, вона має складну динамічну структуру. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики даного феномена в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних системних блоків особистісних якостей спеціаліста

На основі результатів наукових досліджень [42; 86; 152; 156] готовність майбутніх вихователів ЗДО до інклюзії розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку.

Для нашого дослідження важливим є питання співвідношенні між собою понять готовність і компетентність. Готовність є результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики. Компетентність

розуміємо як найвищий етап готовності, синтез цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності.

Готовність фахівців характеризують через два основні показники: професійна готовність та психологічна готовність. Складові професійної готовності наступні:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у навчально-виховному процесі;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різноманітними вадами розвитку.

Складові психологічної готовності такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність під час занять;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [23].

Ми виділяємо ключові змістові та ключові функціональні компетентності, урахувавши відмінності змісту діяльності та способів її здійснення в структурі «інклюзивної» компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вихователя, в межах нашого дослідження, розуміємо особистісно усвідомлювані, що увійшли до суб'єктивного досвіду, системи знань, умінь і навичок, що використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час вирішення різноманітних професійних завдань і які можна трактувати як здатність ефективно виконувати конкретні професійні дії. Особистісний зміст можна вважати системотвірним компонентом, що визначає й інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Дослідження показало, що у структурі інклюзивної готовності майбутніх вихователів наявні ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які ми будемо аналізувати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вихователя.

Ключові змістові компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної

діяльності в умовах інклюзії. До їх складу належать: мотиваційна, когнітивна, рефлексивна компетентність.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність виконання конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька.

Аналізуючи взаємозв'язок ключових змістових і ключових операційних компетентностей, ми дійшли до висновку, що ключові змістові компетентності є основою для кожної ключової операційної компетентності (рисунок 1).

Ключові змістові компетентності Ключові операційні компетентності

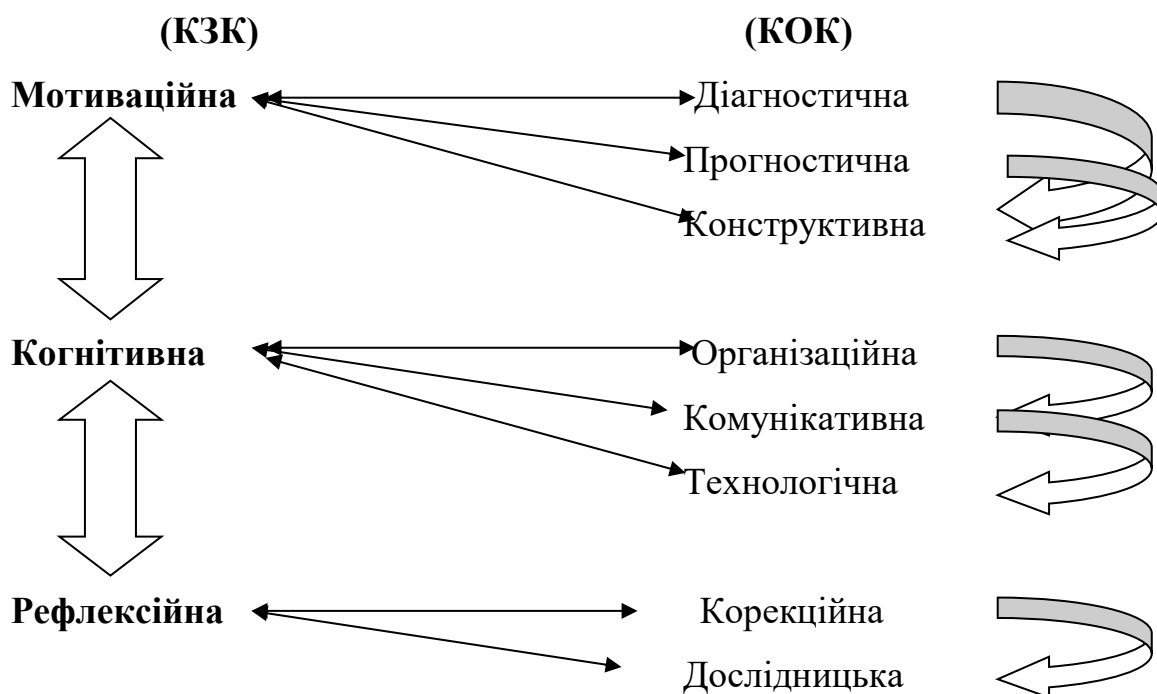


Рис.1 Структура інклюзивної компетентності майбутніх вихователів

Структурно-функціональний аналіз дає можливість цілеспрямовано розкрити специфіку конкретних професійних компетентностей. Зупинимося докладніше на кожній ключовій компетентності, що наявні в структурі інклюзивної компетентності.

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі мотиваційну ключову компетентність. Мотиваційна компетентність охоплює спрямованість особистості педагога, систему мотивів, потреб, цінностей, виступає детермінантом професійної компетентності та

чинником її успішного формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності має вплив на розвиток інших компонентів професійної компетентності.

Мотиваційна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивної освіти мотивувати себе до виконання певних професійних дій, містить у собі гуманістичні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах уведення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище однолітків, які нормально розвиваються, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного благополуччя та ін.), спрямованих на здійснення інклюзивної освіти.

Найбільш значущою для цієї компетентності є спрямованість особистості вихователя. Це, по-перше, загальна гуманістична спрямованість особистості, а по-друге, позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії дітей із різними освітніми потребами, розуміння значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, глибоке усвідомлення її гуманістичного потенціалу.

Для ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти в її основі повинні лежати мотиви різних груп. Концентрація на одному з видів мотивації (тільки на соціальній значущості цієї діяльності, або на самоствердженні) неприпустимо, оскільки в цьому випадку не буде повної віддачі з боку вихователя і довіри з боку дітей.

До групи соціальних мотивів належать: приналежність до одного з найважливіших напрямів демократизації й гуманізації освітньої системи – інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я; сприяння їх успішній соціалізації; можливість впливати на зміни громадської думки щодо спільного навчання дітей із різними освітніми потребами; спрямованість на підвищення якості вітчизняної освіти.

До групи пізнавальних мотивів належать: можливість професійного, інтелектуального, культурного зростання у зв'язку з набуттям нових знань, умінь, навичок, що стосуються організації навчання різних категорій дітей із порушеннями у розвитку, методик і технологій роботи з різними категоріями дітей, інноваційних технологій здійснення педагогічного процесу в умовах спільного навчання дітей із різними освітніми потребами.

Підгрупу педагогічних мотивів становлять: здатність сприяти гуманізації навчання і виховання дітей; потреба спілкування з дітьми та їх батьками; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості кожної дитини та її ефективного розвитку.

Мотиви особистісного розвитку та самоствердження стосуються особистості та діяльності самого вихователя: необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; можливість проявляти творчий підхід до власної діяльності; необхідність долати труднощі, що виникають під час педагогічного процесу та особистісного самовдосконалення. Мотиви цієї групи можуть набувати і негативного забарвлення у разі самоствердження, за рахунок особистості вихованця.

Мотиви власного благополуччя сьогодні не дуже розвинені внаслідок невирішеності законодавчих та організаційних питань цього виду навчання, але до них можна віднести, наприклад, можливість широких соціальних контактів.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі когнітивну ключову компетентність.

Когнітивна компетентність забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, переробляти у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати у потрібний момент, для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань, інформацію.

Когнітивна компетентність, що входить до складу інклюзивної компетентності, – здатність педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти.

В основі цієї ключової компетентності знаходяться наукові професійно-педагогічні знання:

- інноваційних інтеграційних процесів у сфері діяльності спеціальної освіти;
- основ розвитку особистості;
- педагогічних і психологічних основ навчання і виховання;
- анатоמו-фізіологічних, вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів;
- анатоמו-фізіологічних, вікових, психологічних, індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку;
- основ педагогічного управління процесом саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності;
- основних закономірностей взаємодії людини з порушеннями в розвитку і суспільства.

Знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не тільки як інформація, але як уявлення про світ, зумовлене власним досвідом людини, представлене у формі розуміння. На відміну від традиційних, вони характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, придбання нової інформації, актуальної на сьогодні, її опрацювання та застосування у своїй практичній діяльності. На думку розробників компетентнісного підходу, потрібно не тільки мати знання, а володіти певними особистісними характеристиками, уміти в будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації [18, с. 8].

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить у собі рефлексивну ключову компетентність.

Рефлексивна компетентність, що належить до системи інклюзивної компетентності, – це здатність до рефлексії в навчальній і квазіпрофесійній діяльності, в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії у професійній діяльності, в умовах інклюзії. Вона містить:

- аналіз досвіду реалізації ідей інклюзивної освіти, власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності і досвіду своїх колег;

- вибір оптимального рішення в різних педагогічних ситуаціях інклюзивної освіти;
- адекватну оцінку результатів своєї навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, вміння бачити власні помилки і намагатися їх виправити;
- потреба у професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вихователя містить операційні ключові компетентності – здатність виконувати конкретні професійні завдання у педагогічному процесі, що є результатом освоєння способів і досвіду педагогічної діяльності, необхідних для успішного здійснення інклюзивної освіти, вирішення педагогічних ситуацій, прийомів самостійного та мобільного рішення педагогічних завдань, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності презентована комплексом ключових компетентностей:

- діагностична – здатність постановки правильно діагностувати рівень розвитку дитячого колективу, розвитку особистості, навченості та вихованості окремих дітей стану педагогічного процесу в цілому і на окремих його етапах в умовах інклюзивної освіти;
- прогностична – здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій в умовах інклюзії;
- конструктивна – здатність конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних, за даними діагностики, цілей (як загальних, так і індивідуальних) і грамотно планувати свою педагогічну діяльність, з урахуванням різних освітніх потреб дітей, варіюючи формами, методами і засобами навчання та виховання;
- організаційна – здатність організації педагогічної діяльності в умовах інклюзії, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу (наприклад, навчання за індивідуальним освітнім маршрутом);

- комунікативна – здатність установлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивної освіти;

- технологічна – здатність здійснення методик і технологій інклюзивної освіти для дітей із різними освітніми потребами та різними видами порушень у розвитку;

- корекційна – здатність коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, ураховуючи результати проміжної та підсумкової діагностики;

- дослідницька – здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Як свідчить рис. 1, кожна операційна компетентність містить у своєму складі повний цикл ключових змістових компетентностей.

Аналіз змісту ключових змістових і операційних компетенцій, що наявні у системі інклюзивної компетентності (готовності), дає змогу більш детально презентувати результати освітнього процесу, що спрямований на її формування, а, отже, більш ефективно його конструювати і здійснювати.

1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії

Насамперед, визначимося з поняттям «педагогічні умови». Під умовою традиційно розуміють філософську категорію, що виражає відношення предмета до довкілля, без якого він не зможе існувати, більше того, умови становлять те середовище, обстановку, в якій явище виникає, існує й розвивається [164, с. 813].

С. Ожегов у своєму словнику дає таке визначення умови: «Це обставина від якої що-небудь залежить; обстановка, в якій відбувається що-небудь; дані, вимоги, які слід приховувати» [127, с. 729].

А. Найн під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань [126].

На основі результатів аналізу наукової літератури і практики підготовки вихователів ми виокремили низку педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки.

Виділені нами педагогічні умови (реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки) формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії) формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Відповідно до *першої педагогічної умови* для ефективного здійснення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки передбачається застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання шляхом оптимального з'єднання репродуктивних й активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності.

Ця умова спрямована розвиток пізнавального інтересу майбутніх вихователів, активності та організації смистової роботи. Зрозумілим смислом дисциплін може бути лише з позицій потреб майбутньої професійної діяльності, тих завдань, які її вивчення допоможе розв'язати. Для того щоб забезпечити формування в майбутніх вихователів мотиваційно-ціннісних установок до організації інклюзивної освіти дошкільників, важливо використовувати емоціогенний, особистіснозначущий, цікавий і практичний матеріал для формування пізнавальної діяльності; створення в аудиторії психологічного мікроклімату, ділового настрою; врахування особливостей інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво практичної сфер особистості, її психічний та фізичний стан.

Формуванню мотиваційно-ціннісних установок повинно сприяти і особистісне ставлення педагога до процесу опанування новими знаннями, усвідомлення значущості сукупності інклюзивних компетенцій, інтерес до питань організації роботи в умовах інклюзії в ЗДО, бажання вдосконалювати власний рівень викладання. Позитивну мотивацію важливо підтримувати впродовж усього періоду навально-виховного процесу. Тому важлива продуктивна співпраця викладача та студента, яка здійснюється в творчій професійній комунікації та навчально-дослідницькій діяльності [М.]. Адже успішність навчального процесу значною мірою залежить від уміння викладача розвивати та підтримувати інтерес студента до даного виду діяльності, забезпечувати мотиваційний аспект навчання.

Науковцями обґрунтовано [П.], що позитивну мотивацію забезпечують змістом навчального матеріалу та способами організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу. Під способами організації навчально-пізнавальної діяльності розуміємо сукупність методів, засобів і форм організації навчального процесу.

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання слугують: поняття контексту як умови усвідомлення змістоуворювального впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісна теорія навчання, розроблена у вітчизняній психології; теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

Найважливіші характеристики навчання цього типу такі:

- суб'єкт учіння займає активну позицію, предмет діяльності поступово перетворюється з суто навчальної в практично професійну;

- вимоги з боку професійної діяльності є системотвірними, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки у ВНЗ.

При цьому необхідно проектувати не тільки предметний зміст майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування готовності фахівця, а й соціальний зміст, що забезпечує здатність соціальної взаємодії й спілкування в колективі [126, 229].

На думку А. Вербицького, під час навчання студентів знання, уміння та навички, отримані в умовах їхньої особистої активності, будуть перетворюватися з предмета на засоби вирішення професійних завдань. Спочатку студенту задають контури його професійної праці, здійснюють поступовий перехід від найбільш абстрактних моделей, реалізованих головним чином у межах однієї навчальної дисципліни та забезпечують фундаментальні знання. Після цього пропонують більш конкретні, міжпредметні моделі, що відтворюють реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, стосунки зайнятих у ньому людей [25, 60].

У контекстному навчанні застосовуються три навчальних моделі, в яких реалізуються три базові форми діяльності студентів.

Семіотична навчальна модель охоплює роботу з теоретичною інформацією і передбачає навчальну діяльність академічного типу (власне навчальну діяльність), в якій провідна роль належить академічній лекції, а характер навчальної діяльності студента переважно репродуктивний. Результатами діяльності студента в межах цієї моделі є відтворення отриманої інформації та демонстрування засвоєних навичок вирішення стандартних завдань (алгоритмів).

Імітаційна навчальна модель – це спеціально змодельована ситуація майбутньої професійної діяльності, що вимагає аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації, припускає квазіпрофесійну діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), характер діяльності – частково-пошуковий, репродуктивно-творчий. Результатами діяльності студента є предметні дії, основна мета яких – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій.

Соціальна навчальна модель – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, перетворені у форми спільної діяльності студентів, – припускає навчально-професійну діяльність (НДРС, виробнича практика, дипломне проектування), що має переважно творчий характер діяльності. Результатом діяльності студента є вчинок (дія).

А. Вербицький особливо підкреслює значення колективної форми навчання, вважаючи, що вона відображає особливості професійного спілкування, в якому фахівці контактують один з одним під час аналізу професійних ситуацій,

підготовки та прийняття рішень, узгодження інтересів «робочих» ланок і своїх власних інтересів. Ураховуючи це, автор пропонує семінарські заняття вибудовувати в формі колективної теоретичної роботи, що дає можливість кожному студенту бути рівноправним й активним учасником обговорення теоретичних позицій, запропованих рішень, в оцінці їхньої правильності та обґрунтованості. Це розкріпачує інтелектуальні можливості студентів, різко знижує бар'єри спілкування, підвищує його продуктивність [25].

Відповідно до другої педагогічної умови для ефективного формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів необхідно використовувати потенціал змісту педагогічних дисциплін. Це стосується насамперед формування позитивної мотивації щодо здійснення інклюзивної освіти, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я і про специфіку професійної діяльності вихователя ЗДО в умовах інклюзії.

Нами були проаналізовані навчальні плани і програми дисциплін психолого-педагогічного циклу, що студенти вивчають у педагогічному ВЗО у межах державних стандартів вищої професійної освіти, для виявлення потенційної можливості здійснення впливу на формування їх готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Проведений нами аналіз Державних освітніх стандартів показав, що дисципліни чотирьох навчальних циклів (загальногуманітарні та соціально-економічні дисципліни, загальні математичні та природничі наукові дисципліни, загальнопрофесійні дисципліни й дисципліни предметної підготовки) так чи інакше сприяють формуванню професійної готовності майбутніх вихователів. Важливу роль тут відіграють педагогічні дисципліни з загальнопрофесійного циклу.

Деякі потенційні можливості для формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів презентують окремі розділи дисципліни «Педагогіка». Так, під час вивчення розділу дисципліни «Педагогіка» – «Уведення в педагогічну діяльність» є можливості для розвитку мотиваційної, когнітивної та рефлексивної ключових компетентностей професійної готовності вихователя, оскільки тут

представлено загальну характеристику педагогічної професії, надано інформацію про педагогічну діяльність та особистість педагога, усвідомлення себе як майбутнього вихователя і своїх мотивів щодо успішного оволодіння цією професією. Під час вивчення теми «Вимоги державного освітнього стандарту до особистості та професійної компетентності педагога» є можливість охарактеризувати різні види компетентностей вихователя і, зокрема, інклюзивну компетентність, обґрунтовуючи актуальність її формування в структурі професійної готовності.

Розділи «Загальні основи педагогіки», «Теорія навчання», «Теорія і методика виховання», «Історія освіти й педагогічної думки», «Педагогіка міжнародного спілкування», «Соціальна педагогіка», «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології», «Педагогічні технології», «Управління освітніми системами» мають можливості для формування когнітивної ключової компетентності, оскільки студенти вивчають предмет, завдання, методологічні основи педагогіки; загальні закономірності розвитку, виховання та формування особистості; становлення виховних систем у різні історичні періоди; теоретичні основи корекційної педагогіки; особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі потреби в загальноосвітньому просторі; особливості становлення і соціалізації дитини з порушеннями фізичного та психічного розвитку як особистості; специфіку використання методів психологічного дослідження у спеціальній психології та принципи дослідження у спеціальній психології; класифікацію порушень психофізичного розвитку; суть дефекту, його структуру загалом; суть загальних та специфічних закономірностей розвитку особи з психофізичними порушеннями; основні категорії спеціальної психології (корекція, компенсація, реабілітація, соціалізація та ін.); особливості роботи закладів освіти для осіб з порушеннями психофізичного розвитку та особливості навчання та виховання в них.

Розвиток операційних ключових компетентностей в структурі готовності здійснюється під час засвоєння таких дисциплін: «Психолого-педагогічний практикум», «Теорія і методика викладання», під час вивчення яких студенти оволодівають основними теоретичними знаннями постановки і вирішення психолого-педагогічних завдань, практичним вмінням доцільно будувати

професійну діяльність; проектування основних освітніх завдань реалізувати дослідницьку діяльність. Великий вплив на формування операційних компетентностей має й педагогічна практика. Під час проходження різних видів практик у студентів формуються вміння: діагностувати рівні розвитку дітей, сформованості психічних процесів, різних видів діяльності; враховувати результати діагностики в навчально-виховній, оздоровчо-профілактичній роботі, планувати її; створювати навчально-розвивальне, предметно-ігрове, мовленнєве середовище; організовувати ігрову діяльність дітей як засіб їх розвитку та виховання; забезпечувати всебічний гармонійний розвиток дитини; здійснювати педагогічний процес у закладах освіти; реалізовувати професійну діяльність за обраною спеціалізацією; здійснювати просвітницьку діяльність серед батьків [159].

У процесі вивчення в розділі «Загальні основи педагогіки», «Освіта як суспільне явище й педагогічний процес» і «Освіта як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави» доцільно приділити особливу увагу проблемі доступу кожної людини до здобуття якісної освіти та свободи вибору способу отримання освіти, в тому числі й для людей з обмеженими можливостями здоров'я.

У розділах «Теорія навчання» та «Теорія виховання», характеризуючи принцип навчання і виховання, серед яких одним з основних є принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, можна підкреслити, що одним із засобів гуманізації педагогічного процесу є введення в практику ЗДО та загальноосвітніх шкіл інклюзивної освіти. Актуальність упровадження інклюзивної освіти можна узагальнити і в темі «Інноваційні освітні процеси».

У курсі «Історія освіти і педагогічної думки» під час вивчення теми «Провідні тенденції сучасного розвитку світового освітнього процесу» необхідно підкреслити, що інтеграція та інклюзія є основними тенденціями в розвитку спеціальної освіти найбільш розвинених зарубіжних країн, конкретизуючи це на прикладах.

У темах розділу «Соціальна педагогіка» – «Соціальне виховання і соціалізація особистості», «Сім'я як суб'єкт педагогічної взаємодії й соціокультурне середовище виховання та розвитку дитини» необхідно підкреслити важливість виховання дитини з обмеженими можливостями здоров'я в умовах

власної сім'ї, і водночас значущість соціального оточення звичайних однолітків для ефективної соціалізації.

«Психолого-педагогічний практикум» спрямований на формування ключових операційних компетентностей, що належать до структури професійної готовності вихователя, дає основу для формування ключових операційних компетентностей.

Набагато більші можливості для формування професійної готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії презентують дисципліни «Педагогіка» – «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології», а також дисципліни «Основи спеціальної психології» та «Основи спеціальної педагогіки», що дають можливість вивчення особливостей дітей із різними відхиленнями розвитку, принципів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Курс «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології» передбачає формування уявлення про особливості організації процесу навчання й виховання дітей та підлітків із слабо вираженими вадами в розвитку й відхиленнями в поведінці, що зазнають тимчасові адаптаційні труднощі й складності в засвоєнні освітніх програм; знайомить зі змістом діагностико-профілактичної та корекційно-педагогічної роботи, що сприяє ефективному розвитку та формуванню цієї категорії дітей та підлітків в умовах функціонування дошкільного навчального закладу. До змісту цього розділу належать елементи знань із спеціальної психології, питання співвідношення норми й відхилення в фізичному, психологічному, інтелектуальному й моторному розвитку людини, поняття первинного й вторинного дефекту, комбіновані порушення, їхні причини.

На наступному етапі навчання студенти більш детально вивчають «Основи спеціальної психології», тобто сферу психології розвитку, яка вивчає проблеми розвитку людей із фізичними та психічними вадами, визначальні потреби дітей в особливих умовах навчання й виховання і потреби дорослих в особливих формах психологічного супроводу. Дисципліна «Основи спеціальної педагогіки» формує «знання з теорії та практики спеціальної освіти осіб із відхиленнями у фізичному й психічному розвитку, для яких освіта в звичайних педагогічних умовах визначається культурою, яка існує за допомогою загальнопедагогічних методів і

засобів» [47]. Зміст дисципліни знайомить з основними категоріями спеціальної педагогіки, структурою системи спеціальної освіти, її змістом, принципами, формами і методами, особливостями організації процесу навчання в різних галузях спеціальної освіти.

Таким чином, для того, щоб ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, одних знань, отриманих під час вивчення названих вище дисциплін, недостатньо. На основі аналізу освітніх стандартів, виявлено причини, що заважають цілісному формуванню професійної готовності майбутніх вихователів. До таких причин належать такі: недостатня кількість годин, що відведена на вивчення спеціальних розділів «Корекційної педагогіки з основами спеціальної психології» та «Основ спеціальної педагогіки»; відображення у змісті цих курсів в основному диференційованої системи спеціальної освіти, що негативно позначається на мотивації студентів щодо вивчення цих дисциплін, які не мають для них практичної значущості; застосування в навчанні в основному репродуктивних методів, відсутність чітко визначеного складу ключових компетентностей, необхідних для здійснення інклюзивної освіти.

Для ефективного впровадження в Україні ідей інклюзивної освіти необхідно удосконалити процес підготовки майбутніх вихователів, розставляючи відповідні акценти в змісті дисциплін. Доцільно розробити інтегрований спецкурс з такого напрямку, припускаючи формування професійної готовності у всіх майбутніх вихователів на основі досвіду реалізації ідей компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті. Сами таким є спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями» як складова змісту навчальної підготовки майбутніх фахівців. Він побудований на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці. Метою спецкурсу є – ознайомити студентів із підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві недоліки психофізичного розвитку, основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та

індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей.

Розробляючи модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в мовах інклюзії у процесі професійної підготовки, ми спиралися на уявлення про те, що це не короткочасний, а досить тривалий процес, що характеризується певною послідовністю етапів. При цьому слід зазначити, що наше дослідження охоплює лише період навчання у ЗВО. Характеризуючи третю педагогічну умову, необхідно підкреслити, що процес формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів вибудовувався нами відповідно до логіки формування ключових змістових і операційних компетентностей в структурі готовності. Для забезпечення більшої результативності було передбачено в моделювальному процесі три етапи (Таблиця 1.1):

- інформаційно-орієнтаційний етап – формування мотиваційної й когнітивної ключових компетентностей;

- квазіпрофесійний етап – формування рефлексивної й операційної ключових компетентностей;

- діяльнісний етап – розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній та дослідницькій діяльності студентів.

Таблиця 1.1

Етапи формування інклюзивної готовності майбутнього вихователя

Етапи	Завдання етапів	Форми	Методи	Компетентності
1. Інформаційно-орієнтувальний	Розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО; -формування знань про	-лекції (традиційні, проблемні); - семінарські заняття (робота в малих групах).	Репродуктивні; активні методи навчання (не імітаційні): дискусія; круглий стіл.	Мотиваційна Когнітивна

	способи організації інклюзивної освіти за кордоном і в Україні			
2.Квазіпрофесійний	Орієнтування студентів на: -застосування отриманих на попередньому етапі знань і набуття ключових операційних компетентостей в умовах, моделей майбутньої професійної діяльності; -формування здатності конструктивного спілкування в умовах інклюзії; -розвиток здатності рефлексії пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності.	спецкурс: - лекції, -семінари (робота в малих групах), - практичні заняття	Активні методи навчання (імітаційні й неімітаційні): -дискусія; - аналіз конкретних ситуацій та рішення педагогічних завдань; -Ділові ігри, передають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки; -завдання дослідницького характеру	Рефлексивна Операційна
3.Діяльнісний	Розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності.	Педагогічна практика, поза аудиторна робота, самостійна та індивідуальна робота	практичні завдання; - завдання дослідницького характеру; - захист курсових робіт; - участь у науково-практичних конференціях	Мотиваційна Когнітивна Рефлексивна Операційна

Перший етап формування інклюзивної готовності – інформаційно-орієнтований – передбачений частково в продовження першого й другого року підготовки майбутніх вихователів, під час вивчення загального курсу педагогіки, шляхом акцентування проблем інклюзії; в процесі вивчення розділу «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології», на третьому році навчання в дисципліні «Основи спеціальної педагогіки».

Специфіка цього етапу визначається необхідністю усвідомлення студентами значущості дітей з обмеженими можливостями здоров'я для соціуму, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної й доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнання за ними права вибору способу здобуття освіти, інклюзивної освіти як найбільш прийнятної та ефективного для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а також придбанням знань про способи організації подібного виду навчання за кордоном і досвіду пізнавальної діяльності.

Підготовка студентів на цьому етапі передбачає реалізацію таких завдань: розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО; формування потреби у професійному вдосконаленні необхідних знань і досвіду пізнавальної діяльності.

Для реалізації поставлених завдань необхідно використовувати лекційні та семінарські заняття, в яких передбачено як репродуктивні, так і методи активного навчання: дискусія, круглий стіл, аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, семінар-дискусія, метод імітації ситуацій та ін. Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях передбачено роботу в малих групах.

Другий етап формування інклюзивної готовності майбутніх вихователів – квазіпрофесійний – охоплює четвертий рік навчання студентів. На цьому етапі відбувається орієнтування студентів на застосування отриманих на попередньому етапі знань і набуття ключових операційних компетентностей під час моделювання майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзії, а також набуття здібностей конструктивного спілкування в умовах інклюзивної освіти та рефлексії власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності.

Залучення в зміст навчання майбутніх вихователів спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», який передбачав реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на засвоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти. Програма спецкурсу розрахована на 90 годин. Приблизний тематичний план спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями» в Додатку 2.

Для реалізації завдань цього етапу програма спецкурсу передбачала використання під час лекцій, семінарів, практичних занять активних методів навчання: неімітаційних (проблемні лекції та семінари, дискусія, розв'язування завдань дослідницького характеру), а також імітаційних (аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри, які передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки).

Третій етап – діяльнісний – передбачав розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільший ефект на цьому етапі було досягнуто під час педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзії, але, враховуючи, що в реальних умовах це досить важко внаслідок слабого поширення подібного виду роботи в ЗДО, ми пропонуємо запровадження та реалізацію відповідних завдань під час педагогічної практики на випускних курсах, а також організацію ознайомлювальної педагогічної практики в спеціальних (корекційних) закладах освіти.

Виокремлені етапи між собою взаємопов'язані, що забезпечує їх наступність і сприяє поглибленій роботі студентів на кожному етапі. Так, вже під час першого етапу формувалося система мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії, а також створювалася база необхідних фундаментальних знань. Даний етап є основою для реалізації інших етапів.

У другому етапі здійснювалася актуалізація психолого-педагогічних знань і їх формування на основі конкретних теоретичних знань про способи організації інклюзивної освіти, реалізація інклюзії в ЗДО і реалізація відповідних практичних умінь. Вирішення поставлених завдань здійснюється за допомогою введення в в

зміст навчання майбутніх вихователів спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями».

Третій етап – орієнтований на самостійну роботу студентів, спрямований на вдосконалення системи набутих знань і умінь, а також їх застосування в нових ситуаціях навчально-дослідної діяльності студентів. Основне завдання даного етапу – сформулювати в студентів комплексне вміння організовувати роботу з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Лише реалізація комплексу зазначених педагогічних умов і їх змістові характеристики щодо досліджуваної проблеми забезпечують повноцінну підготовку майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

Висновки до розділу 1

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що навчання та виховання дітей з особливими потребами є сьогодні однією з актуальних проблем української системи освіти.

Інклюзивна освіта – це особлива система, яка забезпечує навчання і виховання за індивідуальними планами та систематичний медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей і диференціює освітній процес. На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена МОН України 1 листопада 2010 р.).

До основних завдань інклюзивної освіти належать:

- посилити роботу з формування в дітей з особливими освітніми потребами особистісних якостей, що роблять їх цінним для суспільства. Зокрема, таких як: патріотизм, дисциплінованість, креативність, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, дотримання здорового способу життя, співчутливість тощо, оскільки метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства;

- особливу увагу приділити формуванню у дошкільників такої важливої особистісної якості як соціальна та особистісна мотивація до збереження і зміцнення власного здоров'я шляхом: - популяризації здорового способу життя; - створення умов для регулярного забезпечення дітям з особливими освітніми потребами оптимальної рухової активності з урахуванням інтересів, побажань, здібностей та індивідуальних особливостей; - профілактики травматизму; - виховання гігієнічних навичок; - формування в дітей дошкільного віку здатності протистояти проявам асоціальної поведінки однолітків та шкідливих звичок.

- учити кожного вихованця з обмеженими можливостями здоров'я толерантності в стосунках з однолітками, турботливому ставленню до менших, шанобливому – до старших; прищеплювати дошкільникам навички соціальної поведінки в повсякденному житті; формувати вміння співпрацювати в парі, групі, відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків та доручень, адже людина – істота суспільна, а тому фізичні чи психічні вади дитини не повинні стати на заваді її спілкування з оточенням.

Нами визначено педагогічні умови формування готовності майбутнього фахівця ЗДО до інклюзивної освіти, а саме:

- реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників;

- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»;

- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [56], [57], [58], [59], [60], [61], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [68].

Список використаних джерел у першому розділі

1. Абрамова Н. А. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Якутский гос. ун-т им. М. К. Аммосова. Якутск, 2006. 202 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335с.
3. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида. Москва: Педагогика, 1991. 88 с.
4. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. Москва: Академия, 2001. 192 с.
5. Александрова Т. Лекторій для батьків «Що таке інклюзивна освіта?» / Т.Александрова, Н.Віткалова. – Славутич : ЗОШ № 1, 2012. – 6 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. 568 с.
7. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е. А. Медведева и др. Москва: Академия, 2001. 248 с.
8. Балакірева О. М., Ващенко Л. С., Сакович О. Т. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації. Київ: Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2004. 108 с.
9. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
10. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світич, 2006. 304 с.
11. Богуш А. М. Українське дошкілля: здобутки і перспективи. *Освіта*. 2012. 12–19 верес. (№ 39/40). С. 10–11.
12. Бондар В. І., Засенко В. В. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Київ, 2011. 247 с.
13. Бондарев В. П. Концепции современного естествознания: учебное пособие. Москва: Альфа-М, 2009. 462 с.
14. Бородіна О. С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація.

- Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: збірник статей.* Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 6. С. 61–67.
15. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2014. Вып. 1 (13). С. 75–79.
 16. Бородіна О. С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин “педагоги-батьки” в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогіка здоров'я: IV Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, 7 квіт. 2014 р.).* Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 634.
 17. Бадарч Д. «Образование для всех» - опыт ЮНЕСКО. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования.* 2006. Вып. 15. С. 12–15.
 18. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогіка.* 2003. № 10. С. 8–14.
 19. Брендон Т., Чарлтон Д. Опыт Англии в создании и развитии центра подготовки педагогов к инклюзивному образованию. *International Journal of Inclusive Education.* 2011. № 1. С. 15–23.
 20. Брюховецький М. М. Філософське і наукове знання: проблема співвідношення. *Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць.* Кривий Ріг, 2011. Вип. 12. С. 131–137.
 21. Бунимович Е. А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования.* 2006. Вып. 15. С. 22–28.
 22. Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль?: хрестоматія / сост. Ш. Рамон, В. Шмидт. Москва: Высш. школа, 2003. 123 с.
 23. Васильєва М. П. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки педагога. *Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти: зб. наук. праць.* Харків: Стиль-іздат, 2006. С. 47–56.
 24. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Высш. шк., 1985. 176 с.
 25. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход:

- метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
26. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Эксмо, 2006. 135 с.
 27. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
 28. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3. 386 с.
 29. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. № 4. С. 5–7.
 30. Голуб Н., Голуб В. Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 36. С. 170–175.
 31. Гриценюк Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004–2005 навчального року). Київ: Ніка-Центр, 2005. 30 с.
 32. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89–104.
 33. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 61с.
 34. Джаман Т. В. Рефлексія професійного становлення соціальних педагогів як інноваційна технологія реалізації навчального процесу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2006. Вип. 35. С. 65–67.
 35. Дюков В. М., Бойдик Л. А. Теоретические и методологические основы инклюзивного образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2012. № 12. С. 172–173.
 36. Даніелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 256 с.
 37. Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. / Р. Елен, Даніелс і Кей Стаффорд; – Львів : Надія, 2000. – 256 с.

38. Єфімова В. М. Основні дефініції здоров'язбережувальної педагогіки. *Наукові записки Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2007. Вип. 69. С.102–111.
39. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2006. 28 с.
40. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 30.04.2018).
41. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990. С. 15–27.
42. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
43. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько канадський досвід)*. Київ, 2004. С. 25–26.
44. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2002. 384 с.
45. Зданевич Л. В. Системно-структурна концептуальна модель підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності: монографія Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 173-192.
46. Зотова А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*. 1997. № 6. С. 21–25.
47. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикєєва та ін.; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. Київ: Пляди, 2011. 96 с.
48. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Т. Лорман, Дж. Демпелер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010 296 с.
49. Інклюзивна освіта. Досвід Канади: посібник для батьків. Київ: Паливода А.В., 2012. 120 с.

50. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. ; під заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
51. Інклюзия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
52. Інклюзивное образование. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование (дата звернення: 18.05.2018).
53. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24–25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 49–50.
54. Калініченко І. О. Інклюзивна освіта на Полтавщині. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтерактивному освітньому середовищі*: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011р.). Київ, 2011. С. 72–74.
55. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2014. 260 с.
56. Кас'яненко О. М. Здоров'язбережувальна компетенція в контексті інклюзивної освіти. *Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: наук.-практ. конф. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 22 листоп. 2013 р.). Харків, 2013. С. 52–53.
57. Кас'яненко О. М. Інноваційні технології розвитку мовлення дошкільників з особливими потребами здоров'я. *Актуальні аспекти та перспективи сучасної освіти та науки*: XIX щорічна наук.-практ. конф.: зб. наук. пр. (м. Мукачєво, 4 квіт. 2014 р.) / Педагогічний факультет кафедри педагогіки й методики дошкільної і початкової освіти МДУ. Мукачєво: МДУ, 2014. С. 81–83.
58. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни «Спецкурс: Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2014. 177 с.

59. Кас'яненко О. М. Особливості організації навчання дошкільників з вадами слуху в ДНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*. Ужгород, 2016. №1 (38). С. 134–138.
60. Кас'яненко О. М. Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки"*. Черкаси, 2017. № 11. С. 39–45.
61. Кас'яненко О. М. Підготовка учителя початкової школи к інклюзивному образованию. *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 14 ноября 2013 г.) / БГПУ им. М.Танка. Минск: БГПУ, 2013. С. 53–54.*
62. Кас'яненко О. М. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (м. Храків, 22–23 трав. 2014 р.)*. Харків: ХНПУ, 2014. С. 32–34.
63. Кас'яненко О. М. Специфіка роботи з неконтактними дітьми в сучасному ДНЗ. *Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 29 верес. 2014 р.)*. Хмельницький: ХГПА, 2014. С. 95–98.
64. Кас'яненко О. М. Специфіка розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху в умовах інклюзії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць. Мукачево: МДУ, 2016. Вип. 1 (3). С. 116–119.
65. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 19–21 жовт. 2016р.)*. Мукачево, 2016. С. 95–97.
66. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология* : зб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46, ч. 5. С. 96–100.
67. Кас'яненко О. М. Формування професійного потенціалу майбутнього вихователя: риторичний аспект. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2012. Вип. XLIII–XLIV. С. 57–60.

68. Кас'яненко О. М. Шляхи реалізації інклюзивної освіти в українських ДНЗ. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доповідей Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 14–15 трав. 2015р.)*. Мукачево, 2015. С. 136–138.
69. Кизимович Д. С., Ніжаца І., Герасимів Н. Соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям і молоді з особливими потребами та їхнім батькам. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 3. С. 103–109.
70. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2009. № 6 (8). С. 10–15.
71. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова и др. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.
72. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. 128 с.
73. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
74. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.
75. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФО-П Парашин І.С., 2010. 128 с.
76. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 3–4.
77. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт- Книга, 2009. 272 с.
78. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : Літопис-XX, 2010. 38 с.

79. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
80. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
81. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
82. Конвенція ООН о правах ребенка. Москва: ИНФРА-М, 2004. 24 с.
83. Конвенція про права інвалідів, ратифікована Законом № 1767-VI від 16.12.2009. *Офіційний вісник України*. 2009. № 101. Ст. 3496.
84. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2010. №34-35-36. С. 42–50.
85. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 1999. № 4. С. 2–8.
86. Костюк В. М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Митна справа*. 2011. № 6 (78). С. 84–88.
87. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608с.
88. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта. Харків: Ранок, 2014. 144 с.
89. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (Канадський досвід). *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 4–6.
90. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки*. 2009. № 20. С. 35–38.
91. Коршунова О. В. Теоретико-методологічні основи інклюзії в освіті. *Науково-методичний електронний журнал "Концепт"*. 2016. Т. 8. С. 16–20.
92. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Ч. 1. Київ: Освіта, 2009. 302 с.
- 93.. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку:теорія та методика. Монографія. Луцьк, 2013. 292 с.

- 94.2. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти: монографія, Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. 264 с.
95. Кузьміна Н. В. Методология системных исследований: учебное пособие. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
96. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.
97. Кухарчик П. Д. Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Беларусь. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы*: материалы Международной конф. (г. Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург, 2008. С. 55–57.
98. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Індивідуальний підхід до студента з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії у вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. Вип. 37. С. 108–114.
99. Кучерук О. С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі* : тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011 р.). Київ: Університет “Україна”, 2011. С. 80–81.
100. Кучерук О. С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39, ч. 2. С. 124–129.
101. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 81–84.
102. Кучерук О. С. Становлення інклюзивної освіти в сучасному світі. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 24 листоп. 2012 р.). Дніпропетровськ : Інновація, 2012. Ч. 4. С. 72–74.

103. Кучерук О. С. Особливості організації інклюзивних шкіл. *Засоби і технології сучасного навчального середовища* : матеріали Міжнародної VIII (XVIII) наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 27-28 квіт. 2012 р.). Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2012. С. 35.
104. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность как неотъемлемая составляющая профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. *Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты*: Всерос. молодежная конф. (г. Киров, 14–15 нояб. 2012 г.): сб. тезисов и статей. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2012. С. 110–112.
105. Кучерук О. С. Порівняльний аналіз основних форм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу*: III Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 150-річчю з дня народж. акад. В. І. Вернадського (м. Харків, 7 квіт. 2012 р.): зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 309–310.
106. Кучерук О. С. Філософські основи інклюзивної освіти. *IX Харківські студентські філософські читання* : матеріали Міжнародної наук. конф. студентів та аспірантів (м. Харків, 25–26 квіт. 2013 р.). Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. С. 194–195.
107. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
108. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 98 с.
109. Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога. *Проблеми освіти* : наук.-метод. збірник. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 1999. С. 232–236.
110. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Инклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / пер. з англ. Т. Клекота. Київ: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.

111. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей инвалидов. *Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. С. 59–68.
112. Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 232 с.
113. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
114. Малофеев Н. Н. Вызов времени: специальное образование XXI века. *Профессиональное образование инвалидов: межвуз. сб. науч. трудов*. Москва: МИИ, 2000. С. 5–8.
115. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
116. Мартинюк І. А. Патопсихологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 208 с.
117. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
118. Маслоу А. Психология бытия. Киев: Ваклер, 1997. 304 с.
119. Миронова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 11. С. 8–15.
120. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
121. Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 31.05.2018).
122. Мукан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США): Монографія. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010. 284 с.
123. Нижник О. М. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека. Київ: Главник, 2004. 206 с.

124. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.04.2018).
125. Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск, 1995. 288 с.
126. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*, 1995. № 5. С.44–49.
127. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1990. 921 с.
128. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. *«Дошкільна і початкова освіта: досягнення, проблеми, перспективи» – «Своєчасне виявлення та корекція розвитку дітей з особливими потребами як важлива умова успішної їх підготовки до школи»*. Мукачєво, 2012 С. 62–63.
129. Педагогіка здоров'я: великий енциклопедичний словник з екологічної, валеологічної та інклюзивної освіти / О. Ю. Ажиппо та ін. ; за заг. ред. М. К. Подберезського, Ю. Д. Бойчука. Харків: ХДАФК, 2013. 434 с.
130. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
131. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 384 с.
132. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова и др. Казань: Ин-т экономики, управления и права, 2013. 256 с.
133. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засєнка. Київ: Наук. світ, 2005. 124 с.
134. Пинский А. О. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах. *Мир образования*. 1997. № 3. С 20–22.
135. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Федій ; відп. ред. Н. В. Ковалєвська. Полтава: Шевченко Р. В., 2015. Вип. 2. С. 331–340.

136. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 256 с.
137. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Каб. Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. *Офіційний вісник України*. 2011. № 62. Ст. 2475.
138. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. *Офіційний вісник України*. 2013. № 68. Ст. 2472.
139. Про освіту: Закон України від 23.05.1991р. № 1060-ХІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. Ст. 451.
140. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-ІІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 22. Ст. 981.
141. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 6.10.2005 р. № 2961-ІV. *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2/3. Ст. 36.
142. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. Київ, 2002. 16 с.
143. Пугачев А. С. Инклюзивное образование. *Молодой ученый*. 2012. № 10. С. 374–377.
144. Пургина Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 2. С. 152–156.
145. Реалії інклюзивної освіти в Україні: інформ.-аналіт. збірник. Донецьк: Клуб громадянських ініціатив, 2011. 32с.
146. Рыбакова А. А. Сущность понятий “компетенция” и “компетентность”: от количественного измерения к качественному наполнению. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009. № 61. С. 51–57.
147. Робоча програма навчальної дисципліни “Основи інклюзивної освіти” для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, К. І. Васильєва, Н. П. Хребтова. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 14 с.

148. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662). С. 27–32.
149. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 382 с.
150. Руденко Л. М. Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології : навч. посіб. Київ: ДІА, 2007. 128 с.
151. Руденко О. Комунікативні здібності дітей з розладами аутичного спектра. *Гуманітарний вісник ПХДПУ*. Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2012. Вип. 25. С. 433–437.
152. Сіліна Г. О. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіт -метод.рекомед. Харків : ХАНО, 2011. 80 с.
153. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс. та навч.-метод. посіб. Київ: Плеяди, 2011. 168 с.
154. Сіліна Г. О., Калініна Т. С. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти: метод. реком. Харків: ХАНО, 2011. 80 с.
155. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
156. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 15–22.
157. Софий Н., Сварник Н., Троханис П. Права детей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию. Киев: [б. и.], 2006. 59 с.
158. Специальная педагогика: учебное пособие / под ред. Н. М. Назаровой. Москва, 2002. 400 с.
159. Стрілець С. І., Кошель А. П., Кошель В. М. Навчально-методичне забезпечення педагогічної практики студентів зі спеціальності "Дошкільна освіта. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. 50 с.
160. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.

161. Турченко И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования. Минск: ИВЦ Минфина, 2016. 30 с.
162. Турченко И. А. Организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых. *Инклюзивные процессы в образовании: материалы Международной конф. (г. Минск, 27–28 окт. 2016 г.)* / редкол. А. М. Змушко и др. Минск: БГПУ, 2016. С. 323–325.
163. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ: Рад. школа, 1963. Т. 1. 467 с.
164. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
165. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы. *Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика: сб. материалов II межрегионального семинара.* Астрахань, 2007. С. 58–67.
166. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : “Психологічні науки”*: зб. наук. праць. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. Вип. 5. Т. 2. С. 279–284.
167. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования . Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
168. Чеботарьова О. Дитина із церебральним паралічем: що мають знати батьки. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання.* 2011. № 4 (60). С. 14–18.
169. Что такое инклюзия в образовании. URL: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/> (дата звернення: 31.05.201).
170. Шнайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання: метод. реком. на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. 148с.

171. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.
172. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: метод. посіб. / Канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”; уклад. Є. Єфімова. Київ: Плеяди, 2012. 152 с.
173. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.
174. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 316 с.
175. Emanuelson I. Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I: Haug P. (red.) Spesialpedagogiske utfordringar. Universitetsforlaget, Oslo. 1995.
176. Bunch G. An analysis of the move to inclusive education in Canada. What works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2015. № 18(1). P. 1–15.
177. Hutchinson N. L. *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teacher*, 5th Edition. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
178. Phillips R. “Try to understand us”: Aboriginal elders’ views on exceptionality. *Brock Education*. 2010. № 20(1). P. 64–79.
179. Hutchinson N. L. *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers*, 5th Edition. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
180. Конвенція ООН про права дитини : прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року). URL: www.chl.kiev.ua/UKR/konv_u.htm
181. Закон України “Про охорону дитинства” (прийнятий 26 квітня 2001 року № 2402-III). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14
182. Закон України “Про освіту” (прийнятий 23 травня 1991 року № 1060-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12

183. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (21 березня 1991 року № 875-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12
184. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (прийнятий 6 жовтня 2005 року № 2961-IV). URL: www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15
185. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». URL: www.education-inclusive.com/uk/index.php
186. Офіційний сайт проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» URL: www.clientcenter.youcandohat.com/www-dev/ccds/uk/components.php

Розділ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі «визначено критерії, показники рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до означеного виду діяльності, змодельовано процес формування їх готовності до організації інклюзивної освіти, описано методика реалізації педагогічних умов формування готовності вихователів до роботи в умовах інклюзії у процесі професійної підготовки і проаналізовано результати експериментального дослідження.

2.1. Критерії, показники та діагностика рівнів готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти

Завдання цього підрозділу полягає у реалізації діагностико-прогностичної функції нашого експерименту, побудові «картини» стану досліджуваного об'єкта, тобто сформованості професійної готовності майбутніх вихователів, а також шляхів удосконалення їх професійної підготовки у контексті досліджувальної проблеми. На основі аналізу результатів аналізу психолого-педагогічної літератури (п.1.3), емпіричного вивчення процесу підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії виокремлено чотири компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний.

Аналіз змісту компонентів готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії освіти дає змогу обґрунтувати критерії оцінки та рівні її сформованості.

Критерій (від грец. – засіб для судження) – ознака, на підставі якої оцінюється, визначається або класифікується що-небудь, мірило оцінки. У філософському словнику за редакцією М. Розенталя критерій визначено як мірило для оцінки чого-небудь, засіб перевірки істиності чи хибності того чи іншого твердження, гіпотези [37, с. 193].

Критерії зазвичай виражаються через показники, які спостерігаються і піддаються фіксуванню результатів.

Визначаючи критерії, ми беремо до уваги загальновідомі в педагогіці ознаки або вимоги та їхнє обґрунтування.

Отже, критерії повинні задовольняти, зокрема таким вимогам:

- критерії повинні бути об'єктивними, сприяти однозначному оцінюванню досліджуваної ознаки, незалежно від волі й свідомості суб'єкта;
- критерії повинні містити істотні ознаки предмета;
- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між елементами системи, що досліджується;
- критерії повинні відображати динаміку досліджуваної якості в часі й культурно-історичному просторі [42].

В нашому дослідженні розуміємо критерій не тільки, як міру, зразок, але як відмінну ознаку, яка характеризує предмет, об'єкт і забезпечує можливість їх оцінити. У цьому випадку критерій допомагає виявити сутність процесу. Іншими словами, критерій є тим, що легко може бути зафіксоване й виміряне.

Таким чином, як критерії сформованості готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти, нами визначено такі:

- мотиваційно-ціннісний;
- змістово-інформаційний;
- продуктивно-результативний;
- самооцінний.

Критерії сформованості готовності майбутнього вихователя до інклюзії презентовані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти

Компоненти готовності	Критерії готовності	Показники та їх прояви
Мотиваційний	Мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення значущості проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство і можливості вибору ними способу отримання освіти;

		<ul style="list-style-type: none"> - сформована сукупність цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти; - стійка спрямованість на здійснення інклюзії в умовах дошкільного навчального закладу; - сукупність мотивів різних видів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку і самоствердження, власного благополуччя), спрямованих на здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.
Когнітивний	Змістово-інформаційний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність педагогічно мислити в умовах інклюзії; - наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних та методичних знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; - знання специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в умовах інклюзії дітей з різними освітніми потребами; - знання проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються разом з однолітками, які нормально розвиваються.
Операційний	Продуктивно-результативний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність засвоєних способів і досвіду вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання та розвиток дітей) у процесі інклюзивної освіти.
Рефлексійний	Самооцінний	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до рефлексії в пізнавальній та квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти; - вміння аналізувати досвід реалізації ідей інклюзії, власний досвід пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності й досвід інших студентів; - адекватно оцінювати результати власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, знаходити свої помилки й прагнути їх виправити; - задовольняти потреби в професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний критерій допомагає визначити сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти. Показниками, які відображають зміст критерію, є: усвідомлення значущості проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство і можливості вибору ними способу отримання освіти; стійка спрямованість на здійснення інклюзивної освіти в умовах дошкільного навчального закладу; сукупність мотивів різних видів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоствердження, власного благополуччя), спрямованих на здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Змістово-інформаційний критерій визначено як наявність здатності педагогічно мислити в умовах інклюзивної освіти. Наявність загальнонаукових і психолого-педагогічних знань є обов'язковою характеристикою будь-якого висококваліфікованого педагога. Ураховуючи предмет нашого дослідження, основними показниками, що конкретизують цей критерій, визначено такі: наявність комплексу спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії; знання і розуміння специфіки роботи, технологій та методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; знання й розуміння проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які навчаються разом із нормально розвиненими однолітками.

Продуктивно-результативний критерій характеризується наявністю засвоєних способів і досвіду вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання та розвиток дітей) у процесі інклюзивної освіти.

Самооцінний – спрямований на визначення здатності до рефлексії в пізнавальній та квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзії; уміння аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивної освіти, власний досвід пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності й досвід інших студентів; адекватно оцінювати результати своєї пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, знаходити

свої помилки й прагнути їх виправити; задовольняти потреби в професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності.

На основі визначених критеріїв і показників за допомогою методів спостереження, бесід, анкетування, виконання завдань, експертних оцінок було діагностовано чотири рівні сформованості мотиваційного компонента: нульовий, низький, середній і високий. Під рівнем розуміємо ступінь розвитку якої-небудь якості. Охарактеризуємо кожен з них.

Нульовий рівень. Для майбутнього вихователя характерно байдуже ставлення до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство; негативне ставлення до спільного навчання і виховання дітей із різними освітніми потребами в ЗДО.

Низький рівень. У майбутнього вихователя є інтерес до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство; характерне обережне ставлення до спільного навчання дітей із різними освітніми потребами в умовах ЗДО.

Середній рівень. Майбутній вихователь має стійкий інтерес до проблеми якісної й доступної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; визнає за ними право вибору способу отримання освіти; інклюзивна освіта характеризується як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я залежно від ступеня відхилень і створення спеціальних умов у ЗДО, усвідомлюється його гуманістичний потенціал.

Високий рівень. Майбутній вихователь чітко усвідомлює значущість інтеграції (залучення) дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум; визнає за ними право вибору способу отримання освіти; інклюзивна освіта розглядається як найбільш прийнятне і ефективне для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я; глибоко усвідомлює його гуманістичний потенціал.

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний з когнітивним, операційним та рефлексивним компонентами. Розглянемо рівні сформованості когнітивного компонента.

Нульовий рівень. У майбутнього вихователя немає достатніх знань про проблеми та особливості дітей з особливими потребами; відсутнє уявлення про інклюзивну освіту в ЗДО.

Низький рівень. У майбутнього вихователя необхідні знання про проблеми та особливості дітей з особливими потребами та специфіку роботи в умовах інклюзії характеризуються обмеженістю та фрагментарністю.

Середній рівень. Майбутній вихователь, в основному, правильно розуміє проблеми і особливості вихованців з особливими потребами; володіє недостатньо систематизованими знаннями про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзії.

Високий рівень. У майбутнього вихователя сформовані повні, глибокі й систематизовані знання про специфіку роботи в умовах інклюзивної освіти, психологічні й соціальні особливості та проблеми дітей з особливими потребами.

Продуктивно-результативний критерій – наявність засвоєних способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти, які «відпрацьовані» в квазіпрофесійній діяльності й під час педагогічної практики.

Розглянемо рівні сформованості операційного компонента.

Нульовий рівень. Майбутньому вихователю не доступні способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти.

Низький рівень. Майбутній вихователь усвідомлює тільки окремі способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти. Водночас він майже не усвідомлює необхідність їхнього засвоєння.

Середній рівень. Майбутній вихователь знає способи виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти, але у нього виникають труднощі під час вирішення педагогічних завдань, що діагностують і моделюють професійну діяльність в умовах інклюзії, досвід квазіпрофесійної діяльності.

Високий рівень. Способи та досвід виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти відпрацьовані майбутнім вихователем у квазіпрофесійній діяльності й під час педагогічної практики.

Самооцінний критерій забезпечує можливість діагностувати здатність до рефлексії в пізнавальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзії. Основними показниками є такі здібності: аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивної освіти, власний досвід пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності й досвід інших студентів; адекватно оцінювати результати власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, знаходити помилки й прагнути їх виправити; задовольняти потребу в професійному та особистісному зростанні.

Охарактеризуємо рівні сформованості рефлексійного компонента.

Нульовий рівень. Майбутній вихователь не прагне до поповнення знань і набуття умінь і навичок з реалізації інклюзивної освіти, до формування інклюзивної компетентності.

Низький рівень. Майбутній вихователь не здатний адекватно оцінювати результати власної діяльності; часто не помічає допущені в роботі помилки; прагнення до поповнення нових знань і набуття умінь і навичок реалізації інклюзивної освіти має фрагментарний характер. Водночас майбутній вихователь усвідомлює їхню відсутність.

Середній рівень. Майбутній вихователь усвідомлює недостатнє володіння необхідними знаннями та вміннями, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний з'ясувати їх причини. Прагнення до підвищення рівня своєї інклюзивної компетентності в недостатній мірі підкріплено роботою над собою.

Високий рівень. Майбутній вихователь здатний аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивної освіти, власний досвід пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності й досвід інших студентів, адекватно оцінює результати власної діяльності, зауважує свої помилки в роботі та прагне їх виправити. У майбутнього вихователя сформована потреба в підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності.

У дослідженні було враховано методологічне положення про те, що система у своєму розвитку проходить низку етапів: від зародження окремих елементів через об'єднання їх у єдину систему і до цілісності, виявляючи рівні розвитку інклюзивної готовності майбутніх вихователів.

Ідея порівневої зміни психічних утворень С. Рубінштейна припускає, що кожен ступінь, якісно відмінний від усіх інших, є відносно однорідним цілим таким чином, що можлива його психологічна характеристика як деякого специфічного цілого. Кожна попередня стадія є основою до наступної, набуває сили і співвідношення, які дають початок нового ступеня розвитку [88]. Загальна порівнева характеристика компонентів інклюзивної готовності відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Порівнева характеристика сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії

№ п/п	Рівні	Критерії	Якісна характеристика рівнів за основними показниками
1.	Нульовий	Мотиваційно-ціннісний	Характерне байдуже ставлення до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство; негативне ставлення до спільного навчання дітей із різними обмеженими потребами в ЗДО.
		Змістово-інформаційний	Немає достатніх знань про проблеми та особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Відсутнє уявлення про інклюзивну освіту в ЗДО.
		Продуктивно-результативний	Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти не засвоєні.
		Самооцінний	Відсутнє прагнення до поповнення відсутніх знань і набуття умінь і навичок реалізації інклюзивної освіти.
2.	Низький	Мотиваційно-ціннісний	Присутній інтерес до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство; характерне дещо упереджене ставлення до спільного навчання дітей із різними освітніми потребами в умовах ЗДО.

		Змістово-інформаційний	Має місце обмеженість, фрагментарність знань про проблеми та особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я та специфіку роботи в умовах інклюзії.
		Продуктивно-результативний	Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти не засвоєні, але усвідомлюється необхідність оволодіння окремими методичними прийомами.
		Самооцінний	Відсутня здатність адекватно оцінювати результати власної діяльності. Прагнення до поповнення відсутніх знань і набуття умінь і навичок реалізації інклюзивної освіти мають фрагментарний характер.
3.	Середній	Мотиваційно-ціннісний	Має місце стійкий інтерес до проблеми якісної й доступної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; визнається за ними право вибору способу здобуття освіти; інклюзивна освіта розглядається як найбільш прийнятне та ефективно середовище для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я залежно від ступеня відхилень і створення спеціальних умов у ЗДО; усвідомлюється його гуманістичний потенціал.
		Змістово-інформаційний	В основному сформоване правильне розуміння проблем і особливостей вихованців з обмеженими можливостями здоров'я; знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивної освіти недостатньо систематизоване.
		Продуктивно-результативний	Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти добре засвоєні.
		Самооцінний	Усвідомлюється недостатнє володіння необхідними знаннями та вміннями. Студент бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний установити їхні причини. Прагнення до підвищення рівня інклюзивної компетентності недостатньо підкріплені роботою над собою. Засвоєно способи виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти, але виникають

			труднощі під час вирішення педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзії; сформований досвід квазіпрофесійної діяльності.
4.	Високий	Мотиваційно-ціннісний	Чітко усвідомлюється значущість залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум; визнається за ними право вибору способу отримання освіти; інклюзивна освіта розглядається як найбільш прийнятна та ефективна умова соціалізації дітей з обмеженими можливостями.
		Змістово-інформаційний	Характеризується повними, глибокими й систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії, глибокими знаннями про психологічні та соціальні особливості й проблеми дітей з обмеженими можливостями здоров'я.
		Продуктивно-результативний	Способи та досвід виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти відпрацьовані в квазіпрофесійній діяльності під час педагогічної практики.
		Самооцінний	Характеризується здатністю аналізувати свій і чужий досвід, адекватно оцінювати результати власної діяльності, знаходити помилки в роботі й прагнути їх виправити. Сформована потреба підвищення рівня інклюзивної компетентності.

Отже, у сформованості кожного компонента готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексійного) було виділено по 4 рівня: нульовий, низький, середній, високий. Теоретично різних сполучень компонентів та рівнів їхньої сформованості може бути 44, тобто 256 поєднань.

На практиці презентовані не всі комбінації, що можливі, деякі з них емпірично заперечуються. Це пояснюється тим, що процес оволодіння інклюзивною компетентністю як компонентом готовності майбутніми вихователями є поетапним, якщо на першому етапі не відбувається формування ключових змістових компетентностей (мотиваційної, когнітивної, рефлексивної), які є основою для оволодіння ключовими операційними компетентностями, то,

вони не можуть бути сформовані. Тобто, маючи нульовий або низький рівень сформованості мотиваційної та когнітивної компетентності неможливо сформувати високий рівень ключових операційних компетентностей.

Вочевидь, що кількісна характеристика рівнів сформованості окремих компонентів готовності не дають змогу виявити її реальний рівень. Необхідно враховувати поетапний характер формування інклюзивної готвності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, що передбачає аналіз на кожному етапі окремих ключових компетентностей.

Ураховуючи порівневу характеристику сформованості професійної готовності вихователів і оцінюючи важливість сформованості окремих ключових компетентностей на кожному етапі, доцільно звернути увагу на те, що:

- до нульового рівня належать варіанти поєднань, в яких сформованість усіх або більшості ключових компетентностей готовності майбутніх вихователів знаходяться на нульовому рівні;

- до низького рівня належать варіанти поєднань, в яких сформованість ключових змістових компетентностей переважно знаходиться на низькому, а ключових операційних на нульовому або низькому рівні;

- середній рівень охоплює варіанти поєднань, в яких сформованість ключових змістових компетентностей переважно знаходяться на середньому і високому, а ключових операційних на середньому рівні;

- до високого рівня належать варіанти поєднань, в яких сформованість ключових змістовних компетентностей знаходяться на високому, а ключових операційних на середньому або високому рівнях.

Нами були виділено чотири рівні сформованості готовності в студентів педагогічних спеціальностей: нульовий, низький, середній, високий. Рівень сформованості загальної готовності вважаємо ступенем оволодіння майбутнім педагогом ключовими змістовими та операційними компетентностями, що належать до системи інклюзивної готовності.

Студенти з нульовим рівнем сформованості готовності розглядають проблему інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство як

актуальну, вважають диференційоване навчання в спеціальному (корекційному) освітньому закладі або індивідуально вдома єдино можливими способами здобуття освіти для людей з обмеженими можливостями здоров'я. Водночас у них не сформовані уявлення про особливості інклюзивної освіти навчання дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО. Вони не усвідомлюють необхідність поповнення відсутніх знань, набуття умінь і навичок з реалізації інклюзивної освіти. Способами вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти вони не володіють.

Студенти з низьким рівнем сформованості готовності до роботи в умовах інклюзії виявляють інтерес до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство, але розглядають диференційоване навчання в спеціальному (корекційному) освітньому закладі або індивідуально вдома як найбільш прийнятні способи отримання освіти для людей з обмеженими можливостями здоров'я. Уявлення про особливості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО не зовсім чіткі. Прагнення до поповнення знань і формування умінь і навичок з реалізації інклюзивної освіти усвідомлене, але має епізодичний характер. Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання та розвитку дітей) у процесі інклюзивної освіти не засвоєні повною мірою.

Студенти з середнім рівнем сформованості професійної готовності мають стійкий інтерес до проблеми якісної та доступної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, визнають за ними та їхніми батьками (законними представниками) право вибору способу отримання освіти, розглядають інклюзивну освіту як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я залежно від ступеня відхилень і створення спеціальних умов у ЗДО. Мають правильні, хоча й недостатньо систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзії. Прагнення до поповнення знань, формування умінь і навичок з реалізації інклюзивної освіти усвідомлене, але потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності зумовлена зовнішніми чинниками (вимоги батьків, викладачів, керівників ЗДО) зазвичай не сформовано. Студенти засвоїли способи

виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти, але в них виникають труднощі під час вирішення педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти, досвід квазіпрофесійної діяльності.

Студенти з високим рівнем сформованості готовності до роботи в умовах інклюзії чітко усвідомлюють значущість залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум і можливості вибору ними способу освіти, характеризують інклюзивну освіту як найбільш сприятливе та ефективне середовище для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Студенти володіють глибокими й систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії. Вони здатні аналізувати й адекватно оцінювати власний досвід здійснення професійної діяльності в процесі інклюзивної освіти, у них є стійка потреба у підвищенні своєї інклюзивної компетентності, а також її результатів. Способи та досвід виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти вдосконалювалися в квазіпрофесійній діяльності й під час педагогічної практики.

Результати діагностики стали основою для моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів під час дослідно-експериментальної роботи, яка проводилась на базі педагогічного факультету Мукачівського державного університету, Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка та факультету дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та і складалася з двох етапів. Діагностика була орієнтована не тільки на аналіз результатів діяльності конкретних факультетів закладів вищої освіти, але й на виявлення загальних тенденцій професійної підготовки вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Усього було опитано 136 студентів і 42 вихователі. Зміст анкет представлено в Додатку А і Додатку Б.

Перший етап – констатувальний зріз, у процесі якого вирішувалися такі завдання: діагностика вихідного рівня сформованості професійної готовності студентів та вихователів ЗДО на основі виділених критеріїв, а також складання програми формувального експерименту.

Другий етап – формувальний експеримент, що передбачав розробку моделі формування готовності студентів педагогічних спеціальностей університету до роботи в умовах інклюзії, визначення педагогічних умов її формування, узагальнення отриманих експериментальних даних.

У процесі констатувального зрізу були залучені групи студентів спеціальності «Дошкільна освіта», які вивчали навчальні дисципліни спеціальних педагогів та вихователів ЗДО. Під час проведення констатувального та формувального етапів експерименту нами були використані різні методики для вивчення рівня сформованості компонентів готовності до організації інклюзії. Методики представлені в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Методики для визначення рівнів сформованості компонентів готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії майбутніх вихователів

	Компоненти готовності			
	Мотиваційний	Когнітивний	Операційний	Рефлексивний
Методика діагностування	методика незакінчених речень; спостереження; анкетування; індивідуальні та групові бесіди зі студентами; дискусії; написання творів	анкетування; опитування; контрольні роботи; аналіз виконання завдань пошуково-дослідницького характеру; самооцінка спеціальних знань і досвіду пізнавальної діяльності	спостереження під час навчальної та квазіпрофесійної діяльності; аналіз виконання творчих завдань самостійних, завдань пошуково-дослідницького характеру	самооцінка сформованості інклюзивної компетентності; індивідуальні бесіди; написання творів; самоаналітичні пам'ятки

Презентована кількість учасників експерименту (136 осіб), характер вибірки (об'єкти спостереження з позиції їхніх властивостей досить однорідні) забезпечили необхідну репрезентативність результатів.

Діагностичний зріз під час експерименту проводився за допомогою спостережень, анкетування та опитування студентів і вихователів, групових та індивідуальних бесід, методики незакінчених речень, виконання завдань різних рівнів. Отримані дані оброблялися математичними методами.

Мотиваційний компонент готовності студентів до означеного виду діяльності ми визначали насамперед через їх самооцінку рівня готовності до роботи в умовах інклюзії. З'ясувалося, що майбутні вихователі вважають себе більш неготовими (~85 %), ніж готовими до зазначеного виду діяльності.

Під час відповіді на запитання про готовність працювати з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії лише 15 % студентів відповіли позитивно, 51 % не впевнені у своїй готовності до такого виду професійної діяльності, а решта (34 %) не змогли відповісти на це запитання.

Кількісні результати готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії експериментальної та контрольної груп на основі їхньої самооцінки подано в табл. 2.4

Таблиця 2.4.

Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії (на основі результатів самооцінки)

№з/п	Варіанти відповідей	136	
		Осіб	%
1.	Перекоаний (а), що готовий (ва)	17	12,5
2.	Є сумніви щодо готовності	71	52,2
3.	Вважаю, що не готовий (ва)	45	33,1
4.	Невизначений (на)	3	2,2

Дані таблиці 1.4 свідчать, що рівень готовності студентів до роботи з дітьми дошкільного віку у мовах інклюзії (за результатами самооцінки) під час навчання невисокий. Так, тільки 12,5 % студентів (17 осіб) переконані в готовності до зазначеного виду діяльності; 52,2 % студентів (71 особа) мають сумніви щодо своєї готовності; 33,1 % студентів (45 осіб) визнали, що не готові; 2,2 % студентів (3 особи) не змогли визначити своєї готовності.

Перевірку рівня сформованості інклюзивної компетентності студентів і вихователів було розпочато з діагностики мотиваційного компонента (табл.2.5). Тому, перш за все, було виявлено рівень уявлень про особливості інклюзивної освіти в ЗДО. Також важливим завданням цього етапу дослідження був аналіз професійних установок і мотивів вибору професій. Як свідчать результати опитування основними мотивами вибору професії вихователя ЗДО: 1) формальна потреба здобути вищу освіту (34 %); 2) соціальний статус педагога (22 %); 3) зацікавленість конкретним предметом (29 %); 4) бажання зреалізувати себе у сфері «людина-людина» (15 %).

Аналіз результатів спостережень, бесід, анкетування, вивчення навчально-методичних матеріалів і педагогічного досвіду (тематичні і поурочні плани, щоденники педагогічної практики, звіти тощо) свідчить, що у багатьох студентів-випускників і молодих вихователів (майже 78 %) відсутніми є внутрішні суб'єктивні джерела, стимули професійного самовдосконалення (потреби, інтерес, воля, емоції та ін.) для роботи в умовах інклюзії. Основними для розвитку професійної активності та готовності до інноваційної роботи в умовах інклюзії, на нашу думку, є саме внутрішні фактори, які суттєво впливають на ставлення вихователя до виконання своїх професійних обов'язків.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх вихователів до інклюзії

№п/п	Рівні	Загальна кількість осіб ()	
		Кількість осіб	%
1.	<i>Нульовий рівень</i>	40	29,4
2.	<i>Низький рівень</i>	72	53
3.	<i>Середній рівень</i>	24	17,6
4.	<i>Високий рівень</i>	0	0

Мотиваційний компонент тісно пов'язаний зі когнітивним, операційним і рефлексивним компонентами готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Зміст теоретичної готовності ми розуміємо не лише як певну сукупність теоретико-методологічних і дидактично-технологічних знань, але й як їх комплекс, що функціонує у процесі здійснення теоретичної діяльності. Для забезпечення більшої об'єктивності діагностичних результатів щодо рівня сформованості професійних знань майбутніх вихователів ми прагнули встановити, як студенти і вихователі самостійно визначають рівень власної теоретичної готовності.

Для з'ясування рівня сформованості когнітивного компонента нами була розроблена анкета.

На запитання «Хто, на Вашу думку, належать до категорії «діти з особливими освітніми потребами» 44 людини (64,8%) опитуваних відповіли, що це діти з відхиленнями у розвитку, діти-інваліди; 12 осіб (17,6%) – діти з затримкою психічного розвитку, а ще 12 осіб (17,6%) – обдаровані діти.

На питання анкети «Чи знаєте положення нормативно-правової, науково-методичної бази інклюзивної освіти?» – одержані такі дані 15,4 % - дали позитивні відповіді, 63,4% - негативну; і 21,2 % недостатньо знають відповідні положення.

На питання, «Який спосіб здобуття освіти, на Вашу думку, найбільш сприяє розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я?» Практично всі студенти відзначили, що найбільш ефективно індивідуальне навчання вдома, 33 особи (48,5%) з них додали ще й спеціальну школу-інтернат, а 8 опитаних (11,8%) назвали умови навчання в спеціальних групах ЗДО.

Серед причин, що впливають на вибір диференційованого навчання, є такі: побоювання, що діти, які мають відхилення в розвитку, будуть некомфортно себе почувати серед звичайних однолітків; відсутність спеціальних програм і посібників; недостатня підготовленість вихователів ЗДО до роботи з такими дітьми. На інклюзивну освіту як форму освіти вказали 28 осіб (41,2%), обґрунтовуючи його вибір більш ефективним процесом соціалізації.

Аналіз відповідей на питання анкети дає підстави констатувати, що майбутні вихователі не мають чітких уявлень про інклюзивні педагогічні технології в ЗДО та процесм їх реалізації. Лише 12,4 % вважає, що має деякі знання; 46,3 % вказали,

що їх теоретична ообізнаність є недостатньою; 41,3 % - не влодіють теоретичними знаннями з даного питання.

На питання «Яке Ваше ставлення до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в одній групі зі звичайними однолітками?» 40 респондентів (58,8%) відповіли, «однозначно негативне», обґрунтовуючи це тим, що звичайні однолітки не готові сприймати таких дітей як рівних, що їм буде важко у звичайному ЗДО, діти можуть комплексувати, відчувати свою неповноцінність. Позитивне ставлення до інклюзивної освіти виявили 7 опитаних (10,3%). Серед позитивних сторін інклюзивної освіти вказано на важливість соціального середовища для розвитку особистості дітей з обмеженими можливостями здоров'я. З деякими умовами, що обмежують позитивне ставлення до інклюзивної світи, погоджується 21 особа (30,9%). Серед таких умов вказано на слабку вираженість відхилень у розвитку, небажання окремих дітей адаптуватися до системи інклюзії, «не адекватне» ставлення батьків до проблеми виховання дітей з особливими потребами.

На питання: «Які умови необхідно забезпечити для реалізації інклюзивної освіти?» – респонденти називають: індивідуальний підхід до кожної дитини (42%), індивідуальний графік роботи, особлива програма, спеціальні посібники (15%), покращення матеріально-технічної бази ЗДО (21%), створення законодавчої бази (4%), підвищення рівня компетентності вихователів і додаткова оплата вихователям (18%).

Основними методами, формами, засобами навчання, які допомагають зреалізувати функції інклюзивної освіти в ЗДО, студенти називають використання інтерактивних методів навчання (38 %), проведення інтегрованих занять, використання унаочнення (25 %), колективних та індивідуальних форм роботи (21 %), використання предметної діяльності та попереднє планування дій (16 %).

На питання анкети «Хто з педагогів вніс значний вклад у теорію інклюзивної освіти?» більшість студентів (62 %) назвали В. Сухомлинського, В. Виготського, А. Колупасва, М. Монтесорі, Фребеля. Значна частина опитаних (38 %) не відповіла на запитання.

Серед труднощів, з якими мають справу вихователі та діти, виокремлено: складність адаптації дітей, відсутність інтересу до занять, неуспішність, нетактовна поведінка дітей і вихователів, відсутність взаєморозуміння, недостатній рівень підготовки до роботи в умовах інклюзії.

Серед причин, що істотно ускладнюють процес залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до соціального середовища ЗДО, називають такі: відсутність спеціальних умов – 100% опитаних; недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з означеною категорією дітей – 32 особи (47,1%); неготовність суспільства правильно сприймати процес інтегрованого навчання – 24 особи (35,3%); відсутність необхідної законодавчої бази для інклюзивної освіти – 8 осіб (11,8%).

На питання анкети «Яким чином можна вдосконалити навчально-виховний процес в ЗДО в умовах інклюзії?» – програмно-методичне забезпечення, матеріально-технічне забезпечення 36%, наявність системи роботи ЗДО з організації інклюзії 26%; використання інноваційних технологій виховання - 16%; 22% – не визналися з відповіддю.

Дані опитування переконливо засвідчують про недостатність вузівської підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Більшість з них володіє основними психолого-дидактичними знаннями з питань організації навчально-виховного процесу ЗДО, диференційованого навчання, але в питаннях організації інклюзивної освіти, її ролі в забезпеченні соціалізації дитини, інноваційних технологій інклюзивної освіти, механізмів вдосконалення освітнього процесу в умовах інклюзії, використання найбільш дієвих методик для формування пізнавальних потреб дітей з особливими потребами недостатньо компетентні.

Знання та компетентність — важливі фактори педагогічної діяльності щодо роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Для того, щоб вивчити стан сформованості у майбутніх вихователів дидактико-технологічних знань, які безпосередньо забезпечують цю діяльність, було запропоновано виконати такі завдання:

1. Назвіть основні фізіологічні характеристики дітей дошкільного віку з особливими потребами.
2. Назвіть основні принципи виховання дітей з особливими потребами, які є найактуальнішими в умовах інклюзивної освіти (показник «знання принципів виховання дітей дошкільного віку»).
3. Вкажіть основні форми співпраці з батьками дітей з особливими потребами (показник «форми співпраці з батьками»).
4. Охарактеризуйте особливості ЗДО в умовах інклюзії.
5. Назвіть основні технології організації роботи груп ЗДО в умовах інклюзії? (показник «знання специфіки організації інклюзивної освіти засобами різних технологій»).
6. Назвіть основні види корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзії та умови її ефективності? (показник «знання видів корекційної роботи, умов ефективного функціонування інклюзивного ЗДО»).
7. Назвіть діагностичні методики для визначення навчальних здібностей дітей з особливи потребами. (показник «діагностичних методик»).
8. Розкрийте сутність та особливості складання індивідуального навчального плану для дитини з особливими потребами.
9. З'ясуйте, чому в практиці роботи багатьох вихователів недостатньо використовують ефективні форми роботи з дітьми з особливими потребами (за результатами педагогічної практики)?
10. Виокреміть у практиці ЗДО суперечності, що зумовлюють необхідність впровадження інклюзивної освіти.

Запропоновані завдання були в основному прикладного характеру, що дало змогу виявити теоретичну готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії, ступінь (рівень) застосування дидактико-технологічних знань на практиці.

Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі студенти розуміли сутність основних психолого-педагогічних категорій, не знають особливості та умови інклюзивної освіти в ЗДО. Результати виконання завдань представлено в табл. 2.6

Результати виконання студентами завдань

№ з/п	Завдання	Характеристика відповіді					
		Повна правильна		Частково правильна		Неправильна або відсутня	
		особи	%	особи	%	особи	%
1.	Назвіть основні фізіологічні характеристики дітей дошкільного віку з особливими потребами	15	8,7	58	49,1	58	42,2
2.	Назвіть основні принципи виховання дітей з особливими потребами, які є найактуальнішими в умовах інклюзивної освіти	16	7,6	60	49,1	60	43,3
3.	Вкажіть основні форми співпраці з батьками дітей з особливими потребами (показник «форми співпраці з батьками»)	15	5,2	60	52,9	60	41,9
4.	Охарактеризуйте особливості ЗДО в умовах інклюзії	16	5,5	45	51,9	65	42,6
5.	Назвіть основні технології організації роботи груп ЗДО в умовах інклюзії? (показник «знання специфіки організації інклюзивної освіти засобами різних технологій»)	16	9,0	37	49,8	56	41,2
6.	Назвіть основні види корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзії та умови її ефективності? (показник «знання видів корекційної роботи, умов ефективного функціонування інклюзивного ЗДО»)	15	5,2	48	47,7	48	47,1
7.	Назвіть діагностичні методики для визначення навчальних здібностей дітей з особливими потребами.	10	3,5	43	54,3	43	42,2
8.	Розкрийте сутність та особливості складання індивідуального навчального плану для дитини з особливими потребами.	5	1,7	54	41,9	65	56,4
9.	З'ясуйте, чому в практиці роботи багатьох вихователів недостатньо використовують ефективні форми роботи з дітьми з особливими потребами (за результатами педагогічної практики)?	11	3,8	52	43,6	52	52,6
10.	Виокреміть у практиці ЗДО суперечності, що зумовлюють необхідність впровадження інклюзивної освіти.	8	2,8	56	40,8	56	56,4
Узагальнений (середній) показник		15	5,2	58	48,1	66	46,7

Аналіз відповідей свідчить про те, що не всі студенти розрізняють основні фізіологічні характеристики дітей дошкільного віку з особливими потребами (завдання № 1). Так, майже половина респондентів (49,1 %) назвали фізіологічні особливості дітей та не виділили специфічних особливостей дітей різних категорій.

Під час виконання завдання № 2 принципи виховання дітей з особливими потребами 43,3 % студентів не змогли виділити найактуальніших з них, називаючи лише загальнодидактичні. Майбутні вихователі не володіють цими знаннями та не усвідомлюють значення та актуальності даних принципів виховання в умовах інклюзивної освіти в ЗДО.

У процесі обґрунтування правильних відповідей (завдання № 3) 52,9 % респондентів називають лише деякі форми роботи співпраці з батьками дітей з особливими потребами (батьківські збори, бесіди, консультації), але не можуть визначити найефективніших.

Аналіз результатів виконання завдання № 4 свідчить про те, що 51,9 % студентів правильно вказують на особливості ЗДО в умовах інклюзії (матеріально-технічне, інформаційно-методичне та предметно-естетичне забезпечення і т.д.) та вказують окремі характеристики (предметне, інформаційне, матеріальне, і та. ін.). Однак майбутні учителі не змогли вказати на взаємозв'язок особливостей ефективного впровадження інклюзивної освіти в ЗДО.

Під час виконання завдання № 5 встановлено, що 49,8 % майбутніх вихователів частково правильно вказують на основні технології інклюзивної освіти: Технології диференційованого навчання та індивідуалізації освітнього процесу, корекції навчальних труднощів, технології, що спрямовані на формування соціальної компетенції. Проте 41,2 % респондентів не змогли назвати жодної технології.

Результати виконання завдання № 6 дали змогу констатувати, що лише 47,7 % студентів частково назвали види корекційної роботи з дітьми в умовах інклюзії та зазначили, що вона здійснюється у системі комплексної корекції медичної,

педагогічної, психологічної та соціальної допомоги та вказали на важливість її ефективності.

54,3 % студентів назвали деякі діагностичні методики (завдання № 7): самооцінка результатів діяльності, вивчення особистості в спеціально створених ситуаціях; тестові методики різноманітного типу та ін., але не описали шляхи реалізації даних методик, не вказали їх особливостей відповідно до специфічних потреб дитини.

Виконуючи завдання № 8, значна частина студентів (43,6 %) частково розкрили сутність та особливості складання індивідуального навчального плану (мета, специфічні цілі, узагальнені результати та ін.) вказали на важливість специфічних потреб дитини, які є основою складових ІНП. Проте поза увагою залишилися питання діяльності вихователя в процесі його реалізації (лише 3,8 % респондентів назвали правильну структуру та спосіб реалізації).

Результати виконання завдання № 8 свідчать про те, що майбутні фахівці (56,4 %) не змогли проаналізувати діяльність вихователів щодо використання ефективних форм роботи з дітьми з особливими потребами за результатами педагогічної практики. Це свідчить про відсутність в них необхідних знань, умінь і досвіду з організації цього виду діяльності та вміння «бачити» його суперечливі сторони.

Результати виконання завдання № 10 свідчать про те, що майбутні фахівці (56,4 %) не змогли виокремити основні суперечності, що зумовлюють необхідність організації інклюзивної освіти. Лише 2,8 % майбутніх фахівців виокремили суперечність між колективною формою навчально-виховної діяльності ЗДО та індивідуальним способом оволодіння цією діяльністю.

Таким чином, характерними недоліками у знаннях студентів про зміст та організацію інклюзивної освіти в ЗДО є такі:

1. Недостатня теоретична спрямованість психолого-педагогічних знань на проблеми інклюзивної освіти в ЗДО.
2. Слабка орієнтація у питаннях теорії, психології навчання і виховання. Знання не стають інструментом пізнання педагогічної діяльності для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.
3. Невміння теоретично осмислити факти і явища педагогічного процесу та застосувати набуті знання у практичній діяльності.

4. Формування інклюзивної моделі в ЗДО не узгоджується із завданнями навчання і професійної підготовки студентів.

Щоб виявити рівень операційного компонента готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії було запропоновано виконати такі завдання:

1. Виокремити основні засоби реалізації індивідуального підходу під час занять у роботі з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

2. Проаналізувати відео-заняття з позиції реалізації роботи з дітьми в умовах інклюзії.

3. На основі аналізу власного педагогічного досвіду в ЗДО охарактеризувати методи та прийоми роботи, які найбільшою мірою реалізують специфічні потреби дітей у групі.

4. Змоделювати фрагмент заняття, добираючи ефективні методи та прийоми роботи та використовуючи сучасні технології та ТЗН в умовах інклюзії.

5. Вказати шляхи забезпечення збалансованості колективного та особистісного в роботі з дітьми з особливими потребами.

6. Побудувати модель проблемної ситуації у умовах інклюзії.

7. Продовжити речення: «Якщо вихователь буде правильно організовувати роботу з дітьми з особливими потребами та іншими дітьми, то ...».

Результати виконання студентами завдань представлені в табл. 2.7.

Результати аналізу даних табл. 1.7 свідчать, що найбільшу кількість становлять неправильні відповіді студентів (57,5 %). Лише 4,8 % респондентів усвідомлюють значущість інклюзивної освіти в ЗДО в умовах сучасного суспільства, володіють ефективними методами і прийомами роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії. Кількість частково правильних відповідей 37,7 %.

Таблиця 2.7

Результати виконання завдань щодо роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії

№	Зміст питань	Характеристика відповіді
---	--------------	--------------------------

з/п		Повна правильна		Частково правильна		Неправильна або відсутня	
		особи	%	особи	%	особи	%
1.	Виокремити основні засоби реалізації індивідуального підходу під час занять у роботі з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.	14	4,8	50	42,9	72	52,3
2.	Проаналізувати відео-заняття з позиції реалізації роботи з дітьми в умовах інклюзії.	11	3,8	42	42,9	83	53,3
3.	На основі аналізу власного педагогічного досвіду в ЗДО охарактеризувати методи та прийоми роботи, які найбільшою мірою реалізують специфічні потреби дітей у групі.	16	5,5	52	52,6	68	41,9
4.	Змоделювати фрагмент заняття, добираючи ефективні методи та прийоми роботи та використовуючи сучасні технології та ТЗН в умовах інклюзії.	3	1,0	45	15,6	120	83,4
5.	Вказати шляхи забезпечення збалансованості колективного та особистісного в роботі з дітьми з особливими потребами.	20	6,9	42	49,1	74	44,0
6.	Побудувати модель проблемної ситуації у умовах інклюзії.	7	2,4	51	17,6	78	80,0
7.	Продовжити речення: «Якщо вихователь буде правильно організувати роботу з дітьми з особливими потребами та іншими дітьми, то ...».	16	5,5	63	41,9	57	52,6
Узагальнений (середній) показник		14	4,8	51	37,7	71	57,5

Первинна інформація, яку ми здобули у процесі випереджувального лабораторного експерименту, та матеріали констатувальних зрізів основного експериментального пошуку засвідчили, що лише 1–8 % студентів в основному готові до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії на основі використання сучасних досягнень наук про людину (педагогіки, психології, соціології, фізіології, гігієни, естетики, інформаційних технологій, культурології, методик), які було покладено в основу нашої експериментальної програми.

Отримані результати свідчать, що така організація навчально-виховного процесу у ЗДО, яку ми спостерігаємо сьогодні, не може забезпечити ефективної

роботи в умовах інклюзії. На нашу думку, це зумовлено тим, що значна кількість майбутніх вихователів немає цілісного бачення процесу інклюзивної освіти в ЗДО, взаємозв'язків між методами, прийомами, засобами та формами організації навчально-виховної діяльності. Знання студенти та вихователі використовують фрагментарно та локалізовано, лише під час окремих занять або ж виховних заходів.

Проведене анкетування, а також аналіз виконання завдань, конспектів занять (з позиції вимог до роботи в умовах інклюзії в ЗДО), спостереження за проведенням занять і виховних заходів під час проходження активної педагогічної практики, бесіди зі студентами дали змогу розподілити майбутніх вихователів за рівнями готовності до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії таким чином (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Дані констатувального зрізу

Структурні компоненти готовності	Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії							
	Нульовий		Низький		Середній		Високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційний	40	29,4	72	52,9	24	17,6	0	0
Когнітивний	35	25,7	80	58,8	19	14,0	0	0
Операційний	69	50,7	67	49,3	0	0	0	0
Рефлексійний	74	54,4	62	45,6	0	0	0	0
Загальний	55	40,4%	70	51,5%	11	8,1%	0	0

Результати діагностики свідчать, що практично всі респонденти розподілилися за двома початковими рівнями сформованості готовності – нульовим й низьким. Представникам першої групи (нульовий рівень (40,4%) притаманні індіферентне ставлення до проблеми інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство, відсутність уявлень про особливості організації інклюзивної освіти. Для другої групи (51,5%) характерне амбівалентне

ставлення до проблеми, низький рівень сформованості уявлень про інклюзивну освіту. Невисокий відсоток опитуваних, які належали до середнього рівня (8,1%), скоріш за все є наслідком роботи засобів масової комунікації, які останнім часом досить часто висвітлюють аналогічні проблеми, обговорюючи необхідність зближення систем загальної та спеціальної освіти, можливість вибору способу отримання освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Помітно, що змістовий компонент готовності характеризується дещо вищим рівнем сформованості, ніж процесуальний. Це можна пояснити домінуванням «знаннєвої» парадигми у професійній підготовці фахівців. Графічно це представлено на рис. 2.1

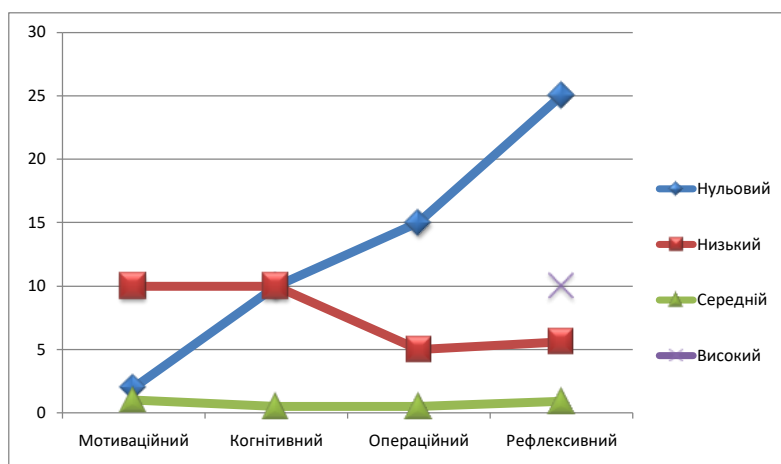


Рис.2.1 Дані констатувального зрізу

Важливою проблемою, що гальмує процес організації інклюзивної освіти в ЗДО, є часто неадекватне ставлення батьків до даних ЗДО: воно або упереджено негативне, або виражається у нерозумінні їх необхідності. Деякі батьки, будучи обізнаними у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у звичайному дитячому садку нарівні зі здоровими однолітками. На перший погляд це бажання має форму справедливого захисту прав дитини. Проте часто батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини

фахівцями (вихователь, корекційний педагог, логопед, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

У практиці дошкільного виховання часто має місце ситуація, коли при найменших відхиленнях у розвитку чи поведінці дитини (гіперактивність, розлади уваги, порушення емоційно-вольової сфери) вихователі наполегливо нав'язують батькам думку про аномальність дитини і необхідність направлення її у спеціальний навчальний заклад. Ще одним із чинників, що сприяє самій формальній інтеграції, є невелика кількість або й відсутність у маленьких містах і селах закладів корекційної освіти. Батьки часто прагнуть віддати дитину у найближчий до місця проживання дитячий садок, не враховуючи при цьому її можливостей та потреб. Зміст анкет для батьків для батьків відображено в Додаток Б.

Цікавими виявилися результати діагностичного зрізу вихователів-практиків. Для вивчення особливостей інклюзивної освіти в умовах навчально-виховного процесу ЗДО проведено бесіди, спостереження, аналіз дидактичного матеріалу, анкетування вихователів-практиків (зміст анкети див. у додатку В). Метою діагностики було з'ясувати розуміння педагогами сутності поняття «інклюзивна освіта»; аналіз їхнього досвіду роботи з діть з особливими потребами: виявлення думок вихователів щодо практичної реалізації дієвих методик інклюзивної освіти. В межах діагностичного зрізу було запропоновано відповісти на питання анкети вихователям ЗДО м. Мукачеве і м.Тернополя. Як свідчать результати діагностичного зрізу, більшість вихователів дещо упереджено ставляться до організації інклюзивної освіти. Із 42 опитаних всього 16 осіб (35%) допускають можливість подібної освіти за конкретних умов, таких, як поліпшення матеріальної бази дитячого садка, обладнання спеціальних приміщень, зменшення кількості дітей у групі, індивідуальний графік навчання, підготовка педагогів, додаткова оплата вихователям. В основному вихователів турбують практичні аспекти

організації інклюзивної освіти, тоді, як студентів більше хвилює етичний бік: ймовірність некоректного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я з боку однолітків і педагогів, загроза обмеженого спілкування, замкнутість.

Під час аналізу проведеного анкетування виховатів, які працюють за однією з програм розвивального навчання, а також у процесі бесід і спостережень було встановлено, що фахівці дошкільної освіти здебільшого не можуть точно визначити зміст поняття «інклюзивна освіта», (82 %), відчувають себе недостатньо підготовленими до реалізації основних завдань інклюзії (57 %), відчувають труднощі під час організації навчально-виховної роботи в умовах інклюзії (63 %). Водночас 87 % респондентів відзначали недостатню кількість наявної навчально-методичної літератури та організаційно-матеріального забезпечення у роботі з дітьми з особливими потребами. Тільки 12 % вихователів, що працюють в умовах інклюзії, вказали, що пройшли спеціальну підготовку до здійснення цього виду професійної діяльності, а 86 % хотіли б отримати відповідь на багато запитань, пов'язаних з організацією роботи з дітьми дошкільного віку з особливими потребами.

На запитання «Чи знаєте положення нормативно-правової, науково-методичної бази інклюзивної освіти?» 63 % опитаних відповіли «так», 37 % респондентів відповіли на це запитання негативно, оскільки не було в цьому потреби.

Проаналізувавши відповіді на запитання «Чи володієте Ви теоретичним підґрунтям для впровадження інклюзивних педагогічних технологій в ЗДО», треба зазначити, що основна частина респондентів обізнані з питаннями технологій виховання дітей дошкільного віку, але їхні знання не достатні для організації інклюзивної освіти (67 %). В основному педагоги визнають, що їх теоритична обізнаність не є достатньою (11 %); середовище ДЗО не забезпечує розвиток особистості (5 %); не володіють теоретичними знаннями(4 %).

Не випадково на запитання анкети «Як Ви оцінюєте власний рівень знань з корекційної освіти?» 68% опитаних вихователів визначила для себе середній рівень.

На запитання анкети «Яким чином Ви створюєте в групі демократичне середовище для налагодження дружніх стосунків серед дітей з різним рівнем розвитку» одержано такі дані: більшість вихователів (68 %) стверджує, що використовує колективні творчі справи як і під час навчання, так і під час відпочинку, 17 % вихователів-практиків вказує на важливість виховувати партнерство у дитячих стосунках, 12 % респондентів називають інші варіанти організації даного середовища.

Вихователі слабо оцінили власний рівень умінь використовувати ТЗН для корекції та компенсації порушень розвитку. 76 % респондентів свій рівень середнім, 21 % - низький і лише 2% - високий.

З іншого боку, на запитання анкети «Визначте найбільш дієві способи, методи, прийоми адаптації навчальних планів, методик до специфічних потреб дітей у групі» 67% респондентів назвали максимальне унаочнення змісту матеріалу, використання різних видів інструкцій, багаторазове у різних варіантах повторення поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення та ін.; 21 % спільне виконання вихователем і дитиною частин завдання; 7 % — спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу; 5 % — спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу.

На запитання анкети «Які прийоми реалізації індивідуального підходу Ви використовуєте найчастіше?» вихователі майже одноставно (87%) вважають орієнтація на різний темп роботи дітей та динаміку наростання втоми, 13% — активізація всіх дітей групи.

На запитання анкети «Які з форм методичної роботи є найбільш ефективними у Вашому ЗДО щодо впровадження інклюзивної освіти?» одержано такі результати: 67 % вихователів вважають індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта) та групові (творчі групи, методичні

об'єднання); 32 % — групові (творчі групи, методичні об'єднання); 15 % індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта); лише 5 % опитаних вказали на масові (семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції).

Не очікуваними виявилися результати самооцінки власного рівня (високий, середній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. Так, 30% вихователів діагностували в себе поставили собі низький та середній рівень, а 70 % — високий. Дещо завищена самооцінка свідчить про те, що у вихователів не сформувався цілісне уявлення про інклюзивну діяльність, має місце спрощений підхід до розуміння сутності зазначеного феномена, «опора» на загальну інформацію про дітей з особливими потребами.

На запитання анкети («Визначіть основні причини, які, на Вашу думку, гальмують втілення в масову практику інклюзивних педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи?») лише 16% респондентів констатували той факт, що відсутня інформація про нові ідеї і підходи у науковій і методичній літературі. 60% вказали на слабе фінансування, відсутність матеріальної зацікавленості, ускладнення в роботі, що часто мають неприємні наслідки для вихователів (непорозуміння з батьками, нестандартні ситуації та ін.). Це свідчить про байдуже, індиферентне ставлення вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії як умови ефективного навчання, тобто про відсутність стійкої мотивації до цього виду діяльності.

Вихователі вважають, що внутрішні протиріччя, які виникають під час створення чи застосування інклюзивної моделі це — насамперед неминучі невдачі, помилки, відсутність знань (47 %). Для 27 % респондентів — нові ідеї важко практично реалізувати; тому 25% констатували, що в них немає впевненості, що нове принесе практичну користь.

Водночас результати анкетування свідчать, що вихователі намагаються створити комфортні умови навчання для усіх дітей в групі, однак недооцінюють значення інклюзивної освіти, а також міжособистісних відносин і комунікацій.

Для з'ясування ступеня усвідомлення значущості інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, інтеграції їх у суспільство та актуальності формування в майбутніх педагогів інклюзивної компетентності була запропонована методика незакінчених речень. Також у деяких випадках передбачалося здійснити вибір стверджувального чи заперечного змісту речення, підкресливши або закресливши слово в дужках.

1. Залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство (не) важливо, тому що ...

2. Я вважаю, спільне навчання дітей із різними освітніми потребами в одній групі необхідно / протипоказано, оскільки ...

3. Організація інклюзивної освіти в ЗДО (не) дає змогу гуманізувати педагогічний процес, оскільки ...-

4. Формування в майбутніх вихователів інклюзивної компетентності (не) актуально через ...

5. Педагог (не) повинен працювати над розвитком власної інклюзивної компетентності, тому що ...

Так, багато студентів розуміє важливість залучених дітей (84%), бо цього вимагає суспільство і сама сутність освітнього процесу на засадах гуманізації. Майже порівно (50% на 50%) розподілилися думки майбутніх вихователів щодо необхідності і неможливості спільного навчання дітей із різними освітніми потребами в одній групі.

Більшість студентів (78%) вважає необхідним спільне навчання та виховання дітей із різними освітніми потребами в одній групі, проте, 22% відноситься до цього протипоказано, оскільки, на їхню думку, діти з особливими потребами відволікатимуть їх від сприймання навчального матеріалу.

83% опитаних стверджує, що організація інклюзивної освіти в ЗДО не дає змогу гуманізувати педагогічний процес, оскільки немає в кожному ЗДО відповідних кваліфікованих працівників, матеріального забезпечення, що негативно сприятиме відношенню до дітей з особливими потребами.

Через введення спецкурсів, проведення тренінгів та спеціальних курсів 76% студентів вважає актуальним для формування в майбутніх вихователів інклюзивної компетентності.

86% відвотнків майбутніх вихователів стверджують, що педагог повинен працювати над розвитком власної інклюзивної компетентності оскільки цього вимагає соціалі особливості розвитку людства та система освіти зокрема.

Результати констатувального зрізу засвідчили, що формуванню професійної готовності в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ще не приділяється належна увага. Вихователі не мають цілісного уявлення про особливості, технології чи методики інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО.

За результатами констатувального експерименту були зроблені такі висновки. З урахуванням потенційної потреби організації інклюзивної освіти необхідно визначити місце й роль процесу формування готовності до організації інклюзії під час професійної підготовки майбутніх вихователів, оскільки інклюзивна освіта функціонує як другорядний елемент діяльності дитячих садків, не закріплена законодавством, а вихователі не володіють інклюзивною компетентністю. Організація практики студентів у ЗДО для формування операційних компетентностей в умовах інклюзивної освіти майже не здійснюється. Для вирішення цієї проблеми доцільно реалізувати контекстне навчання, що передбачає участь студентів у квазіпрофесійній діяльності.

Високий рівень сформованості готовності до роботи в умовах інклюзії в майбутніх вихователів дасть змогу їм ефективно здійснювати педагогічну діяльність, залучати в середовище ЗДО не тільки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, але й інші категорії дітей, які відчують труднощі в навчанні, наприклад, дітей переселенців.

Як свідчать результати констатувального зрізу (спостереження, бесіди, анкетування, виконання завдань), існують окремі недоліки, що перешкоджають ефективному формуванню професійної компетентності в майбутніх вихователів. До них належать: переважно репродуктивний характер оволодіння знаннями, відірваний від практики, заснований на формальному знанні педагогічного процесу; недостатня увага до формування педагогічних умінь; нетривалість педагогічної практики. На нашу думку, однією з причин такого стану є відсутність чітко визначеного складу ключових змістових і операційних компетентностей, які повинні бути сформовані в процесі навчання. Ми вважаємо важливим урахувати це

під час реалізації моделі формування готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

2.2. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії

Проведене нами теоретичне дослідження сутності основних понять дослідження, результати констатувального зрізу свідчать, що проблема формування готовності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки вимагає глибокої розробки в педагогічній науці та впровадження результатів наукового пошуку в педагогічний процес вищої школи.

Важливим засобом організації та вдосконалення цілісного процесу формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії є розробка його моделі. Вихідною позицією для моделювання процесу став аналіз наукової літератури з теми дослідження й досвід реалізації ідей компетентнісного підходу в вищій педагогічній освіті.

Стисло розглянемо теоретичні основи моделювання.

Загальні принципи моделювання висвітлено в працях М. Аксьонова [1], Ю. Гастева [14], Б. Грязнова [20], Г. Клауса [130], А. Ракитова [87], В. Садовського [91], В. Штофа [116], А. Уємова [118] і багатьох інших дослідників.

Під моделюванням Е. Юдін розуміє метод наукового пізнання кожного дослідника за допомогою моделі [120, с. 46].

В науковій літературі моделювання трактується як відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створений для його вивчення і називається при цьому моделлю [94].

Традиційно під моделлю розуміють умовний образ, аналог якого-небудь об'єкта, процесу або явища, який співвідноситься з оригіналом за властивостями, функціями й структурою. «Модель – це подумки презентована або матеріально реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [119, с. 78]. На думку Н. Яковлевої, під педагогічним моделюванням слід розуміти відображення характеристик педагогічної системи, що існує в спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю.

При цьому, щоб деякий об'єкт став моделлю іншого об'єкта (оригіналу), він повинен відповідати таким умовам [12, с. 4]:

- бути системою;
- перебувати в деякій подібності з оригіналом;
- у визначених параметрах відрізнятися від нього;
- заміщати його в певних відносинах в процесі дослідження;
- забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал. Коротко прокоментуємо виділені умови.

У руслі ідей системного підходу модельований педагогічний об'єкт розглядається як певна цілісність, що є педагогічною системою. Ця система, зазвичай, досить складна, багатоаспектна і не охоплюється безпосереднім дослідженням, тому виникає необхідність її вивчення через педагогічну модель. Для того, щоб модель відображала які-небудь істотні риси об'єкта, вона сама повинна бути педагогічною системою. Її складність визначається завданнями дослідження, а тому не закладається у визначення.

Будь-яка педагогічна модель призначена для заміщення об'єкта в дослідницькій діяльності. Природно, для цього необхідно визначити подібність моделі й оригіналу, причому вона повинна бути задана операційно. Це означає наявність деякої відповідності між їхніми характеристиками, оскільки тільки вони здатні забезпечити можливість перенесення знань з об'єкта на модель і навпаки. Зазвичай, така співвіднесеність виражається в подібності компонентного складу, послідовності етапів розвитку педагогічної системи, збереженні ознак і т.п. Водночас, його сутність залежить від галузі використання моделювання та конкретних педагогічних завдань.

Поряд з подібністю моделі й оригіналу обов'язковою є їхня відмінність. Сама суть моделювання полягає в розгляді об'єкта, що відрізняється від оригіналу в тих аспектах, які перешкоджають його безпосередньому пізнанню. Це забезпечує можливість обійти перешкоди і зробити об'єкт доступним для вивчення. Якщо модель є звичайною копією, її вивчення нічим не відрізняється від вивчення оригіналу. Отже, в такому разі немає моделювання. Водночас повна розбіжність у властивостях позбавляє модель усякої пізнавальної цінності. Для педагогічних

систем вважаються допустимими відмінності в сфері застосування педагогічних об'єктів, цільових орієнтацій, педагогічних умов реалізації й т.п.

Метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі в безпосередній роботі з оригіналом. Підготовка майбутніх вихователів є складним і діалектичним процесом, тому роль модельного дослідження й полягає в тому, що воно дає змогу отримати окремі характеристики оригіналу на спрощеному об'єкті. Отже, обов'язковою властивістю моделі є її здатність до заміщення оригіналу в деяких відносинах, зумовлених цілями педагогічного дослідження.

Метою педагогічного моделювання є визначення можливостей удосконалення педагогічного процесу, знаходження резервів підвищення його якості та ефективності на основі аналізу запропонованої моделі. Педагогічне моделювання спирається на результати досліджень системного аналізу, загальної теорії управління, а також сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Педагогічне моделювання базується на таких положеннях:

- неперервний процес навчання виявляється в дискретній або етапній формі (семестри, курси й т. п.);
- окремий етап містить низку операцій, що утворюють підетапність, послідовність вивчення дисциплін, які спрямовані на досягнення мети навчання;
- управління зазначеними операціями здійснюється системами, на основі програми впливів, орієнтуватися на яку повинна практична діяльність як викладачів, так і студентів;
- як «системна одиниця (блок)» під час побудови структури моделі може розглядатися навчальна дисципліна спеціалізації, яка найбільшою мірою відображає особливості процесу навчання і містить мету, зміст, методи й засоби вирішення певного педагогічного завдання.

Облік цих положень важливий для визначення цілей кожного етапу підготовки фахівців, а також для підбору максимально ефективних засобів для досягнення проміжної й загальної мети дослідження.

Отже, розглянувши теоретичні аспекти педагогічного моделювання, стає можливим визначити конкретне завдання: на основі систематизації та інтерпретації досвіду реалізації ідей особистісно-орієнтованого, діяльнісного та

компетентнісного підходів у вищій педагогічній освіті розробити модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Особистісно-орієнтований підхід (Н. Бібік [12], Є. Бондаревська [13], В. Кан-Калик [32], Я. Кодлюк [46], В. Серіков [92; 93], та ін.) вимагає спрямовувати педагогічний процесу на потреби й можливості особистості.

Концепція особистісно-орієнтованої освіти базується на принципі спільності двох планів впливу: зовнішнього (процесуального) й внутрішнього (психологічного). При цьому як значущі характеристики підходу можна назвати рефлексію, діалог, суб'єктність.

Дослідники [32, 262,] відзначають, що рух від зовнішніх практичних форм взаємодії до діалогу сприяє становленню мотиваційних, інтелектуальних та комунікативних складових сформованої особистості. Іншими словами, змінюється рівень її самореалізації, розуміння ситуації й способів спілкування, людина більшою мірою вільна як у прийнятті, так і у висуванні нових цілей і смислів. Стирається межа між змістовими й процесуальними аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистого досвіду.

Теорія діяльнісного підходу спирається на ідеї Л. Виготського [27] про те, що особистість в активній формі повинна привласнити історичний досвід людства. Крім того, значущими є основи концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [16], Н. Талізїна [102]), що характеризують процес отримання знань у результаті виконання навчальної системи дій.

В основі діяльнісного підходу – аналіз професійно-педагогічної діяльності, її структури (А. Вербицький [39], Н. Кузьміна [57; 58], В. Сластенїна[95]). Діяльнісний підхід передбачає організацію підготовки фахівця з опорою на модель майбутньої діяльності. Крім того, активізує залучення студентів у різноманітні професійно-педагогічні відносини.

Компетентнісний підхід (Н. Бібік [26], Я. Кодлюк [46], А. Пінський [79], О. Савченко [90], В. Серіков [150], Г. Терещук [102], Б. Ельконін [118] та ін.) передбачає формування ключових компетентностей різного рівня, що виражають надалі компетентність в професійній діяльності. Найбільш ефективно здійснювати

формування професійної компетентності в процесі навчання забезпечує технологія контекстного навчання (А. Вербицький [39]).

Компетентнісний підхід орієнтується на формування цілісного особистісного досвіду та «вносить особистісний смисл в освітній процес» [1, с. 6-8] , акцентує увагу на результатах освіти, причому результатом є не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Широка реалізація компетентнісного підходу у Західних країнах свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, які формуються у результаті досвіду власної особистісної діяльності. Отже, компетентнісний підхід акцентує увагу на прикладному характері всієї системи освіти та полягає в тому, що все що вивчається повинно бути корисним для фахівців у повсякденному житті.

Одним з основних методологічних підходів нашого дослідження є загальнонауковий принцип системного підходу до вивчення особистості та діяльності (Б. Ананьєв [2], Б. Гершунський [40], В. Загвязинський [52], В. Ільїн [59], О. Леонт'єв [94], В. Сластенін [96], П. Щедровицький [117] та ін.). Системний підхід сприяє розробці структури моделі формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку у процесі професійної підготовки на основі структурно-функціонального аналізу.

На основі отриманих даних про сутність і структуру готовності майбутніх вихователів дороботи в умовах інклюзії, діагностики рівнів її сформованості під час констатувального експерименту, нами була розроблена модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. (рис. 2.2.)

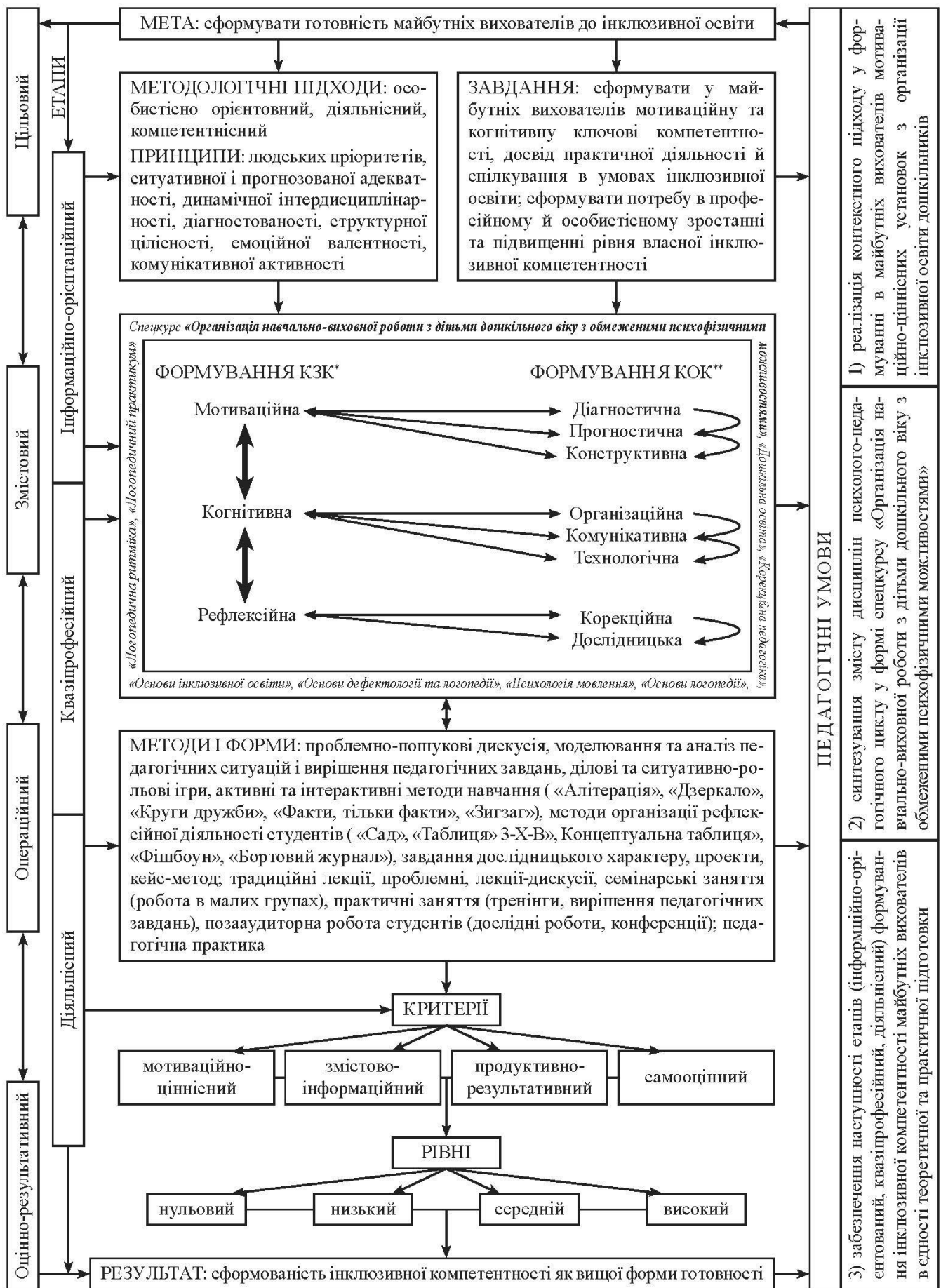


Рис. 2. Модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії

* КЗК — ключові змістові компетентності; ** КОК — ключові операційні компетентності

Розроблена нами модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії є розгортанням ключових змістових (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) і ключових операційних (діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька) компетентностей. Ураховуючи загальні уявлення про структуру процесу, компонентами моделі виокремлено:

- цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи);
- змістовий (основні напрями діяльності);
- операційний (етапи, форми, методи);

- оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, що сприяють взаємодії елементів і формуванню єдиного цілісного процесу. Важливим системотвірним компонентом моделі (рис.2) є цільовий, що містить мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, завдання – окремі (проміжні) цілі, передбачені дії (кроки) на досягнення проміжних результатів, а також специфічні принципи, рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і весь процес навчання в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Для досягнення мети (сформувати готовність майбутніх вихователів до інклюзивної освіти) необхідно вирішити низку завдань:

- сформувати позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та сприяти здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення;
- сформувати у майбутніх вихователів мотиваційну та когнітивну ключові компетентності, що належать до інклюзивної компетентності;
- сформувати досвід практичної діяльності й спілкування в умовах інклюзивної освіти, ключові операційні компетентності шляхом оптимального поєднання репродуктивних, дослідницьких і пошукових методів навчання;

- набути здатності аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної та професійної діяльності, сформувати потребу в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності (рефлексивна ключова компетентність);

- розвинути й застосовувати сформовані ключові компетентності в практичній діяльності.

Сприяти вирішенню цих завдань, на нашу думку, може використання в системі підготовки майбутніх вихователів в умовах інклюзивної освіти основних положень теорії контекстного навчання, автором якої є А. Вербицький [14]. На думку вченого, одна з основних цілей професійної освіти – формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання. Це означає, що для досягнення цілей формування особистості фахівця в професійному навчальному закладі необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Цільовий компонент розробленої моделі містить і загально дидактичні принципи навчання студентів в умовах вищої школи, важливі для нашого дослідження:

- принцип гуманізації освіти, що передбачає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання, тобто орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця, а також гуманітаризацію змісту освіти. Навчання, орієнтоване на особистість, сприяє духовно-моральному розвитку студентів, забезпечує їхній саморозвиток, формує позитивну Я-концепцію майбутнього вихователя;

- принцип системності, що презентує педагогічну діяльність як систему професійних функцій і покликаній забезпечити студенту умови як для формування здатності інтегрувати в професійній діяльності необхідні знання, уміння та навички, так і для розвитку професійно важливих якостей особистості.

Окрім цього, важливими є принципи, розроблені в теорії контекстного навчання (А. Вербицький):

- принцип контекстності, який передбачає побудову всього навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, що наповнює діяльність студентів особистісним змістом, розвиває професійну мотивацію, зумовлює активну життєву позицію, формуючи професійну педагогічну спрямованість майбутніх педагогів;

- принцип проблемності, що сприяє розвитку мислення студента й дає змогу моделювати в процесі підготовки майбутніх педагогів систему діяльності фахівця;

- принцип активності, що передбачає активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою форм і методів активного навчання, відтворення в навчальному процесі не тільки предметного, але й соціального змісту майбутньої діяльності, що підвищує ефективність оволодіння майбутніми педагогами професійною компетентністю;

- принцип послідовності, що припускає послідовний перехід від навчальної діяльності академічного типу, через квазіпрофесійну діяльність, до навчально-професійної діяльності [38].

Загальні принципи контекстного навчання з урахуванням специфіки діяльності вихователя й цільового орієнтиру для системи освіти у формі визначених груп ключових компетентностей доповнюються принципами контекстної підготовки вихователя:

- принцип динамізму, що полягає в поступальному придбанні майбутнім педагогом особистісних і соціально-професійних компетентностей протягом усього періоду навчання;

- принцип контекстно орієнтованого цілепокладання, що передбачає вибір кожним викладачем, який бере участь у підготовці майбутнього вихователя, відповідного комплексу необхідних для свого навчального предмета методичних компонентів;

- принцип прагматизму, згідно з яким студент у процесі контекстного навчання створює власний банк дидактичних матеріалів, програм, проектів, розробок для майбутньої педагогічної діяльності [14].

Стійкість сформованої інклюзивної готовності педагога і ймовірність її впливу на його професійну поведінку у значній мірі визначаються його здатністю до духовного перетворення. Ця закономірність обумовлює реалізацію комплексу специфічних **принципів** педагогічної системи формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів стратегічного і тактичного змісту, зокрема:

- **принцип людських пріоритетів** (що означає християнсько-гуманістичний характер навчання, при якому апріорною цінністю є сама дитина не залежно від особливостей її освітніх потреб, можливостей і здібностей; вимогами його реалізації є орієнтація майбутніх педагогів на сильні сторони в кожній дитині, своєчасність і точність визначення особливих освітніх потреб дитини та їх облік, адаптація і / або модифікація змісту навчального матеріалу, використання при необхідності спеціальних дидактичних засобів і методичних прийомів, особистісний характер оцінювання навчальних результатів).
- **принцип ситуативної і прогнозованої адекватності** (що полягає в забезпеченні відповідності змісту педагогічної освіти актуальним і перспективним умовам професійно-педагогічної діяльності та реалізується за допомогою проєктування умов майбутньої професійної діяльності в інклюзивну, тобто в реальний освітній простір; усвідомлення ролі та функцій педагога у взаємодії з іншими суб'єктами інклюзивної освіти; залучення новітніх технологій тощо);
- **принцип динамічної інтердисциплінарності** (що передбачає реалізацію міждисциплінарної взаємодії предметного змісту навчальних дисциплін освітньої програми підготовки педагогів інклюзивної освіти , що дає змогу знизити когнітивний дисонанс);
- **принцип діагностованості** (що передбачає встановлення зворотного моніторингу; розробку і використання різноманітного діагностичного інструментарію);
- **принцип структурної цілісності** (що означає наявність тісного взаємозв'язку між компонентами педагогічної системи і етапами її реалізації);

- **принцип емоційної валентності і комунікативної активності**, що передбачає максимальну емоційну перцепцію дорослого по відношенню до дитини, розвиток цієї здатності у самої дитини, цілеспрямований вплив (при потребі корекції емоційно-поведінкових порушень) як із застосуванням спеціальних технологій, так і в умовах щоденної спільної діяльності; комунікативну активність педагога та її стимулювання у дитини через застосування спеціальних технологій та вмотивованого систематичного спілкування у різних ситуаціях [25].

Важливим компонентом розробленої нами моделі є змістовий, який відображає основні напрями діяльності з формування готовності майбутніх вихователів. Серед ключових змістових компетентностей виокремлено:

- мотиваційну – формування у студентів позитивної мотивації й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти в умовах ЗДО;
- когнітивну – формування здатності педагогічно мислити в умовах інклюзивної освіти, системи знань із спеціальної педагогіки й психології, а також пізнавальних умінь і навичок самоосвіти;
- рефлексійну – формування здатності до рефлексивного аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності.

До ключових операційних компетентностей належать:

- діагностична – формування здатності діагностувати рівні розвитку дитячого колективу, особистості, навченості та вихованості окремих вихованців, педагогічного процесу в цілому та його окремих етапів в умовах інклюзивної освіти;
- прогностична – формування здатності передбачати результати тих чи інших педагогічних дій;
- конструктивна – формування здатності конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзії шляхом постановки адекватних за діагностикою цілей (як загальних, так і індивідуальних) і грамотного планування власної педагогічної діяльності, з урахуванням різних освітніх потреб дітей, варіювання формами, методами і засобами навчання;

- організаційна – формування здатності організувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти, творчо реалізовувати в професійній діяльності індивідуальний підхід (навчання за індивідуальним освітнім маршрутом);

- комунікативна – формування здатності встановлювати конструктивні відносини із суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективній організації інклюзивної освіти;

- технологічна – формування здатності реалізовувати методики і технології інклюзивної освіти для дітей з різними освітніми потребами й різними видами порушень у розвитку;

- корекційна – формування здатності коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, враховуючи результати проміжної та підсумкової діагностики;

- дослідна – формування здатності вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Змістовий компонент охоплює комплекс знань і вмінь з дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями». Спецкурс реалізовує інтегративну функцію, оскільки його зміст охоплює комплекс знань та умінь з курсів інклюзивної педагогіки, корекційної педагогіки і спеціальної психології, а також питання розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, особливостей комплексного діагностичного обстеження дітей та комплектування освітніх установ для них.

На основі результатів системного аналізу навчальних програм з дисциплін підготовки майбутнього вихователя та навчальної практики було визначено комплекс теоретико-методологічних і технологічних знань та організаційно-педагогічних і діагностико-прогностичних умінь як основу для здійснення діяльності вихователів у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Теоретико-методологічні знання:

1. Сутність інклюзивної освіти та інтеграції.
2. Різновиди інклюзивної компетентності.
3. Державні документи про організації інклюзивної освіти.
4. Теоретичні основи інклюзії.
5. Функції інклюзивної компетентності.
6. Основні концепції інклюзивної освіти.
7. Суть та структура педагогічної діяльності вихователя з організації інклюзивної освіти.
8. Основи планування навчально-виховного процесу ЗДО.
9. Сутність процесу виховання і навчання.
10. Суперечності пізнавальної діяльності дітей з обмеженими можливостями.
11. Методологічні підходи до організації інклюзії (синергетичний, системний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтовний, середовищний, антропологічний, компетентнісний, діяльнісний, технологічний).
12. Мотивація пізнавальної діяльності дошкільників засобами внутрішніх та зовнішніх стимулів.
13. Категорії інклюзивної освіти та їх значення для формування професійного мислення вихователя.
14. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями.
15. Вимоги до особистості вихователя та його діяльності в контексті здійснення інклюзії.

Дидактико-технологічні знання:

1. Теорія управління навчально-виховним процесом ЗДО.
2. Принципи інклюзивної освіти.
3. Структура інклюзивної компетентності.
4. Критерії оцінки ефективності і якості роботи вихователя в умовах інклюзії.
5. Основні компоненти педагогічної діяльності: планування, організація, регулювання діяльності і аналіз результатів.

6. Дидактичний потенціал інклюзивної освіти.
7. Діагностика відхилень у розвитку дошкільників (вади зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримки психічного розвитку, емоційно-вольової сфери; розумова відсталість).
8. Психолого-педагогічні основи пізнавальної діяльності дошкільників з особливими потребами.

Організаційно-педагогічні уміння:

1. Розробляти діагностичні програми спостереження за дітьми з особливими потребами.
2. Виявляти умови, найбільш значущі для ефективної організації інклюзивної освіти.
3. Оцінювати правильність вибору засобів досягнення цілей інклюзивної освіти.
4. Усвідомлювати перспективи власного професійного розвитку, визначати особливості власного стилю педагогічної діяльності.
5. Уміння створювати атмосферу психологічної безпеки для інших і водночас створювати умови для їх самореалізації.

Діагностико-прогностичні уміння:

1. Діагностувати навчально-виховний процес ЗДО, причини його недостатнього функціонування.
2. *Діагностувати можливості впровадження інклюзивної освіти.*
3. Діагностувати зміст педагогічної діяльності, її основні компоненти.
4. Співвідносити поставлену мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягненням.
5. Обґрунтувати ефективні форми і методи навчання та виховання, які характеризують діяльність вихователя та дітей в умовах інклюзії.
6. Узгоджувати індивідуальні можливості вихователя з вимогами професійної діяльності.

7. Визначати перспективи вдосконалення педагогічної діяльності, переводити її на більш високий, якісний рівень через впровадження інклюзивної освіти.
8. Прогнозувати свої дії відповідно до мети педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу ЗДО.

Операційний компонент моделі містить опис форм і методів навчання, які найбільш адекватно відображають мету функціонування моделі, а також етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Для реалізації завдань другого етапу нами застосовувалися активні методи навчання: проблемно-пошукові дискусії, завдання дослідницького характеру, моделювання педагогічних ситуацій і рішення педагогічних завдань, ситуативно-рольові ігри.

Для реалізації мети нашого дослідження передбачено застосувати форми навчання: лекції (традиційні, проблемні, лекції-дискусії), семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги, вирішення педагогічних завдань), позааудиторну роботу студентів (дослідні роботи, конференції та ін.); педагогічна практика; і методи навчання: репродуктивні; активні – неімітаційні (дискусія, круглий стіл) й імітаційні (аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, ділові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки), дослідницькі та практичні завдання.

До складу операційного компонента розробленої нами моделі належать етапи змодельованого процесу:

- інформаційно-орієнтовний етап – формування мотиваційної й когнітивної ключових компетентностей;
- квазіпрофесійний етап – формування операційних, рефлексивних ключових компетентностей;
- діяльнісний етап – розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів.

Етапи експерименту визначають деякі частини, проміжні результати й послідовність їхнього досягнення [34].

Важливим компонентом моделі є оцінно-результативний, що містить критерії та рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і результат.

На основі структури підготовки та компонентів готовності, результатів емпіричного зрізу було виокремлено критерії: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, продуктивно-коригувальний, самооцінний. Серед рівнів – нульовий, низький, середній, високий. Критерії й рівні докладно описані в параграфі 2.1.

Моделювання процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів передбачало обґрунтування педагогічних умов, за яких процес формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії буде здійснюється найбільш ефективно.

2.3. Методика реалізації педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки

Формувальним експериментом було охоплено 136 студентів (68 осіб — в експериментальних групах та 68 — у контрольних) Мукачівського державного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Про рівноцінність складових цих груп можна було стверджувати за результатами екзаменаційних сесій першого року навчання, а також спираючись на результати констатувального зрізу, думки компетентних осіб (деканат, завідувачі кафедрами, куратори груп, провідні викладачі).

Навчання у контрольних групах здійснювалося за традиційною системою, не враховувались вимоги експериментальної програми, а в експериментальних — відповідно до розробленої моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Завдання цього етапу дослідження передбачали такі напрями роботи :

1. Послідовно реалізувати в експериментальній групі змодельований процес формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку й перевірити комплекс педагогічних умов.

3. Здійснити проміжну діагностику в експериментальній групі, спрямовану на виявлення динаміки сформульованих ключових компетентностей у загальній структурі готовності.

4. Проаналізувати на кількісному та якісному рівнях результати формувального експерименту.

Реалізація моделі формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії передбачала врахування комплексу таких педагогічних умов:

- реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»;
- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Виділені нами педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти реалізовувалися в сукупності.

Відповідно до *першої педагогічної умови* передбачається застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру майбутньої професійної діяльності студента.

На нашу думку, як свідчить практика, ефективним були застосування на семінарських заняттях такої форми навчання, як навчання в малих групах. Суть його полягала в тому, що студенти ділилися на групи по 5-7 осіб. За такої форми організації кожен член мікрогрупи виконує певну роль: доповідача, співдоповідача, опонента, логіста, експерта тощо, залежно від змісту обговорюваного матеріалу або проблеми, від заняття до заняття ролі змінювалися.

Кожна підгрупа вибирала зі списку проблемних питань за темою заняття одне і готувала виступ [104].

Доповідач презентував основну доповідь зі свого питання і захищав її положення, доводячи свою позицію.

Співдоповідач відповідав на запитання представників інших груп за презентованою доповіддю, відстоював позицію своєї групи.

Опонент коротко переповідав позицію доповідача з іншої групи, знаходив її вразливі, спірні місця або помилки, ставив питання представникам інших груп.

Логіст виявляв протиріччя й логічні помилки в міркуваннях, уточнював поняття, аналізував виступи.

Експерт оцінював роботу кожного учасника.

В такій формі навчання кожен студент займав активну позицію. Таким чином, в умовах роботи в малих групах на семінарських заняттях відбувалося формування когнітивної й рефлексивної ключових компетентностей.

Важливими компонентами формування готовності до організації інклюзивної освіти майбутніх вихователів є методи навчання. Класифікацій методів навчання є досить велика кількість. Одна з них – класифікація методів за характером (ступінь самостійності й творчості) діяльності дітей І. Лернера і М. Скаткіна, що містить пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький [71].

Для технології контекстного навчання характерне теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання методів навчання і оптимальне співвідношення репродуктивних й активних методів із доміантним використанням останніх.

Репродуктивні методи передбачають сприйняття, запам'ятовування й відтворення інформації, вони дають можливість студентам засвоювати значний обсяг знань і відпрацьовувати вміння та навички вирішення стандартних завдань за мінімально короткий час. Такі методи застосовуються в межах семіотичної моделі на початкових етапах навчання.

Активними методами навчання можна вважати ті, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності. Їхня сутність полягає в створенні дидактичних і психологічних умов, що сприяють виявленню інтелектуальної, особистісної та соціальної активності навчання. Серед активних методів навчання розрізняють неімітаційні (проблемні лекції та семінари, дискусії, круглі столи та ін.), імітаційні (тренінг, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри та ін.). Такі методи переважно застосовуються в межах імітаційної та соціальної моделей контекстного навчання.

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є «проблемна ситуація», а традиційні задачі та завдання є її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і задач вибудовувалася сюжетна канва засвоєння провідних ідей і технологій професійної діяльності.

Аналіз конкретних ситуацій – ефективний метод активізації навчально-виховної діяльності. Цей метод характеризується такими ознаками:

- наявність конкретної ситуації;
- розробка групою (підгрупами або індивідуально) варіантів вирішення ситуацій);
- публічний захист розроблених варіантів вирішення ситуацій із подальшим опонуванням;
- підведення підсумків та оцінка результатів заняття.

Під час експериментального навчання використовувалися такі види ситуацій:

1. Ситуація-проблема є описом реальної проблемної ситуації. Мета: знайти рішення ситуації або прийти до висновку про його неможливість.

2. Ситуація-оцінка описує становище, вихід з якого вже знайдений. Мета: провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати мотивований висновок щодо запропонованої ситуації та її вирішення.

3. Ситуація-ілюстрація представляє ситуацію і пояснює причини її виникнення, описує процедуру її вирішення. Мета: оцінити ситуацію в цілому, здійснити аналіз її вирішення, сформулювати питання, висловити згоду-незгоду.

4. Ситуація-попередження описує застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим ситуація має тренувальний характер, слугує ілюстрацією до цієї чи іншої теми. Мета: проаналізувати дані ситуації, знайти рішення, використавши при цьому придбані теоретичні знання [35, 40].

Також студентам були запропоновані такі інтерактивні методи активні та інтерактивні методи навчання: «Таблиця «З-Х-В», «Сад», «Факти, тільки факти», «Алітерація», «Дзеркало».

До другої педагогічної умови для ефективного здійснення процесу формування професійної готовності майбутніх вихователів необхідно використовувати потенціал змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації щодо здійснення інклюзивної освіти, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я і специфіку професійної діяльності вихователя дошкільного закладу в умовах інклюзивної освіти.

Нами були проаналізовані навчальні плани і програми дисциплін психолого-педагогічного циклу, що вивчають у педагогічному ЗВО у межах державних стандартів вищої професійної освіти, для виявлення потенційної можливості здійснення впливу на формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії.

Реалізація другої умови — синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», сприяла ефективності II етапу підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. За цієї умови було передбачено розв'язати суперечності між ускладненням професійної діяльності вихователя ЗДО і недостатнім рівнем сформованості знань і вмінь працювати в умовах інклюзії, ураховуючи її специфіку та психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку.

Вивчаючи методики навчання у ЗДО («Методика розвитку мовлення дітей раннього віку», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень», «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у ДНЗ», «Теорія та методика

фізичного виховання та валеологічної освіти)), студенти ознайомлювалися з особливостями інклюзивної освіти, інтерактивними методами, що забезпечують взаємодію вихователя та дитини, а також з'ясовували відмінності у технології формування різних знань. Значну увагу приділено розробці фрагментів занять, повноцінних занять та виховних заходів, використовуючи освітньо-розвивальні, логічні та творчі завдання, проблемні ситуації та моделювання цих фрагментів в аудиторії з подальшим обговоренням.

Основними формами роботи були проблемні лекції, лекції-дискурси, семінарські, ділові та ситуативно-рольові ігри, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, практичні заняття, консультації, самостійна та навчально-дослідна робота студентів під керівництвом викладача, педагогічна практика.

Поставлені завдання виконано в процесі:

- лекційних занять з теми: «Організація інклюзивної освіти в ЗДО», «Дидактико-психологічні особливості дітей дошкільного віку з особливими потребами», «Педагогічна діяльність як діалог культури дитини і педагога», «Партнерство між родиною і школою як необхідна передумова успішної інклюзії.», «Інклюзивна освіта — сутнісна сторона освітнього процесу ЗДО», «Колективні та індивідуальні форми навчання в ЗДО» та ін. (загальна педагогіка, дошкільна педагогіка, інклюзивна освіта);

- практичних занять з тем: «Співвідношення навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку в різних педагогічних теоріях», «Методичні засади індивідуального навчального плану роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», «Професійна діяльність вихователя в умовах інклюзивної освіти», «Корекційно-розвивальна робота – як складова інклюзивного навчання» (Історія дошкільної педагогіки, Інклюзивна освіта, Загальна педагогік).

- ділових ігор, що моделюють розвивальну взаємодію між педагогами та дітьми під час занять та в ігровій діяльності.

Під час вивчення курсів «Вступ до спеціальності» та «Історія дошкільної педагогіки» увагу в основному було зацентровано на ролі колективу в житті дитини, основні фактори та стадії його розвитку. Ми намагалися сформуванати у

студентів думку про те, що для майбутнього вихователя уміння формувати дитячий колектив з дітьми, атмосферу співпраці, дбати про його розвивальний потенціал є надто важливим.

Під час вивчення «Загальної педагогіки», «Педагогіка дошкільна», «Психологія загальна», «Психологія дитячої творчості» студенти поглиблювали свої знання про вікові психологічні особливості дітей дошкільного віку, щоб їх урахувати в освітньому процесі ЗДО.

Мету і завдання експериментальної роботи з підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії було зrealізовано через поглиблення змісту навчальних програм з психолого-педагогічних дисциплін, дидактичні матеріали, навчально-пізнавальну діяльність студентів. Засвоєння змісту психолого-педагогічних дисциплін було спрямоване на розуміння сутності інклюзивної освіти в умовах інноваційних технологій навчання і виховання дітей дошкільного віку. Ураховуючи складність досліджуваного феномена, його функції та принципи, зміст психолого-педагогічних і методичних дисциплін було доповнено психолого-педагогічними і дидактико-технологічними знаннями.

Залучення в зміст навчання майбутніх вихователів спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», який передбачає реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на засвоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивної освіти.

Програма спецкурсу розрахована на 30годин. Приблизний тематичний план спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями» відображений в Додатку 2. Даний спецкурс реалізовував інтегративну функцію, оскільки його зміст охоплював комплекс знань та умінь з курсів інклюзивної педагогіки, корекційної педагогіки і спеціальної психології, а також питання розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, особливостей комплексного діагностичного обстеження дітей та комплектування освітніх установ для них.

Мета та завдання курсу передбачали: сформувати знання основних понять інклюзії, особливостей і закономірностей розвитку дітей дошкільного віку з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання. Спецкурс спрямований на підготовку майбутніх вихователів до формування корекційно-розвивального освітнього середовища, яке забезпечувало б соціалізацію дошкільників відповідно до особливостей їх розвитку.

Для реалізації завдань цього етапу програма спецкурсу передбачає використання під час лекцій, семінарів, практичних занять активних методів навчання: неімітаційних (проблемні лекції та семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру), а також імітаційних (аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри, які передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки).

Важлива роль у підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії належала педагогічній практиці. Під час проходження психолого-педагогічної практики студенти проводили розвивальну і виховну роботу з дітьми дошкільного віку, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості; проводили психолого-педагогічне спостереження за розвитком дитини раннього віку; визначали рівень розвитку; складали психолого-педагогічну характеристику дитини, аналізували процес адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО (розробляли діагностики рівні розвитку дітей раннього віку, сформованості психічних процесів, різних видів діяльності); аналізували заняття вихователів в умовах інклюзії; розробляли і проводили фрагменти занять).

Для самостійної та навчально-дослідної роботи пропонували такі завдання:

1. Заповніть таблицю «Психолого-педагогічна характеристика дітей з особливими потребами».

2. Розробіть плани-конспекти занять математичного розвитку, використовуючи розвивальні завдання, що побудовані на матеріалі предметно-ігрового середовища.

3. Створіть методичну папку «Наочні та роздаткові засоби навчання для дітей з особливими потребами для занять з математичного розвитку».

4. Напишіть анотації на статті та інші наукові публікації з проблеми інклюзивної освіти в ЗДО.

5. Напишіть творчу роботу на тему: «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою», «Інклюзивні ЗДО – ефективні заклади освіти».

У завданнях педагогічної практики (організаційно-методичної), що проходила протягом 4 тижнів у 7 семестрі, було передбачено вивчати діяльність вихователів щодо роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, спостерігати за проведенням занять, взаємодією педагогів з дітьми в ході різних видів і форм навчально-пізнавальної діяльності, умовами життєдіяльності; ознайомитися з планами навчально-виховної роботи. Студенти вчилися аналізувати і інтерпретувати отримані теоретичні знання з проблем формування пізнавальної активності дітей з особливими потребами; продити власні заняття; цілеспрямовано відбирати методи і прийоми організації освітнього процесу в групах; передбачати результати педагогічного впливу; самостійно проводити розвивальну і виховну роботу з дітьми дошкільного віку, враховуючи їх вікові, індивідуальні, психолого-педагогічні та фізіологічні особливості.

Під час пасивної практики студенти виконували такі завдання:

1. Вивчити досвід роботи педагогів ЗДО щодо роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, складання педагогічної скарбнички.

2. Спостерігати за проведенням різних занять.

3. Діагностувати рівень педагогічної співпраці між вихователем та дітьми в процесі навчання і виховання.

4. Анкетувати педагогів, щоб отримати дані про важливість роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії для формування пізнавальної активності дітей.

5. Аналізувати організацію предметно-ігрового, корекційно-розвивального, мовленнєвого середовищ в ЗДО в умовах інклюзії.

Контрольним зрізом на цьому етапі формувального експерименту стало аналітичне дослідження проблем підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, в ході якого студентам необхідно було:

- визначити необхідні умови для оптимального розвитку усіх дітей в групі;
- проаналізувати можливості альтернативної і типової програм з формування навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку в умовах інклюзії;
- оцінити рівень роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії;
- проаналізувати навчально-виховний процес для виявлення методів і засобів формування пізнавальної активності дітей в умовах інклюзії.

Студенти контрольної групи виконували аналітичне дослідження, ґрунтуючись на матеріалах лекційних та практичних занять психолого-педагогічного циклу під час традиційного навчання. Студенти експериментальної групи використовували систематизовані знання з дисциплін психолого-педагогічного і методичного циклів, а також знання, отримані в ході пропедевтичних практик.

За підсумками виконання контрольної-діагностичного зрізу всіх студентів можна було розділити на чотири групи відповідно до нульового, низького, середнього і високого рівнів готовності до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Третьою педагогічною умовою, що сприяє ефективному здійсненню процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки є забезпечення наступності етапів формування готовності майбутніх вихователів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів.

Завдання першого (інформаційно-орієнтованого) етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти – розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, а також формування знань про

способи організації цього виду навчання за кордоном і в Україні. На цьому етапі усі методи роботи були спрямовані на оволодіння майбутніми вихователями, насамперед, мотиваційною та когнітивною ключовими компетентностями інклюзивної компетентності, а також формування рефлексивної компетентності в навчально-пізнавальній діяльності.

Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі були лекційні та семінарські заняття, що проводилися в межах курсу «Основи спеціальної педагогіки» під час третього року навчання, а також репродуктивні, частково-пошукові та дослідницькі методи навчання.

Метою другого етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів, квазіпрофесійного, є подальший розвиток ключових змістових і операційних компетентностей. Для її досягнення нами було розроблено спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями» (Додаток В). Завданнями спецкурсу було: формування та апробація ключових змістових та операційних компетентностей, що належать до інклюзивної компетентності, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність інклюзивної освіти; формування умінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища і набуття досвіду аналізу професійних, навчальних проблемних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток здатності до рефлексії власної пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності. Для формування в квазіпрофесійній діяльності комунікативної компетентності проводилася також ситуативно-рольова гра «Батьківські збори» в ЗДО.

Для реалізації завдань третього етапу (діяльнісного) студентам було запропоновано під час педагогічної практики виконати комплекс практичних завдань. На четвертому році навчання студенти проводили дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретному ЗДО; виконували завдання на діагностику сформованості колективу, в якому присутні діти з обмеженими можливостями здоров'я (можливо, за індивідуальною формою навчання) та їхньої ролі в колективі; вивчення особистості цих дітей, залучення до

колективу, а також діагностику сформованості готовності до організації інклюзії шляхом анкетування вихователів-практиків. Усі отримані матеріали студенти аналізували, робили узагальнення й висновки (у тому числі і за результатами самооцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності).

Даний етап був спрямований на розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільший ефект на цьому етапі досягався під час педагогічної практики в умовах реального процесу інклюзивної освіти. Внаслідок слабкого поширення цього виду навчання в ЗДО пропонували виділення відповідних аспектів під час педагогічної практики на четвертому й п'ятому році навчання, а також під час організації ознайомлювальної педагогічної практики в спеціальних (корекційних) закладах.

Реалізація завдань цього етапу передбачала використання практичних завдань і завдань дослідницького характеру, що виконували студенти під час педагогічної практики. Серед таких завдань було запропоновано: дослідити стан проблеми в конкретному ЗДО; діагностувати рівень сформованості колективу, в якому є діти з особливими освітніми потребами (можливо, на індивідуальному рівні) та їхню роль в колективі; вивчити психологічні особистості цих дітей, розробити програми більш ефективного залучення цих дітей у навчально-виховний процес групи; сформулювати умови, за яких у цьому ЗДО можлива успішна організація інклюзивної освіти. На даному етапі здійснювалися такі методи і форми навчання: проблемно-пошукові, дискусія, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, ділові та ситуативно-рольові ігри, активні та інтерактивні методи навчання («Алітерація», «Круги дружби», «Факти, тільки факти», «Зигзаг»), методи організації рефлексійної діяльності («Концептуальна таблиця», «Фішбоун», «Бортовий журнал»), завдання дослідницького характеру, метод проектів, кейс-метод. Великий потенціал для вирішення завдань третього етапу мала позааудиторна робота студентів (захист курсових і дипломних робіт, участь у науково-практичних конференціях та ін.).

Наприклад, відпрацьовується тема «Інклюзивна освіта дітей з вадами слуху». Серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку значну групу становлять діти

з порушеннями слуху. Дитина, яка має важкі порушення слухового аналізатора, не має змоги самостійно навчитись розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко сприймає звукове мовлення, не має можливості отримати слухові зразки.

Враховуючи спільність основних закономірностей розвитку чуючих і дітей з вадами слуху, перш за все необхідно було забезпечити цілісність психічного розвитку, становлення базису особистісної культури, що означає можливості орієнтування дитини в предметах, природі, явищах суспільного життя, загальнолюдських цінностях, у явищах власного життя та діяльності. Реалізація цих завдань можлива тільки в процесі тривалої систематичної роботи.

Однією з основних форм виховання і навчання дошкільників з вадами слуху були заняття: фронтальні (групові), підгрупові, індивідуальні.

Фронтальні заняття проводилися з групою із 6-8 дітей вихователями і сурдопедагогами. Під час фронтальних занять організовували практичну діяльність дітей, в процесі якої вони оволодівали різними вміннями і навичками, новими знаннями. В процесі групових занять використовували матеріал, доступний усім дітям.

Відповідно до навчального плану, вихователі проводили фронтальні заняття з фізичного виховання (якщо немає інструктора), ручної праці, гри, образотворчої діяльності і конструювання, ознайомлення з навколишнім світом. Сурдопедагог проводили заняття з розвитку мовлення, розвитку слухового сприйняття і навчання вимови, формування елементарних математичних уявлень. Музичний керівник організовував музичні заняття.

Тривалість фронтального заняття в групі дітей переддошкільного віку – до 20 хв., у молодшій і середній групах – 25-30 хв., у старшій і підготовчій – 35-40 хв. У першій половині дня в переддошкільній і молодшій групах проводили одне фронтальне заняття – сурдопедагог, інше – вихователь; в усіх інших групах – два заняття сурдопедагог і одне вихователь. У післяобідній час заняття проводив вихователь.

Як правило, фронтальні заняття охоплювали такі етапи: організаційна частина, основна і заключна. У вступній частині заняття педагог налаштовував на готовність до заняття, активізував увагу дітей, привертав її до свого мовлення, орієнтував на розуміння інструкцій і питань.

Основна частина заняття містила різні методи і прийоми, спрямовані на повідомлення дітям нових знань, закріплення і уточнення старих, самостійну роботу дітей, пов'язану із засвоєнням матеріалу. Залежно від програмних завдань визначалася структура заняття. Новий, більш складний матеріал пропонувався на початку, потім – ігри та вправи, спрямовані на повторення та закріплення.

У заключній частині заняття педагог підбивав підсумки: уточнював, чим займалися діти, оцінювалася участь кожної дитини.

Заняття з підгрупами дітей проводилися в тих випадках, коли діти в групі мали значні відмінності за віком або рівнем розвитку. На практиці найбільш часто група розділялася на підгрупи внаслідок наявності дітей з труднощами у навчанні. Виділення підгруп не було жорстким, враховувалася індивідуальна динаміка розвитку дітей. За наявності двох підгруп заняття з ними проводилися паралельно вихователем і сурдопедагогом.

Індивідуальні заняття з розвитку слухового сприйняття і навчання вимови проводилися в усіх вікових групах. Їх тривалість – 20 хв., половина заняття присвячувалася слуховому сприйняттю, інша – вимові. Але цей поділ мав умовний характер. Індивідуальні заняття з кожною дитиною проводилися сурдопедагогом щодня при наповнюваності групи до 6 дітей, при більшій - складався спеціальний розклад.

У групах для дітей зі складною структурою дефекту у зміст індивідуальних занять входили також робота з різних розділів програми – розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень. При цьому саме індивідуальні заняття були основною формою навчання. В таких випадках сурдопедагог планував демонстрування дитині того матеріалу, який не був засвоєний фронтально.

Отже, діти з вадами слуху активно залучалися до системи дошкільної ланки освіти. Першочерговими завданнями батьків і педагогів були діагностування

причин виникнення вад слуху, рівень проблеми та максимальна соціалізація дитини. За умови правильної організації роботи сурдопедагогів і вихователів діти з вадами слуху набували повноцінного розвитку і готувалися до подальшого шкільного життя. Сьогодні держава всебічно сприяє організації навчання дітей з вадами слуху як одного з важливих напрямів інклюзивної освіти.

Цікавими сьогодні є технології, орієнтовані на створення творчого продукту в мовленнєвій діяльності. Метою таких інноваційних технологій було формування навичок грамотного зв'язного мовлення та мовленнєвої творчості в дітей із затримкою мовленого розвитку. Робота з дошкільниками, які мали труднощі в оформленні зв'язного мовлення (з різних причин), була спрямована на такі аспекти:

1. Розвивати навички зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного) на основі розширення активного словника, удосконалення граматичного ладу мовлення, практичного оволодіння складними формами словозміни і способами словотворення.

2. Розвивати мовленнєву творчість засобами ТРОЗ-прийомів: мозковий штурм, метод фокальних об'єктів, метод каталогу, емпатія тощо.

3. Навчати складати невеличкі оповідання та казки на основі піктограм і казкових функцій.

4. Формувати креативні компетенції, зокрема здатність до моделювання та схематизації (наприклад, придумування загадок).

5. Сприяти соціально-особистісному розвитку дитини, формувати комунікативну компетентність на основі проектної діяльності.

Розроблена в ХХ столітті Г. Альтшуллером [6] теорія розв'язання образотворчих задач (ТРОЗ) дала поштовх до розробки технологій, пов'язаних з розвитком інтелектуальних і креативних компетенцій дітей. Особливість цієї педагогічної технології полягає в тому, що вона спрямована на розвиток розумових здібностей і створення творчого продукту в мовленнєвій діяльності. Її варто активно впроваджувати в практику сучасних дошкільних навчальних закладів, однак вихователі неохоче долучаються до такої роботи, оскільки вона потребує

грунтовної підготовки самого педагога, заохочення батьків та дітей, добору відповідного дидактичного матеріалу.

Пріоритетними технологіями сьогодні є такі, що спрямовані на формування в дітей творчого мислення, а в цілому виховання творчої особистості, яка готова до стабільного розв'язання нестандартних задач в різноманітних галузях діяльності. Це дає змогу розвивати уяву, фантазію, подавати знання в захоплюючій формі цікаво для різних вікових груп, забезпечує міцне засвоєння й систематизацію отриманої інформації, стимулює розвиток мислення дошкільників, вияв творчого підходу (як вихователя, так і дітей).

Індивідуальний підхід відігравав значну роль в організованому процесі навчання дошкільників. Індивідуальна робота з розвитку мовлення дошкільників забезпечувала: засвоєння визначених програмою знань усіма дітьми групи; закріплення раніше досягнутого рівня мовних знань і вмінь; усунення недоліків, пов'язаних з особливостями розвитку дітей.

Дібрати спеціальні вправи граматичного характеру з використанням іграшок (варіювалося просторове розміщення). Діючи з ними, дошкільники вчилися будувати словосполучення: за столом сидить зайчик; на столі чашка; біля столу стільчик. Поступово вправи ускладнювалися: предмети замінювалися сюжетними картинками, розглядаючи й описуючи які діти засвоювали конструкцію речень; наприклад: Дівчинка поливає квіти з поливальної. Катя і Леся граються м'ячем. Допомогали їм у цьому дидактичні ігри «Відгадай, де помилка», «Навпаки», «Що спочатку, а що потім», лото.

Потребували уваги педагога діти, які хоча й володіли побутовою лексикою, проте загальний словниковий запас обмежений, складніші граматичні форми засвоєні недостатньо, розгорнуті самостійні висловлювання сприймалися складно. Формування вміння будувати розгорнуту розповідь розпочиналося з групою дітей. Спочатку їм пропонували картинки, на яких була зображена лише одна дія (дівчинка вмивається; хлопчик купається), а потім дві-три (одна дівчинка читає, друга дівчинка грається, хлопчик малює). Ці картинки з однією дією об'єднувалися у сюжетну серію (краще, коли на них зображена одна і та ж дійова особа): діти

встановлювали послідовність дій і будували розповідь. Головну увагу звертали на першу картинку серії, а розглядаючи кожен наступну, зазначали нове в ній, пов'язували зображене зі змістом попередньої.

Наприклад, розглядаючи з дітьми серію «Допоміг» (Н. І. Зеленко «Картини для розвитку дітей дошкільного віку»), вихователь запитувала: «Куди пішли діти? Чому дівчинка плаче? Хто допоміг знайти рукавички? Що можна сказати про собаку?» За цими запитаннями дошкільники встановлювали послідовність зображених дій, розкладали картинки в певному порядку і розповідали.

Наступний етап – подання вихователем зразка розповіді і самостійні розповіді дітей із зоровим підкріпленням, а потім з пам'яті. Якщо дитина відчувала труднощі, їй допомагали навідні запитання: «Хто тут зображений? Що робить? Де це відбувається?» і т.п. Завершували індивідуальну роботу над серією послідовних картинок виділення головної думки у змісті, тобто скорочення розгорнутої розповіді до 1-2 фраз, у яких містилася основна ідея даної серії. Розв'язанню цього завдання приділяли особливу увагу, оскільки більшість дітей порівняно легко оволодівали розгорнутим висловлюванням, а обернений процес – виділення головної думки – давався важче. У зазначеній вище серії перед тим, як зосередитися на головному в розповіді, вихователь запитувала: «Чим корисні собаки для людей? Як треба ставитися до тварин?», чим допомагала дошкільникам зрозуміти, що собаки – наші друзі, а отже, маємо доглядати, оберігати їх.

З нерішучими та пасивними дітьми педагог працював і поза заняттями. Тут слід було враховувати, що тільки тоді, коли наявне спонукання до висловлювання, був справжній мовний мотив, може бути забезпечений перехід поданих зразків у власне мовлення дитини. Не тренувальна вправа, а свобода й невимушеність, співпереживання, зацікавленість у відповідях створювали умови для вільних розмов. Спеціальне вправління – це не основний шлях розвитку мовлення, а тому, не вигадуючи щось особливе треба ґрунтуватися на безпосередньому мовному мотиві. Пропонували дитині розповісти про відвідування театру, цирку, недільну прогулянку з батьками, улюблену гру, справу, тобто про все те, про що їй самій хотілося б говорити. Роботу з пасивними дітьми планували напередодні заняття ,

щоб активізувати їхній досвід; з псевдо активними – після нього, щоб упорядкувати набуті знання та вміння. Обмінюючись враженнями, діти самі шукали і знаходили виражальні засоби, вправлялися у доборі відповідних слів, побудові речень [1, 34]. Для розвитку виразної сторони мовлення створювалися такі умови, у яких кожна дитина могла б проявити свої емоції, почуття, бажання та погляди, причому не тільки в звичайній розмові, але й публічно, не соромлячись присутності сторонніх слухачів. До цього важливо привчати ще в ранньому дитинстві, оскільки нерідко буває, що люди з багатим духовним змістом, із виразною мовою виявляються замкнутими, сором'язливими, уникають публічних виступів, губляться в присутності незнайомих осіб. Допомогу у цьому надавали театралізовані заняття в дошкільних освітніх установах.

Пошуки альтернативних технологій, розробка передових методик роботи з дошкільниками є першочерговим завданням науковців, методистів, вихователів. Однак, така робота мала свої особливості щодо організації, унаочнення, добору дидактичного матеріалу.

Сучасні дослідження Н. Гавриш [8], А. Богуш [1], Н. Карпинська [45], О. Лещенко [43], Л. Панкратова [78], Є. Тихеева [98], О. Фльоріна [43], О. Ушакова [30] переконливо свідчать про те, що реалізація розвивального потенціалу художньої літератури залежить як від добору текстів, так і від правильної організації читання як спільної партнерської діяльності дорослого з дітьми. Цілком зрозуміло, що робота з книгою в умовах інклюзивної освіти навчання потребувала специфічних підходів. Для дітей з обмеженими фізичними можливостями книга є кращим другом, вікном у широкий світ пізнання. Саме такі діти, за умови правильної роботи педагога та батьків, стають найкращими читачами. Діти із затримкою психічного розвитку сприймали книгу як опору, основу для здобуття чи розширення нових знань. До такої роботи підключалися не лише прийоми ознайомлення, усвідомлення, а й тактильної взаємодії.

Завдання, які стоять перед дошкільною ланкою освіти, досить різноманітні. Необхідно навчити 3-6-річних дітей свідомо засвоювати матеріал, збагатити їхню мову. Діти повинні отримати початкові відомості з мови та літератури. Розвиток

інтересу до мови та читання створюють більш повне уявлення у дітей про навколишній світ. Сформованість навички читання є однією з найважливіших умов успішного подальшого навчання дітей у школі, самостійного пізнання ними життя з літературних джерел.

Діти з особливими потребами сприймають книгу не лише як джерело змістової інформації, а й як певну наочність. Ілюстрації до книг – з найпоширеніший вид образотворчого мистецтва, з якими зустрілися діти дошкільного віку. Доповнюючи і поглиблюючи зміст книги, пробуджуючи в дитині ті почуття та емоції, які викликає в нас істинно художній твір, і, нарешті, збагачуючи і розвиваючи його зорове сприйняття, книжкова ілюстрація реалізовував і естетичну функцію. Втілюючи ідейний зміст літературних творів у художніх образах, яскравих, виразних, конкретних, мистецтво ілюстрації – одне із сильних засобів виховання. Ілюстрація допомагала глибше і краще сприймати текст, швидше запам'ятовувати зміст, дає знання про навколишній світ.

Таким чином специфіка роботи з книгою дітей з особливими потребами охоплювала такі дії:

- ознайомлення з книгою як з основою для здобуття знань;
- формування стійкого читацького інтересу, допомогти визначитися з колом книг для дитячого читання;
- використання ілюстрації як опори для розуміння змісту тексту, ідейного задуму, характеру героїв.

Основне у роботі з книгою – виховувати у дитини людяність, здатність перейматися чужими болями, радіти з радощів іншого, пережити чужу долю, як свою. Читання книги духовно збагачувало особистість, вводило маленького читача у світ прекрасного, прилучало дитину до мистецтва слова у взаємозв'язку з мовою, історією, музикою, живописом.

Таким чином, ефективність підготовки студентів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії залежить від реалізації взаємопов'язаних і взаємообумовлених педагогічних умов: реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти

дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки. Педагогічні умови взаємопов'язані також з основною метою, етапами, змістовим і операційним компонентами підготовки. Тільки взаємозв'язок усього цього забезпечував ефективність підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Аналіз ступеня цієї ефективності присвячений наступний параграф дисертації.

2.4. Зміст та аналіз результатів експериментального дослідження

Цей підрозділ містить опис змісту та аналіз результатів формульованого експерименту, мета якого полягала в послідовній реалізації запропонованої нами моделі та умов формування готовності майбутніх вихователів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку у процесі професійної підготовки та перевірки ефективності педагогічних умов.

Для виявлення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти на початковому етапі формульованого експерименту було застосовано методики, використані під час проведення констатувального зрізу й описані в підрозділі 2.1. (Таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Дані про рівні сформованості компонентів готовності на початку дослідно-експериментальної роботи

Компоненти	Мотиваційний		Когнітивний		Операційний		Рефлексійсний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Нульовий	28,4%	30,4%	25,4%	26,1%	52,2%	49,3%	55,2%	53,6%
Низький	52,2%	53,6%	58,2%	59,4%	47,8%	50,7%	44,8%	46,4%

Середній	19,4%	16,0%	16,4%	11,6%	-	-	-	-
Високий	-		-		-		-	

Як свідчать дані таблиці на початку експерименту за всіма компонентами готовності (мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний) студенти розподілилися в основному в межах нульового й низького рівнів. Тільки в незначній кількості студентів як контрольної, так і експериментальної груп мотиваційна (30,4 % і 53,6 %) й когнітивна (26,1 % і 59,4%) компетентності були діагностовані на середньому рівні.

Спираючись на порівневі характеристики професійної готовності, описані в параграфі 2.1., констатовано, що ні в контрольній, ні в експериментальній групах середнього та високого рівня готовності до організації інклюзії не зафіксовано (Таблиця 2.10).

Таблиця 2.10

Дані доекспериментального зрізу рівнів сформованості готовності у студентів контрольної та експериментальної груп

Групи	Рівні сформованості готовності			
	нульовий	низький	середній	високий
КГ (68 осіб-100%)	40,3%	50,7%	9,0%	-
ЕГ (68 осіб-100%)	40,6%	52,2%	-	-

Зіставлення даних, отриманих в результаті діагностики на початковому етапі експерименту (Таблиця 9), свідчить про відсутність істотних відмінностей в рівнях сформованості професійної готовності у студентів експериментальної і контрольної груп.

Дослідно-експериментальна робота показала, що формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти є тривалим, складним і цілісним процесом. Оскільки розроблена нами модель та педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку

в умовах інклюзії у процесі професійної підготовки містить три етапи, то по завершенні кожного етапу в експериментальній групі було проведено зрізи за сформованістю ключових змістових і операційних компетентностей, що є складовими інклюзивної компетентності як компонента готовності, використовуючи методики діагностики, описані в підрозділі 2.1.

Розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, а також формування знань про способи організації цього виду навчання за кордоном і в Україні, досвіду пізнавальної діяльності – це завдання першого (інформаційно-орієнтованого) етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти. Навчання на цьому етапі спрямоване на оволодіння майбутніми вихователями, насамперед, мотиваційною та когнітивною ключовими компетентностями інклюзивної компетентності, а також формування рефлексивної компетентності в навчально-пізнавальній діяльності.

Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі були лекційні та семінарські заняття, що проводилися в межах курсу «Основи спеціальної педагогіки» під час третього року навчання, а також репродуктивні, частково-пошукові та дослідницькі методи навчання.

У державному стандарті вищої освіти зміст дисципліни містить інформацію про основні категорії спеціальної педагогіки, структури системи спеціальної освіти, її зміст, принципи, форми і методи, особливості організації процесу навчання в різних галузях спеціальної освіти.

Ми вважаємо, що в зміст дисципліни обов'язково необхідно вводити інформацію про альтернативні способи отримання освіти людьми з обмеженими можливостями здоров'я, про особливості організації інклюзивної освіти. Студенти повинні усвідомлювати, що не тільки дефектологи, а й звичайні вихователі можуть стикатися у своїй професійній діяльності з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

З урахуванням висловлених зауважень та вимог державного освітнього стандарту вищої освіти нами розроблена навчальна програма спецкурсу

«Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями», яка міститься в Додатку 2. Метою курсу передбачено формування системи наукових знань зі спеціальної педагогіки, що сприяє ціннісному осмисленню проблеми якісної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, інтеграційних процесів систем загальної й спеціальної освіти й формуванню готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії.

Для формування інклюзивної компетентності як компоненту професійної готовності використовувалися можливості лекційних та семінарських занять. Так, наприклад, на розгляд студентів на семінарському занятті пропонувалася тема: «Філософські та соціокультурні концепції й моделі спеціальної освіти», що розкриває зміст концепцій соціальної реабілітації, незалежного способу життя і моделей організації спеціальної освіти – медичної, моральної, соціальної. Обговорення теми проводилося у формі дискусії, і кожен мав можливість висловитися про найбільш ефективну на його погляд концепцію чи модель.

Під час вивчення теми «Правові основи спеціальної освіти» студентам пропонувалося проаналізувати міжнародні та вітчизняні правові документи, що стосуються спеціальної освіти, «Закон про освіту», проект закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)» та порівняти, наскільки права людей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання якісної освіти та свободи вибору способу отримання освіти відображені в законодавстві різних країн.

Для активізації діяльності студентів на семінарських заняттях застосовувалася форма роботи в малих групах, описана в підрозділі 2.3., що створювала можливість формувати не тільки мотиваційну і когнітивну, але й рефлексивну компетентності.

У межах семінарського заняття було проведено круглий стіл на тему «Інтеграція та диференціація в спеціальній освіті. Проблеми інтегрованого навчання та інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами». Мета цього заняття – сприяти формуванню мотиваційної, когнітивної та рефлексивної

ключових компетентностей, що є складовими інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

У процесі підготовки і проведення круглого столу в студентів були сформовані знання про поняття інтеграції та диференціації в спеціальній освіті, інклюзивній освіті, про способи організації інклюзивної освіти за кордоном і в Україні; сформований досвід пізнавальної діяльності, пов'язаний із самостійним пошуком, переробкою та наданням інформації, отриманої з різних джерел (підручники, науково-популярна література, публіцистика, електронні засоби масової інформації та ін.).

У процесі проведення дискусії були створені умови для усвідомлення студентами значущості залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної та доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, визнання за ними права вибору способу отримання освіти.

Заняття проводилося у формі рольової гри. Були розподілені ролі: ведучих, незалежних дослідників (доповідачів), опонентів (прибічників і противників інклюзивної освіти), представників зарубіжних шкіл, батьків та дітей, експертів. Основною метою рольових ігор є формування комунікативних навичок майбутнього фахівця, його комунікативної компетентності.

Завершувалося заняття рефлексивним аналізом. Студентам було запропоновано здійснити самооцінку внеску в проведення круглого столу й написати твір-роздум, що розкривав власну думку щодо ефективності диференційованого та інтегрованого способу отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Підсумки заняття підводилися після аналізу творів.

Таким чином, на першому етапі експерименту в майбутніх вихователів формувалися мотиваційна та когнітивна ключові компетентності, що належали до структури інклюзивної компетентності, а також рефлексивної компетентності в частині, що стосується навчально-пізнавальної діяльності.

Після закінчення першого етапу в експериментальній групі ми діагностували рівні сформованості ключових компетентностей, що належали до складу інклюзивної компетентності. Діагностика окремих видів компетентностей проводилася відповідно до методик, описаних у підрозділі 2.1. Проміжна діагностика когнітивної компетентності проводилася у формі зрізів знань лекційного матеріалу, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності, підсумкова – у формі контрольної роботи. Діагностика мотиваційної та рефлексивної ключових компетентностей здійснювалася за допомогою методу спостереження під час дискусій і бесід зі студентами в процесі навчальної діяльності, аналізу творів і результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компетентностей. Результати діагностики подані в таблиці 2.7

Таблиця 2.11

Дані про рівні сформованості компонентів готовності в експериментальній групі в кінці першого етапу експерименту

Компоненти	Мотиваційний	Когнітивний	Рефлексійний	Операційний
Рівні				
Нульовий	7,2%	2,9%	16%	14,5%
Низький	17,4%	27,5%	71%	85,5%
Середній	59,4%	63,7%	13%	-
Високий	16,0%	5,8%	-	-

На підставі порівняльного аналізу таблиць 2.9 і 2.11 можна зробити висновки про те, що після завершення першого етапу процесу формування інклюзивної готовності в експериментальній групі відбулися зміни в рівнях сформованості окремих компонентів. Так, істотно зменшилася кількість студентів з нульовим і низьким рівнем сформованості мотиваційного (7,2 % і 17,4 %) й когнітивної (2,9 % і 27,5 %) ключових компонента. У більшості студентів за цими компонентами

діагностовано середній рівень (59,4 % і 63,7 %), а в деяких (16,0 % і 5,8 %) – високий. Спостерігалася позитивна динаміка й у процесі формування в навчально-пізнавальній діяльності рефлексійного компонента, зменшилася кількість студентів із нульовим рівнем (16 %). Кількість студентів, які перебували на низькому рівні, суттєво не змінилося, зате деяка кількість студентів досягла середнього рівня (13 %). Зменшилась кількість студентів з нульовим рівнем операційного компонента (14,5%). Хоча формування операційного компонента готовності до роботи в умовах інклюзії на другому етапі не здійснювалося, деяке підвищення рівня їхньої сформованості відбулося за рахунок усвідомлення студентами необхідності оволодіння цими компетентностями.

Метою другого етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів, квазіпрофесійної, є подальший розвиток ключових змістових і операційних компетентностей. Для її досягнення нами було розроблено спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями» (Додаток В). Завданнями спецкурсу було: формування та апробація ключових змістових та операційних компетентностей, що належать до інклюзивної компетентності, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність інклюзивної освіти; формування умінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища і набуття досвіду аналізу професійних, навчальних проблемних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток здатності до рефлексії власної пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності.

У теоретичній частині спецкурсу тривало формування мотиваційної й когнітивної компетентності під час лекційних та семінарських занять. У студентів формували знання про сутність, структуру, основні компоненти інклюзивної компетентності, сучасний стан проблеми роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, набували досвіду самостійної пізнавальної діяльності. Наприклад, під час підготовки до семінарського заняття «Педагогічні системи спеціальної освіти» студентам пропонувалося завдання пошуково-дослідницького характеру – комплексно описати цілі й завдання конкретного

напряму спеціальної педагогіки, характеризувати, описати види й причини труднощів у пізнавальній діяльності, що зумовлені обмеженими можливостями здоров'я, способи отримання освіти, проаналізувати, наскільки ефективні диференційовані й інтегровані способи отримання освіти для категорії дітей із вадами здоров'я. На семінарському занятті студенти презентували доповіді з фактичним матеріалом і власними висновками й потім обговорювали, працюючи в малих групах за методикою, описаною в підрозділі 2.3.

Під час заняття нами був використаний евристичний метод навчання, який був спрямований на самостійний пошук, опрацювання та надання інформації, отриманої з різних джерел, формував такі дослідницькі здібності, здатність до аналітичних і оцінних дій, критичність, здатність до самостійного мислення, вміння доводити свою позицію.

Практична частина спецкурсу була присвячена формуванню ключових операційних компетентностей – діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, корекційної, також тривала робота над формуванням рефлексивної компетентності в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність.

Ці компетентності формувалися під час вивчення тем: «Особливості педагогічного спілкування в умовах інклюзії»; «Діагностика й прогнозування змісту інклюзивної освіти»; «Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзії»; «Організація педагогічного процесу в умовах інклюзивної освіти». Спочатку на семінарському занятті обговорювали особливості різних видів діяльності вихователя в умовах інклюзії, потім на практичних заняттях проводилося формування відповідних компетентностей у квазіпрофесійній діяльності шляхом моделювання педагогічних ситуацій і вирішення завдань, участі в ситуативно-рольових іграх, складання планів або програм.

Для формування в квазіпрофесійній діяльності комунікативної компетентності проводилася також ситуативно-рольова гра «Батьківські збори» в ЗДО. Обігрувалася ситуація такого змісту: у старшу групу дитячого садка з нового навчального року повинен прийти новий вихованець. У хлопчика – дитячий

церебральний параліч. Вихователь групи повинен підготувати дітей та їхніх батьків до того, щоб вони адекватно відреагували на прихід хворої дитини, знали, як правильно поводитися, щоб допомогти йому адаптуватися до нових умов, «влитися» в дитячий колектив і досягти успіхів у навчанні. У групі Б розподілені ролі вихователя, завідувача дитячим садком, батьків, дефектолога, дітей. Студенти заздалегідь були розподілені за ролями й підготовлено матеріал для виконання, змодельовано характери й лінію поведінки кожного персонажа. На закінчення гри проведено колективний аналіз й оцінку гри.

Для формування діагностичної та прогностичної компетентностей на семінарському занятті актуалізувалися питання про сутність і методику діагностики й прогнозування в діяльності вихователя, а потім на практичному занятті розроблялася програма діагностики занять в умовах інклюзивної освіти. Ця робота охоплювала діагностику рівня сформованості дитячого колективу, в якому присутня дитина з обмеженими можливостями здоров'я; діагностику особистості вихованця, що має особливі освітні потреби, його залучення в колектив, рівень навченості, вихованості, для чого пропонувалося адаптувати схеми діагностики з педагогічної практики. Після такої роботи студенти відвідували спеціальні (корекційні) групи при дошкільних закладах компенсуючого типу для вивчення діагностичних матеріалів та документації, яку оформляли на кожну дитину.

Для формування конструктивної компетентності на практичному занятті відпрацьовували навички з постановки мети й планування, з розробки оптимальних планів виховної та навчальної роботи вихователя, що організовує інклюзивну освіту.

Особливе значення для відпрацювання ключових операційних компетентностей мали практичні заняття, спрямовані на моделювання педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань. Наведемо приклади педагогічних ситуацій, що розглядалися під час вивчення різних тем:

1. Старша група дитячого садка. Вихователь дізнався про те, що в групі відбулася бійка між Миколкою П. та Сергієм І. З'ясувалося, що Микола дражнить Таню М. У дівчинки вроджений дефект ноги, вона проходила тривалу реабілітацію

й перебувала на індивідуальному навчанні, а рік тому стала навчатися у звичайній групі дитячого садка. З Сергієм вони сусіди й товаришують із дитячих років, він постійно допомагає. Ось і в цій ситуації він заступився за неї. Як вчинити вихователю?

2. Заняття з логіко-математичного розвитку в старшій групі дитячого садка. В дитячому колективі навчається дитина з обмеженими можливостями здоров'я. Іван Н. раніше був здоровою дитиною, але потім після перенесеної хвороби у нього відбулося серйозне порушення слуху. Кілька років дитина навчалася в спеціальному (корекційному) дошкільному навчальному закладі. Перед школою, за рішенням батьків, його зарахували до групи звичайного дитячого садка. Хлопчик повинен бути на заняттях дуже уважним, постійно бачити вихователя, але він часто відволікається. Як організувати навчальну роботу вихователя, щоб результати навчання не знижувалися?

На останньому практичному занятті проводився рефлексивний аналіз власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, самооцінка рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Після закінчення спецкурсу студенти представляли портфоліо (виконані завдання, діагностичні методики, проблемні ситуації з варіантами їхнього вирішення, складені плани й програми). Аналіз змісту портфоліо дав змогу зробити висновок про те, наскільки ефективною була навчальна діяльність студента.

Після закінчення другого етапу в експериментальній групі було здійснено проміжну та підсумкову діагностику рівнів сформованості ключових компетентностей, що належать до складу інклюзивної компетентності. Діагностика окремих видів компетентностей проводилася за допомогою відповідних методик, що описані в параграфі 2.1. (Таблиця 5). Діагностику сформованості когнітивної компетентності було здійснено у формі зрізів знань на лекціях, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, аналізу завдань пошуково-дослідницького характеру, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності. Діагностика сформованості мотиваційної та рефлексивної компетентностей здійснювалася за допомогою методу спостереження у процесі

навчальної та квазіпрофесійної діяльності, аналізу результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компетентностей. Діагностика сформованості ключових операційних компетентностей також здійснювалася за допомогою методу спостереження під час квазіпрофесійної діяльності на практичних заняттях, аналізу виконаних завдань, змісту портфоліо.

Результати діагностики відображені в таблиці 2.12

Таблиця 2.12

Дані про рівні сформованості компонентів готовності в експериментальній групі в кінці другого етапу експерименту

Компоненти	Мотиваційний	Когнітивний	Рефлексійний	Операційний
Нульовий	-	-	2,9%	2,9%
Низький	8,7%	16,0%	30,4%	33,3%
Середній	58,0%	63,7%	43,5%	56,5%
Високий	33,3%	20,3%	23,2%	7,3%

На підставі порівняльного аналізу таблиць 2.11 та 2.12 можна зробити висновки про те, що після завершення другого етапу процесу формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти в експериментальній групі відбулися помітні зміни у рівнях сформованості ключових компетентностей, зокрема кількісні показники. Практично не залишилося студентів із нульовим рівнем ключових компетентностей, істотно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості окремих компетентностей (від 7,2 % до 0 %). У більшості студентів за даними діагностики сформувався середній (від 28,9 % до 43,5 %) і високий (від 0 % до 23,2 %) рівні.

Метою третього етапу, діяльнісного, став подальший розвиток і застосування ключових компетентностей інклюзивної компетентності в практичній і дослідницькій діяльності студентів. Найбільш реально в сучасних умовах, коли інклюзивна освіта поки не має достатнього поширення в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, цієї мети можна досягти анкетуванням практичних аспектів під час педагогічної практики на четвертому й п'ятому році

навчання, а також організовуючи ознайомлювальну педагогічну практику в спеціальних (корекційних) ЗДО.

Для реалізації завдань третього етапу студентам було запропоновано під час педагогічної практики виконати комплекс практичних завдань. На четвертому році навчання студенти проводили дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретному ЗДО; виконували завдання на діагностику сформованості колективу, в якому присутні діти з обмеженими можливостями здоров'я (можливо, за індивідуальною формою навчання) та їхньої ролі в колективі; вивчення особистості цих дітей, залучення до колективу, а також діагностику сформованості готовності до організації інклюзії шляхом анкетування вихователів-практиків. Усі отримані матеріали студенти аналізували, робили узагальнення й висновки (у тому числі і за результатами самооцінки рівня сформованості інклюзивної компетентності).

На четвертому році навчання студенти отримували творче завдання щодо індивідуального проектування інклюзивної освіти та шляхів його організації в конкретному ЗДО. Проект повинен був містити формулювання умов, які необхідно створити в дошкільному навчальному закладі для ефективного здійснення інклюзивної освіти, аналіз особливостей організації навчального та виховного процесу, розробку програми залучення дитини (дітей) з особливими освітніми потребами в колектив дитячого садка і групи, способи розвитку її особистості, прогноз результативності власного проекту (Додаток В).

Розробка проекту здійснювалася окремими групами студентів, які проходили педагогічну практику в одному з ЗДО. Усього для педагогічної практики студентів експериментальної групи було задіяно 6 дошкільних навчальних закладів міста Мукачеве і міста Тернополя.

У межах проектів студенти характеризували структуру ЗДО, формулювали умови, які необхідно створити в конкретних ЗДО для ефективного здійснення інклюзивної освіти. Серед таких умов студенти відзначали: ліцензування певного виду діяльності дитячого садка; створення оптимальної матеріальної бази ЗДО; зниження наповнюваності груп, у яких присутні діти (дитина) з обмеженими

можливостями здоров'я; доплата вихователям, які працюють в умовах інклюзивної освіти; створення дефектологічного кабінету в ЗДО; перепідготовка вихователів; проведення роз'яснювальної роботи з дітьми та батьками і т.п.

Студенти прогнозували зміни, які необхідно ввести в організацію навчального процесу в разі здійснення інклюзивної освіти залежно від видів порушень у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що навчаються в цьому ЗДО за індивідуальною формою. Майбутні фахівці аналізували принципи відбору змісту освіти, побудови індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами, приводили можливі варіанти структури заняття під час інклюзивної освіти.

Розроблені програми залучення дитини (дітей) з обмеженими можливостями здоров'я в колектив дитячого садка та групи містили план виховної роботи групи, методичну розробку виховного заходу, в організації та проведенні якого могли б взяти участь діти з обмеженими можливостями здоров'я.

У висновку студенти прогнозували результативність власного проекту. Більшість із них зазначили, що проект може бути здійснений тільки тоді, коли ЗДО буде до цього готовий.

Після закінчення третього етапу в експериментальній групі було підведено підсумки діагностики рівня сформованості готовності. Діагностика сформованості окремих ключових компетентностей здійснювалася за допомогою методу спостереження під час педагогічної практики, бесід зі студентами, аналізу виконання практичних завдань і завдань за індивідуальним проектуванням, результатів самооцінки рівня сформованості окремих компетентностей.

Результати діагностики подані в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Дані про рівні сформованості компонентів готовності в експериментальній групі на кінцевому етапі експерименту

Компоненти	Мотиваційний	Когнітивний	Рефлексійний	Операційний
Нульовий	-	-	-	-
Низький	8,7%	11,6%	20,3%	17,4%

Середній	47,8%	56,5%	50,7%	59,4%
Високий	43,5%	31,9%	29,0%	23,2%

На підставі порівняльного аналізу таблиць 12 і 13 можна зробити висновки про те, що після завершення третього етапу процесу формування професійної готовності в експериментальній групі відбулися подальші позитивні зміни в рівнях сформованості ключових компетентностей. Змінилися кількісні показники за всіма компонентами. Ніхто зі студентів експериментальної групи не знаходився на нульовому рівні сформованості компетентностей. У невеликої кількості студентів діагностовано низький рівень сформованості окремих компонентів (від 2,9 % до 0%). Ця зміна відбулася через збільшення кількості студентів, що володіють високим рівнем (від 20,3 % до 31,9 %) сформованості ключових компетентностей готовності.

За підсумками експерименту нами була проведена робота з аналізу та узагальнення отриманих під час його проведення результатів. Вважаємо за доцільне наочно проілюструвати динаміку змін за окремими компетентностями (табл.2.14).

Насамперед зафіксовано зміни в рівнях сформованості мотиваційного компонента готовності в студентів експериментальної групи.

Таблиця 2.14

Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компонента готовності в експериментальній групі

Етапи/ Рівні	Початок	Перший етап	Другий етап	Третій етап
Нульовий	30,4%	7,2%	-	-
Низький	53,6%	17,4%	8,7%	8,7%
Середній	16,0%	59,4%	58,0%	47,8%
Високий	-	16,0%	33,3%	43,5%

Дані таблиці свідчать про те, що найбільше зростання мотиваційного компонента готовності відбулося на першому етапі експерименту: істотно зменшилася кількість студентів з нульовим і низьким рівнем, більшість студентів

досягли середнього рівня (47,8 %), а 43,5 % – високого. На наступних етапах зберігалася позитивна динаміка. Уже до кінця другого етапу в експериментальній групі не залишилося студентів з нульовим рівнем мотиваційної готовності, а на кінцевому – у 43,5 % студентів був діагностований високий рівень мотиваційної готовності.

На нашу думку, подібна картина змін в експериментальній групі пов'язана з осмисленням майбутніми вихователями, особливо на першому етапі експерименту, проблеми інтеграції в суспільство людей з обмеженими можливостями здоров'я, формуванням мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісної й доступної освіти дітей з освітніми потребами і визнанням за ними права вибору способу отримання освіти. Ми вважаємо, що саме розвиток мотиваційної компетентності став системотвірним чинником, що зумовлював надалі розвиток усіх інших компетентностей.

Дослідження показало істотні зміни в когнітивному компоненті готовності (Таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

Динаміка рівнів сформуваності когнітивного компонента готовності в експериментальній групі

Етапи/ Рівні	Початок	Перший етап	Другий етап	Третій етап
Нульовий	26,1%	2,9%	-	-
Низький	59,4%	27,5%	16,0%	11,6%
Середній	11,6%	63,8%	63,7%	56,5%
Високий	-	5,8%	20,3%	31,9%

Дані таблиці свідчать про суттєві зростання когнітивного компонента готовності зафіксоване протягом першого та другого етапів експерименту. Так, після закінчення першого етапу практично не залишилося студентів із нульовим рівнем, у два рази зменшилися показники низького рівня (27,5 %), значно збільшилася кількість студентів із середнім рівнем (63,8%) і високим (65,8%). У результаті другого етапу зменшилися показники низького (16,0 %) рівня, найбільша кількість студентів досягла середнього рівня (63,7 %). Подальший

розвиток продовжувався і на третьому етапі: відбулося подальше зменшення показників низького (11,6 %), збільшилася кількість студентів, що досягли середнього (56,5 %) та високого рівнів (31,9 %). Таким чином, у результаті дослідно-експериментальної роботи майбутні вихователі оволоділи глибокими й систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, психологічні й соціальні особливості та проблеми дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Простежимо зміни рівнів сформованості рефлексійного компонента готовності (Таблиця 2.16).

Таблиця 2.16

**Динаміка формування сформованості рефлексійного компонента
готовності в експериментальній групі**

Етапи/ Рівні	Початок	Перший етап	Другий етап	Третій етап
Нульовий	53,6%	16%	2,9%	-
Низький	46,4%	71%	30,4%	20,3%
Середній	-	13%	43,5%	50,7%
Високий	-	-	23,2%	29%

Дані таблиці свідчать, що протягом усього експерименту відбувалося поступове зростання рефлексивної компетентності. На першому етапі студенти здійснювали рефлексивний аналіз власної навчально-пізнавальної діяльності, що стосується питань спеціальної освіти та інклюзивної освіти зокрема. За рахунок цього істотно зменшилася кількість студентів із нульовим рівнем рефлексивної компетентності (16 %), суттєво збільшилася кількість студентів із низьким рівнем (71 %), кількість студентів, що досягли середнього рівня, – (13 %). На другому етапі, в результаті сформованої здатності рефлексивного аналізу власної квазіпрофесійної діяльності відбулися зміни у формуванні рефлексивної компетентності: зменшилися кількісні показники нульового (2,9 %) й низького (30,4 %) рівнів, відбулося також зміни показника високорівня (23,2 %), більшість студентів досягли середнього рівня (43,5 %). На прикінцевому етапі не залишилося студентів з нульовим рівнем, зменшилися показники низького (0%) та низьким

(20,3 %) рівнів, збільшилася кількість студентів, що досягли середнього (50, 7 %) та високого (29%) рівнів.

У більшості студентів експериментальної групи сформована здатність аналізувати власний і чужий досвід, адекватно оцінювати результати своєї (навчальної, квазіпрофесійної, професійної) діяльності, знаходити власні помилки в роботі й намагатися їх виправити, сформована потреба підвищувати рівень своєї інклюзивної компетентності .

Протягом експерименту зафіксовані зміни і в рівнях сформованості ключових операційних компетентностей у студентів експериментальної групи (Таблиця 17).

Основне зростання показників ключового операційного компонента готовності відбувалося протягом другого й третього етапів. На першому етапі формування операційного компонента не було передбачено, але деякі зміни відбулися через усвідомлення студентами експериментальної групи необхідності їхнього набуття: суттєво зменшилися показники нульового рівня (з 49,3 % до 14,5 %), відповідно збільшилася кількість студентів із низьким рівнем (з 50,7 % до 85,5 %).

Таблиця 2.17

Динаміка рівнів сформуваності операційного компонента готовності в експериментальній групі

Етапи/ Рівні	Початок	Перший етап	Другий етап	Третій етап
Нульовий	49,3%	14,5%	2,9%	-
Низький	50,7%	85,5%	33,3%	17,4%
Середній	-	-	56,5%	59,4%
Високий	-	-	7,3%	23,2%

На другому етапі формування операційного компонента готовності відбувалося в квазіпрофесійній діяльності, тобто в реальній професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти. В основному для цього застосовувалося методи вирішення педагогічних задач і ситуативно-рольові ігри.

Протягом другого етапу відбулися істотні зміни: значно зменшилися показники нульового (2,9 %) й низького (33,3 %) рівнів, уже до кінця другого етапу значна кількість студентів досягли середнього (56,5 %) й високого (7,3 %) рівнів. На третьому етапі студенти застосовували сформовані ключові операційні компетентності в процесі педагогічної практики, виконуючи практичні завдання та завдання за індивідуальним проектуванням. Зменшилися показники низького (17,4 %) рівнів і відповідно збільшилися показники високого (23,2 %) та середнього (59,4 %) рівнів

У результаті дослідно-експериментальної роботи у більшості студентів були сформовані й відпрацьовані в квазіпрофесійній діяльності необхідні для здійснення інклюзивної освіти ключові операційні компетентності. Вважаємо, що в разі реалізації можливості проходження педагогічної практики в реальних умовах інклюзії показники сформованості операційних компетентностей могли бути вищими.

Після закінчення дослідно-експериментальної роботи було проведено опитування студентів контрольної та експериментальної груп. Більшість учасників формульовального експерименту, аналізуючи результати власної навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності в межах спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями », відзначали, що вони отримали чітке уявлення про специфіку діяльності вихователя ЗДО в умовах інклюзивної освіти. Характеризуючи вихователя, що володіє інклюзивною компетентністю, у своєму описі вони виділяли: наявність системи знань із спеціальної педагогіки й психології про психологічні й соціальні особливості та проблеми дітей з обмеженими можливостями здоров'я, про специфіку роботи з ними; здатність застосовувати ці знання й кваліфіковано вирішувати педагогічні завдання, які можуть виникати в умовах інклюзії; здатність конструктивно спілкуватися в умовах інклюзивної освіти; здатність аналізувати й адекватно оцінювати результати своєї та колективної роботи; прагнення підвищувати рівень власної інклюзивної компетентності як компонента професійної готовності.

Водночас студенти контрольної групи показали відсутність чіткого уявлення про інклюзивну освіту дітей з особливими освітніми потребами, несформованість інклюзивної компетентності вихователя.

Ураховуючи результати опитування, а також, використовуючи методику оцінки професійної компетенції педагога для визначення загального рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти і спираючись на порівневу характеристику інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, подану в підрозділі 2.1., зроблено висновок про сформованість інклюзивної компетентності у майбутніх вихователів контрольної та експериментальної груп (Таблиця 17).

Таблиця 2.18

Дані про рівні сформованості готовності на кінцевому етапі експерименту

Групи	Рівні сформованості готвності			
	Нульовий	Низький	середній	високий
КГ (47 осіб-100%)	38,8%	50,7%	10,5%	-
ЕГ (45 осіб-100%)	-	14,5%	53,6%	31,9%

Для визначення динаміки зростання рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії порівняли дані доекспериментального й кінцевого зрізів у контрольній та експериментальній групах (Таблиця 2.19).

Таблиця 2.19

Порівняльний аналіз даних рівнів сформованості готовності на початковому й кінцевому етапах експерименту

Рівні сформованості готовності до організації інклюзивної освіти	Дані доекспериментального зрізу		Дані кінцевого зрізу	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Нульовий	40,3%	40,6%	38,8%	-
Низький	50,7%	52,2%	50,7%	14,5%

Середній	9,0%	7,2%	10,5%	53,6%
Високий	-	-	-	31,9%

Зіставляючи дані, відзначаємо, що до початку експерименту ні в контрольній, ні в експериментальній групах середнього та високого рівня сформованості готовності майбутніх вихователів до організації інклюзії діагностовано не було. Усі респонденти приблизно однокво розподілилися між нульовим і низьким рівнем. У процесі дослідження встановлено, що високого рівня готовності до роботи в умовах інклюзії досягли 31,9 %, середнього – 53,6 % майбутніх вихователів, на низькому рівні залишилося лише 14,5 % студентів, які взяли участь у дослідно-експериментальній роботі, а дані до експериментального зрізу свідчать про те, що майже всі студенти як контрольної, так і експериментальної груп в основному розподілилися за двома нижчими рівнями сформованості готовності – нульовим (40,6 %) і низьким (52,2 %). Водночас у контрольній групі істотних змін не відбулося.

Отримані в процесі дослідження результати дають змогу зробити висновки про дієвість розробленої нами моделі та педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти дітей дошкільного віку під час професійної підготовки. Застосування технології контекстного навчання, оптимальне поєднання репродуктивних й дослідницьких методів навчання, відтворення соціального контексту майбутньої діяльності, внесення відповідних акцентів у курс «Основи спеціальної педагогіки», введення для експериментальної групи спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями», забезпечення наступності етапів формування готовності майбутніх вихователів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній і дослідницькій діяльності студентів створюють необхідні умови для формування інклюзивної компетентності як компонента професійної готовності майбутніх вихователів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження розроблено критерії та рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Дані констатувального експерименту свідчать про те, що формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як компоненту професійної готовності у системі підготовки студентів поки що не приділяється належна увага. Майбутні вихователі, які працюють, не мають чіткого уявлення про інклюзивну освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗДО, слабо володіють технологіями виховання і навчання такої категорії дітей, не усвідомлюють важливість подібної освіти та роботи щодо підвищення рівня власної інклюзивної компетентності.

Так, виявилось, що більшість респондентів перебувають на нульовому (54,4 %) й низькому (42,6 %) рівнях сформованості інклюзивної компетентності й всього 2,9 % респондентів належать до середнього рівня за сформованістю мотиваційної та когнітивної компетентностей, що є складовими загальної готовності до роботи в умовах інклюзії.

Ураховуючи результати констатувального експерименту, зміст і структуру досліджуваної категорії, вимоги і принципи організації контекстного навчання, було розроблено модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, що була апробована під час формувального експерименту.

Виявлено педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх вихователів до інклюзії:

- реалізація контекстного підходу у формуванні в майбутніх вихователів мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у формі спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями»;
- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтований, квазіпрофесійний, діяльнісний) формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в єдності теоретичної та практичної підготовки.

Процес формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії передбачав три етапи, в кожному з яких домінувала та чи інша умова:

Перший етап (інформаційно-орієнтований) передбачав розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в дошкільному навчальному закладі, а також формування знань про способи організації інклюзії за кордоном і в Україні та досвіду пізнавальної діяльності, тобто формування мотиваційної та когнітивної ключових компетентностей готовності.

На першому етапі формувального експерименту нами внесені відповідні акценти в курс «Основи спеціальної педагогіки», що давало змогу студентам усвідомити значущість інклюзивної освіти для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я і покласти початок формуванню ключових компетентностей, що належать інклюзивній компетентності.

Метою другого етапу – квазіпрофесійного – є набуття та апробація ключових компетентностей, що належать до структури інклюзивної компетентності, в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивної освіти.

На другому етапі введено для експериментальної групи спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», зміст якого орієнтований на формування в студентів ключових компетентностей, що є складовими загальної готовності. Спецкурс був спрямований на формування корекційно-розвивального освітнього середовища, яке забезпечувало соціалізацію дошкільників відповідно до особливостей їх розвитку.

Третій етап, діяльнісний, спрямований на подальший розвиток і застосування ключових компетентностей інклюзивної компетентності в практичній і дослідницькій діяльності студентів.

На третьому етапі, який передбачав розвиток і застосування сформованих компетентностей у практичній та дослідницькій діяльності студентів, нами передбачено виконання практичних завдань під час педагогічної практики на четвертому і п'ятому році навчання.

Для досягнення поставлених цілей на кожному етапі формувального експерименту було розроблено комплекс лекційних, семінарських і практичних занять, що забезпечують розвиток ключових компетентностей готовності до роботи з дітьми, що мають особливі потреби.

У процесі експерименту були використані активні методи навчання: проблемні лекції та семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру, аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри.

Для реалізації мети дослідження на всіх етапах експериментальної роботи використано такі методи і форми навчання: проблемно-пошукові, дискусія, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, ділові та ситуативно-рольові ігри, активні та інтерактивні методи навчання («Алітерація», «Дзеркало», «Круги дружби», «Факти, тільки факти», «Зигзаг»), методи організації рефлексивної діяльності («Сад», «Таблиця» 3-Х-В, Концептуальна таблиця», «Фішбоун», «Бортовий журнал»), завдання дослідницького характеру, метод проєктів, кейс-метод; традиційні лекції, проблемні, лекції-дискусії, семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги, вирішення педагогічних завдань), поза аудиторну роботу студентів (дослідні роботи, конференції та ін.); педагогічну практику.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про ефективність розробленої та апробованої моделі та педагогічних умов формування інклюзивної готовності майбутніх вихователів Дані чотирьох зрізів відображають динаміку досліджуваної якості в студентів експериментальної і контрольної груп.

У процесі дослідження було встановлено, що високого рівня інклюзивної готовності досягли 42,2 %, середнього – 53,3 %, на низькому рівні залишилося лише 4,4 % студентів, які взяли участь у дослідно-експериментальній роботі, тоді, як дані доекспериментального зрізу свідчать про те, що практично всі випробування як контрольної, так і експериментальної груп розподілилися за двома нижніми рівнями сформованості інклюзивної готовності – нульовим (46,7 %) і низьким (53,3 %).

Результати дослідно-експериментальної роботи дають нам підставу зробити висновки про ефективність розробленої нами моделі та педагогічних умов

формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях

Список використаних джерел у другому розділі

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. Москва: Академия, 2001. 192 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 282 с.
5. Балакірева О. М., Ващенко Л. С., Сакович О. Т. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації. Київ: Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2004. 108 с.
6. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
7. Банькина С. В., Башмакова Е. А., Гусаченко О. И. Методика апробации и внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательную практику (с вариантом программ). Москва: ГОУ Пед. академия, 2008. 60 с.
8. Бобирева О. С., Кас'яненко О. М. Формування моральних якостей у дитини дошкільного віку засобами етнопедагогіки. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. молодих учених і студентів (м. Мукачево, 27–28 жовтня 2016 р.). Мукачево, 2016. С. 116–117.
9. Бородіна О. С., Бойчук Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. 20 с.
10. Бородіна О. С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 6. С. 61–67.
11. Бородіна О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. Вып. 1 (13). С. 75–79.
12. Бібик Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа I ступеня: теорія і практика*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24–37.
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону : Изд-во РГГГУ, 2000. 352 с.
14. Вербицкий А. А. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*: материалы VII Всероссийской науч.-практ. конф.: в 6 ч. / Ин-т дополнительного

- проф.-пед. образования. Челябинск: Образование, 2006. Ч. 4. 296 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
 16. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва: Изд-во МГУ, 1965. 45 с.
 17. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Политиздат, 1999. Т. 4. 371 с.
 18. Гершунский Б. С. Философия образования. Москва: Флинта, 1998. 432 с.
 19. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования. *Педагогика*. 1994. № 6. С. 31–37.
 20. Гриценюк Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України (показники розвитку за підсумками 2004–2005 навчального року). Київ: Ніка-Центр, 2005. 30 с.
 21. Дмитрієнко О., Співак І. Організація методичної роботи з учителями ЗНЗ на основі компетентнісного підходу. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 55–57.
 22. Даниелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 256 с.
 23. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя. Харків: Основа, 2013. 112 с.
 24. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
 25. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 30.04.2018).
 26. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990. С. 15–27.
 27. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
 28. Зотова А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*. 1997. № 6. С. 21–25.
 29. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 2. С. 27–41.
 30. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
 31. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2014. 260 с.
 32. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
 33. Кас'яненко О. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивного навчання в процесі

- професійної підготовки. *Children & Schools*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067.
34. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 161–168.
35. Кас'яненко О. М. Казкотерапія як ефективний прийом роботи в умовах інклюзії. *Теорія та методика навчання: проблеми та пошуки*: зб. наук. праць. Харків, 2014. Вип. 8. С. 82–88.
36. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Виховання обдарованих дітей дошкільного віку” для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2013. 119 с.
37. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни «Спецкурс: Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2014. 177 с.
38. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Логопедична ритміка” для студентів напрям. підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2016. 95 с.
39. Кас'яненко О. М. Методичні матеріали для забезпечення самостійної та індивідуальної роботи студентів з дисципліни “Логопедичний практикум”. Мукачєво: МДУ, 2014. 64 с.
40. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)–57(110). С. 496–504.
41. Кас'яненко О. М. Музикотерапія, як засіб формування корекційно-розвивального середовища дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*: матеріали I Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 20–21 квіт. 2017 р.). Мукачєво: РВВ МДУ, 2017. С. 120–123.
42. Кас'яненко О. М. Підготовка учителя початкової школи к інклюзивному образованию. *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы*: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 14 ноября 2013 г.) / БГПУ им. М.Танка. Минск: БГПУ, 2013. С. 53–54.
43. Кас'яненко О. М. Специфіка ознайомлення з книгою дошкільників з особливими потребами. *Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць / за заг. ред.: І. Ф. Прокопенка, С. Т. Золотухіної. Харків, 2015. Вип. 49. С. 86–95.
44. Кас'яненко О. М. Співдружність з батьками як умова компенсуючого виховання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-

- практ. конф. (м. Мукачєво, 17–18 трав. 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачєво: РВВ МДУ, 2017. С. 58–60.
45. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 167 с.
46. Кодлюк Я. П. Модернізація підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 132–136.
47. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2009. № 6 (8). С. 10–15.
48. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. **Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання**: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.
49. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 197 с.
50. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
51. Котлярова И. О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ “Факел”, 1998. 169 с.
52. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
53. Коршунова О. В. Теоретико-методологічні основи інклюзії в освіті. *Науково-методичний електронний журнал “Концепт”*. 2016. Т. 8. С. 16–20.
54. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Ч. 1. Київ: Освіта, 2009. 302 с.
55. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1961. 242 с.
56. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
57. Кучерук О. С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі* : тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011р.). Київ: Університет “Україна”, 2011. С. 80–81.

58. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*. 2012. № 2. С. 42–44.
59. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция*. 2012. № 2. С. 119–127.
60. Кучерук О. С. Європейський досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали ІХ наук.-практ. конф. молодих вчених (м. Харків, 25–26 жовт. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 32–33.
61. Кучерук О. С. Особливості організації інклюзивних шкіл. *Засоби і технології сучасного навчального середовища* : матеріали Міжнародної VIII (XVIII) наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 27-28 квіт. 2012 р.). Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2012. С. 35.
62. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность как неотъемлемая составляющая профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. *Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты*: Всерос. молодежная конф. (г. Киров, 14–15 нояб. 2012 г.): сб. тезисов и статей. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2012. С. 110–112.
63. Кучерук О. С. Інклюзивні вміння майбутнього вчителя. *День науки – 2013*: матеріали наук.-практ. конф. молодих вчених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 15 трав. 2013 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 50–51.
64. Кучерук О. С. Філософські основи інклюзивної освіти. *ІХ Харківські студентські філософські читання* : матеріали Міжнародної наук. конф. студентів та аспірантів (м. Харків, 25–26 квіт. 2013 р.). Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. С. 194–195.
65. Ландшеер В. Концепция “минимальной компетентности”. *Перспективы: вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27–34.
66. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 47 с.
67. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
68. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 98 с.
69. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
70. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. Москва: Просвещение, 1981. 144 с.

71. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
72. Мешко О. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу: професійні компетенції та компетентності вчителя. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіонального наук.-практ. семінару (м. Тернопіль, 28–29 листоп. 2006 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 21–25.
73. Нижник О. М. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека. Київ: Главник, 2004. 206 с.
74. Набиева Е. В. Учителю-исследователю: формирование и развитие исследовательской компетентности: методические рекомендации. Иркутск: ИПКРО, 2002. 66 с.
75. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 “Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року”. *Інформаційний збірник та коментарі МОН України*. 2014. № 4-5-6.
76. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.04.2018).
77. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
78. Півкач О. В. Кас’яненко О. М. Особливості формування звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (м. Мукачево, 22–24 жовтня 2015р.). Мукачево, 2015. С. 215–217.
79. Пинский А. О. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах. *Мир образования*. 1997. № 3. С 20–22.
80. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Федій ; відп. ред. Н. В. Ковалевська. Полтава: Шевченко Р. В., 2015. Вип. 2. С. 331–340.
81. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. *Офіційний вісник України*. 2013. № 68. Ст. 2472.
82. Про освіту: Закон України від 23.05.1991р. № 1060-ХІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. Ст. 451.
83. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-ІІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 22. Ст. 981.

84. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 6.10.2005 р. № 2961-IV. *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2/3. Ст. 36.
85. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662). С. 27–32.
86. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 382 с.
87. Руденко Л. М. Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології : навч. посіб. Київ: ДІА, 2007. 128 с.
88. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 10–16.
89. Седнева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: метод. реком. Миколаїв: ОШПО, 2011. 36 с.
90. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16–21.
91. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
92. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка педагога*: сб. науч. трудов. Москва, 1988. С. 14–28.
93. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования. *Теория и практика высшего образования*. Москва, 1991. С. 3–18.
94. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
95. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.
96. Софій Н. З., Кузьменко В. І. Про сто і один метод активного навчання. Київ: Крок за кроком, 2003. 116 с.
97. Софій Н., Сварник Н., Троханис П. Права дітей з особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию. Киев: [б. и.], 2006. 59 с.
98. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 417–654.
99. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986. № 3. С. 23–31.
100. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 136 с.
101. Тарантей В. П. Влияние групповых форм организации познавательной деятельности на формирование некоторых социально-психологических

- компонентов готовности к труду старшеклассников. *Проблемы формирования социально-психологической готовности личности к труду*: сб. науч. трудов / под ред. Я. И. Коломинского. Минск, 1981, 198 с.
102. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ: Контекст, 2000. С. 37–40.
103. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, І. О. Бартенева, І. М. Богданова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. 390 с.
104. Турченко И. А. Организационно-педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых. *Инклюзивные процессы в образовании: материалы Международной конф. (г. Минск, 27–28 окт. 2016 г.)* / редкол. А. М. Змушко и др. Минск: БГПУ, 2016. С. 323–325.
105. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
106. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы. *Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика*: сб. материалов II межрегионального семинара. Астрахань, 2007. С. 58–67.
107. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : “Психологічні науки”*: зб. наук. праць. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. Вип. 5. Т. 2. С. 279–284.
108. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования . Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
109. Хорни К. Самоанализ / пер. с англ. А. Боковикова, В. Старовойтова. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002 208 с.
110. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С.117–137.
111. Шматко Н. Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 1999. № 2. С. 45–48.
112. Шнайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання: метод. реком. на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. 148с.
113. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 302 с.

114. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. № 3/4. С. 76–120.
115. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва, 1981. С. 84–85.
116. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1999. Т 2. 440 с.
117. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 302 с.
118. Яковлева Н. О. Моделирование как метод создания педагогического проекта. *Образование и наука*. 2002. № 6 (18). С. 3–13.
119. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 316 с.
120. Chinapah V., Lefstead J., Wailer G. Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity. *Canadian Journal of Education*. 2013. № 36(1). P. 305–348.
121. DeLuca C. Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity. *Canadian Journal of Education*. 2013. № 36(1). P. 305–348.
122. Hutchinson N. L. Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teacher, 5th Edition. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
123. Lyons W. E, Thompson S. A., Timmons V. We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2016. № 20(8). P. 889–907.
124. Phillips R. "Try to understand us": Aboriginal elders' views on exceptionality. *Brock Education*. 2010. № 20(1). P. 64–79.
125. Swedeen B. L. Signs of an inclusive school: A parent's perspective on the meaning and value of authentic inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2009. № 5(3).
126. Thompson S. A., Lyons W., Timmons V. Inclusive education policy: what the leadership of Canadian teacher associations has to say about it. *International Journal of Inclusive Education*. 2014. DOI: 10.1080/13603116.2014.908964
127. Causton J., Theoharis G. *The Principal's Handbook for Leading Inclusive Schools*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. 2014. № 29.
128. Villa R. A., Thousand J. S. *Leading an Inclusive School: Access and Success for ALL Students*. Alexandria. VA: ASCD. 2017. P. 213
129. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages
130. Закон України "Про охорону дитинства" (прийнятий 26 квітня 2001 року № 2402-III). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14

131. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 року) URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306
132. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (21 березня 1991 року № 875-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12
133. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (прийнятий 6 жовтня 2005 року № 2961-IV). URL: www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15
134. Постанова Кабінету Міністрів України "Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів" (від 12 жовтня 2000 р. № 1545). URL: www.2.znz.edu-ua.net/storage/95.txt
135. Офіційний сайт проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» URL: www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk/components.php
136. Електронний Канадсько-український журнал спеціальної педагогіки, розміщений на сайті Канадсько-української дослідної групи (CURT). URL: <http://www.canada-ukraine.org/>
137. Технологія індивідуального планування: посібник. URL: <http://education-inclusive.com/>
138. Сіліна Г.О. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти : [метод. рекомен.] / Г.О. Сіліна, Т.С. Калініна. – Харків : ХАНО, 2011. – 80 с.
139. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку:теорія та методика. Монографія. / І. Б. Кузава – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
140. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. / Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі : монографія / Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Інституту педагогічних технологій (Луцьк) АПН У2.1 країни; за ред. Ю. Й. Тулашвілі. – Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. – 264 с.
141. Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. / Р. Елен, Даніелс і Кей Стаффорд; – Львів : Надія, 2000. – 256 с.
142. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикєєва, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василашко та ін.. – К. : Плеяди, 2011. – 96 с. 4. Ворон М. Ресурсні центри для батьків Електронний ресурс / Ворон М., Найда Ю. – Режим доступу : <http://www.svcta/set.ua>.
143. Сиденко, А.С., Новикова Т.Г. *Експеримент в освіті [Текст]* / А.С.

Сиденко, Т.Г. Новикова. - М.:АПК и ПРО, 2002. - 94 с.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що навчання та виховання дітей з особливими потребами є сьогодні однією з актуальних проблем української системи освіти. Незважаючи на достатньо вагомі наукові доробки в цій галузі, залишаються не розв'язаними низка питань, що стосується різних підходів до тлумачення різних понять дослідження, зокрема «інклюзія», «моделі інклюзії» «інклюзивна компетентність», «готовність до роботи в умовах інклюзії». У нашому розумінні інклюзивна освіта – це особлива система, що забезпечує навчання і виховання за індивідуальними планами та систематичний медико-соціальний та психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей і диференціює освітній процес.

2. На підставі даних, отриманих під час констатувального етапу експерименту, зроблено висновок про те, що формуванню професійної готовності майбутнього вихователя ще не приділяється належна увага. Майбутні фахівці слабо орієнтуються у змісті основних понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивна компетентність вихователя», не мають цілісних уявлень про методологію та принципи організації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, слабо володіють знаннями про технології інклюзивної освіти, не усвідомлюють важливості такої освіти та шляхів роботи над розвитком власної інклюзивної компетентності

3. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури визначено цілісну структуру готовності педагога як сукупності загальних, базових, спеціальних і окремих компетентностей, що становлять загальну готовність вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Сформульовано визначення готовності до організації інклюзії, як інтегративного особистісного утворення, що зумовлює здатність майбутніх фахівців реалізовувати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, урахуваючи різні освітні потреби дітей, і забезпечувати їх залучення в середовище освітнього закладу, створювати умови для їх розвитку та саморозвитку. До структури готовності майбутніх вихователів належать ключові змістові й ключові операційні компетентності.

4. Уточнено зміст критеріїв та показників для визначення рівнів сформованості готовності до роботи в умовах інклюзії. Критеріями сформованості готовності майбутніх вихователів є: мотиваційно-ціннісний – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивної освіти; змістово-інформаційний – наявність комплексу знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивної освіти; продуктивно-результативний – наявність засвоєних способів для вирішення конкретних професійних завдань у процесі інклюзивної освіти; самооцінний – наявність здатності до рефлексії в пізнавальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах підготовки до здійснення інклюзивної освіти, а також до рефлексії в професійній діяльності в умовах інклюзії. З урахуванням виокремлених критеріїв і відповідних їм показників виявлені чотири рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: нульовий, низький, середній, високий.

5. На основі аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду психолого-педагогічної підготовки розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до досліджуваного виду діяльності, яка відображає такі методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) і принципи (людських пріоритетів, ситуативної і прогнозованої адекватності, динамічної інтердисциплінарності, діагностованості, структурної цілісності, емоційної валентності комунікативної активності). Модель також містить послідовність взаємозумовлених етапів: інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного й діяльнісного. Перший етап, інформаційно-орієнтований, спрямований на формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та здатності педагогічно мислити на основі комплексу знань, необхідних для здійснення інклюзивної освіти. На цьому етапі відбувається формування в майбутніх вихователів мотиваційного й когнітивного компонентів інклюзивної компетентності майбутніх вихователів. Другий етап, квазіпрофесійний, спрямований на набуття досвіду практичної діяльності в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивної освіти, й аналізу власної навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Цей етап характеризується

формуванням переважно операційного та рефлексійного компонентів готовності майбутніх вихователів. Третій етап, діяльнісний, спрямований на подальший розвиток інклюзивної компетентності майбутніх вихователів і застосування сформованих ключових операційних компетентностей у практичній діяльності.

6. У результаті дослідно-експериментальної роботи перевірено ефективність педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями»; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

7. На всіх етапах реалізації педагогічних умов і моделі використовувалися активні форми (лекції-візуалізації, лекції-дискусії, практичні заняття, позааудиторна робота, педагогічна практика) методи навчання (ділові ігри, вирішення проблемних педагогічних завдань, дискусії, метод проектів, інтерактивні методи навчання «Круги дружби», «Факти, тільки факти», «Зигзаг» та ін.). Крім того, мети дослідження досягли введенням у зміст навчання майбутніх вихователів спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями», який зреалізував інтегративну функцію в цілісному процесі професійної підготовки студентів.

8. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії засвідчив позитивну динаміку. Для відображення динаміки в експериментальній групі проведено зрізи для визначення рівня сформованості мотиваційного, когнітивного, рефлексійного та операційного компонентів готовності після кожного етапу, а потім визначено загальний рівень сформованості готовності майбутніх вихователів. У 42,2 % майбутніх вихователів, які брали участь у формувальному експерименті, діагностовано високий рівень

сформованості готовності. Рівні сформованості готовності студентів контрольних груп значно відрізняються від студентів експериментальних груп: майже всі студенти розподілені між нульовим і низьким рівнями й тільки 6,4 % досягли середнього рівня.

Основні перспективи дослідження пов'язані із застосуванням отриманих результатів в організації та оптимізації педагогічного процесу в сфері професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації вихователів. Надалі передбачено розроблення технологій підготовки майбутніх вихователів до формування корекційно-розвивального освітнього середовища у ЗДО, роботи з неконтактними дітьми та їх батьками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва: Просвещение, 1990. 186 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335с.
3. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. Москва: Академия, 2001. 192 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 282 с.
7. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. 568 с.
8. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е. А. Медведева и др. Москва: Академия, 2001. 248 с.
9. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
10. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
11. Бобирева О. С., Кас'яненко О. М. Формування моральних якостей у дитини дошкільного віку засобами етнопедагогіки. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. молодих учених і студентів (м. Мукачєво, 27–28 жовтня 2016 р.). Мукачєво, 2016. С. 116–117.
12. Бородина О. С., Бойчук Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. 20 с.
13. Бородина О. С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 6. С. 61–67.
14. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. Вып. 1 (13). С. 75–79.
15. Бадарч Д. «Образование для всех» - опыт ЮНЕСКО. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 12–15.
16. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа I ступеня: теорія і практика*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24–37.
17. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
18. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону : Изд-во РГГГУ, 2000. 352 с.
19. Бунимович Е. А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 22–28.

20. Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль?: хрестоматия / сост. Ш. Рамон, В. Шмидт. Москва: Высш. школа, 2003. 123 с.
21. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Москва: Перспектива, 2003. 124 с.
22. Васильева М. П. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки педагога. *Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти*: зб. наук. праць. Харків: Стиль-іздат, 2006. С. 47–56.
23. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 256 с.
24. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
25. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
26. Вербицкий А. А. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*: материалы VII Всероссийской науч.-практ. конф.: в 6 ч. / Ин-т дополнительного проф.-пед. образования. Челябинск: Образование, 2006. Ч. 4. 296 с.
27. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Эксмо, 2006. 135 с.
28. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
29. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3. 386 с.
30. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва: Изд-во МГУ, 1965. 45 с.
31. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Политиздат, 1999. Т. 4. 371 с.
32. Горкавий В. К., Ярова В. В. Математична статистика: навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2004. 384 с.
33. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: монографія. Харків: ХНУРЕ, 2008. 302 с.
34. Громько Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования. *Педагогика*. 1994. № 6. С. 31–37.
35. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89–104.
36. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ: Райдуга, 1994. 61с.
37. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
38. Дюков В. М., Бойдик Л. А. Теоретические и методологические основы инклюзивного образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2012. № 12. С. 172–173.
39. Даниелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 256 с.
40. Елькін М. В. Формування професійної компетентності вчителя. Харків: Основа, 2013. 112 с.

41. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
42. Єфімова В. М. Основні дефініції здоров'язбережувальної педагогіки. *Наукові записки Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2007. Вип. 69. С.102–111.
43. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2006. 28 с.
44. Закон України «Про спеціальну освіту» (проект) / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 30.04.2018).
45. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990. С. 15–27.
46. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
47. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. збірник. Київ: Наук. світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
48. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько канадський досвід)*. Київ, 2004. С. 25–26.
49. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2002. 384 с.
50. Зотова А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*. 1997. № 6. С. 21–25.
51. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева та ін. ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ: Плянди, 2011. 96 с.
52. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 2. С. 27–41.
53. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: теоретико-методичні аспекти / Ю. Д. Бойчук та ін. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. 32 с.
54. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010 296 с.
55. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. ; під заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
56. Инклюзия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
57. Инклюзивное образование. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование (дата звернення: 18.05.2018).
58. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 24–25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 49–50.
59. Калініченко І. О. Інклюзивна освіта на Полтавщині. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтерактивному освітньому середовищі*: тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011 р.). Київ, 2011. С. 72–74.
60. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2014. 260 с.

61. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
62. Кас'яненко О. М. Здоров'язбережувальна компетенція в контексті інклюзивної освіти. *Сучасна вища і середня освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: наук.-практ. конф. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 22 листоп. 2013 р.). Харків, 2013. С. 52–53.
63. Кас'яненко О. М. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності вихователів до інклюзивного навчання в процесі професійної підготовки. *Children & Schools*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Issue 4(2), Volume 39. P. 1062–1067.
64. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 161–168.
65. Кас'яненко О. М. Інноваційні технології розвитку мовлення дошкільників з особливими потребами здоров'я. *Актуальні аспекти та перспективи сучасної освіти та науки*: ХІХ щорічна наук.-практ. конф.: зб. наук. пр. (м. Мукачєво, 4 квіт. 2014 р.) / Педагогічний факультет кафедри педагогіки й методики дошкільної і початкової освіти МДУ. Мукачєво: МДУ, 2014. С. 81–83.
66. Кас'яненко О. М. Казкотерапія як ефективний прийом роботи в умовах інклюзії. *Теорія та методика навчання: проблеми та пошуки*: зб. наук. праць. Харків, 2014. Вип. 8. С. 82–88.
67. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Виховання обдарованих дітей дошкільного віку” для студентів спеціальності 7.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2013. 119 с.
68. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни «Спецкурс: Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» для студентів спеціальності 7.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2014. 177 с.
69. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Логопедична ритміка” для студентів напрям. підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2016. 95 с.
70. Кас'яненко О. М. Курс лекцій з дисципліни “Основи інклюзивної освіти” для студентів напрям. підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Мукачєво: МДУ, 2017. 70 с.
71. Кас'яненко О. М. Методичні матеріали для забезпечення самостійної та індивідуальної роботи студентів з дисципліни “Логопедичний практикум”. Мукачєво: МДУ, 2014. 64 с.
72. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)–57(110). С. 496–504.
73. Кас'яненко О. М. Музикотерапія, як засіб формування корекційно-розвивального середовища дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття*: матеріали I Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 20–21 квіт. 2017 р.). Мукачєво: РВВ МДУ, 2017. С. 120–123.
74. Кас'яненко О. М. Організація роботи групи ДНЗ, в якій є діти з особливими потребами. *Наука та освіта: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачєво, 19–20 трав. 2016р.). Мукачєво, 2016. С. 85–87.
75. Кас'яненко О. М. Особливості організації навчання дошкільників з вадами слуху в ДНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”*. Ужгород, 2016. №1 (38). С. 134–138.

76. Кас'яненко О. М. Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки"*. Черкаси, 2017. № 11. С. 39–45.
77. Кас'яненко О. М. Підготовка учителя початкової школи к інклюзивному освітанню. *Підготовка учителя початкових класів: проблеми та перспективи: матеріали ІІІ Міжнарод. науч.-практ. конф. (г. Минск, 14 листопада 2013 г.) / БГПУ ім. М.Танка. Минск: БГПУ, 2013. С. 53–54.*
78. Кас'яненко О. М. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії. *Українська освіта і наука в ХХІ столітті: погляд молоді: матеріали Всеукр. науч.-практ. конф. молодих учених (м. Храків, 22–23 трав. 2014 р.). Храків: ХНПУ, 2014. С. 32–34.*
79. Кас'яненко О. М. Специфіка роботи з неконтактними дітьми в сучасному ДНЗ. *Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів: зб. матеріалів Всеукр. науч.-практ. конф. (м. Хмельницький, 29 верес. 2014 р.). Хмельницький: ХГПА, 2014. С. 95–98.*
80. Кас'яненко О. М. Специфіка розвитку мовлення дошкільників з вадами слуху в умовах інклюзії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*: зб. наук. праць. Мукачево: МДУ, 2016. Вип. 1 (3). С. 116–119.
81. Кас'яненко О. М. Специфіка ознайомлення з книгою дошкільників з особливими потребами. *Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / за заг. ред.: І. Ф. Прокопенка, С. Т. Золотухіної. Храків, 2015. Вип. 49. С. 86–95.*
82. Кас'яненко О. М. Співдружність з батьками як умова компенсуючого виховання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доповідей Всеукр. науч.-практ. конф. (м. Мукачево, 17–18 трав. 2017 р.) / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево: РВВ МДУ, 2017. С. 58–60.*
83. Кас'яненко О. М. Спільна діяльність освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: Всеукр. науч.-практ. конф. (м. Мукачево, 19–21 жовт. 2016р.). Мукачево, 2016. С. 95–97.*
84. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного педагогічного освітанню. Сер.: Педагогіка і психологія* : зб. статей. Ялта: РІО КГУ, 2014. Вип. 46, ч. 5. С. 96–100.
85. Кас'яненко О. М. Формування професійного потенціалу майбутнього вихователя: риторичний аспект. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2012. Вип. ХLІІІ–ХLІV. С. 57–60.
86. Кас'яненко О. М. Шляхи реалізації інклюзивної освіти в українських ДНЗ. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб. тез доповідей Міжнародної науч.-практ. конф. (м. Мукачево, 14–15 трав. 2015р.). Мукачево, 2015. С. 136–138.*
87. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Храків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Храків, 2003. 167 с.
88. Кьверялг А. А. Методи дослідження в професійній педагогіці. Талін: Валгус, 1980. 334 с.
89. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті. *Вісник Львівського університету*. 2007. Вип. 22. С. 65–74.

90. Кодлюк Я. П. Модернізація підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог Державного стандарту початкової загальної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 132–136.
91. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2009. № 6 (8). С. 10–15.
92. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1982. 656 с.
93. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова и др. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.
94. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. 128 с.
95. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
96. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. **Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання**: наук.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.
97. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ: ФО-П Парашин І.С., 2010. 128 с.
98. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 3–4.
99. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
100. Колупаєва А. А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2004. № 1
101. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : Літопис-ХХ, 2010. 38 с.
102. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
103. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
104. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 197 с.
105. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
106. Конвенція ООН о правах ребенка. Москва: ИНФРА-М, 2004. 24 с.
107. Конвенція про права інвалідів, ратифікована Законом № 1767-VI від 16.12.2009. *Офіційний вісник України*. 2009. № 101. Ст. 3496.
108. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2010. №34-35-36. С. 42–50.
109. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 1999. № 4. С. 2–8.

110. Костікова І. І., Маслюк А. О. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Харків: Цифрова друкарня, 2013. № 1. 200 с.
111. Костюк В. М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Митна справа*. 2011. № 6 (78). С. 84–88.
112. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608с.
113. Котлярова І. О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ “Факел”, 1998. 169 с.
114. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта. Харків: Ранок, 2014. 144 с.
115. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
116. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (Канадський досвід). *Дефектологія*. 2009. № 4. С. 4–6.
117. Кубрак С. В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Ніжинського університету ім. М. Гоголя*. 2009. № 3. С. 200–203.
118. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки*. 2009. № 20. С. 35–38.
119. Коршунова О. В. Теоретико-методологічні основи інклюзії в освіті. *Науково-методичний електронний журнал "Концепт"*. 2016. Т. 8. С. 16–20.
120. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Ч. 1. Київ: Освіта, 2009. 302 с.
121. Кузьміна Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1961. 242 с.
122. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
123. Кузьміна Н. В. Методология системных исследований: учебное пособие. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
124. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1967. 184 с.
125. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.
126. Кухарчик П. Д. Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в Республике Беларусь. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы Международной конф. (г. Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.)*. Санкт-Петербург, 2008. С. 55–57.
127. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Індивідуальний підхід до студента з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії у вищому навчальному закладі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць*. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. Вип. 37. С. 108–114.
128. Кучерук О. С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей XI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Київ, 23–24 листоп. 2011р.)*. Київ: Університет “Україна”, 2011. С. 80–81.

129. Кучерук О. С. Сучасні підходи до організації інклюзивних шкіл. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Сер.: Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 108, ч. 2. С. 52–55.
130. Кучерук О. С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 18. С. 19–22.
131. Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 109–112.
132. Кучерук О. С. Законодавча база України як нормативно-правова умова забезпечення права на освіту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39, ч. 2. С. 124–129.
133. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*. 2012. № 2. С. 42–44.
134. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция*. 2012. № 2. С. 119–127.
135. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 81–84.
136. Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя. *Педагогіка здоров'я* : II Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 290-річчю з дня народж. Г. С. Сковороди (м. Харків, 7 квіт. 2012 р.): зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. С. 377–379.
137. Кучерук О. С. Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я *Перспективні напрямки педагогічних і психологічних наук*: Міжнародна наук.-практ. конф. (м. Одеса, 1–2 берез. 2013 р.): зб. наук. робіт. Одеса: Південна фундація педагогіки, 2013. С. 36–38.
138. Кучерук О. С. Європейський досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали IX наук.-практ. конф. молодих вчених (м. Харків, 25–26 жовт. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 32–33.
139. Кучерук О. С. Становлення інклюзивної освіти в сучасному світі. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 24 листоп. 2012 р.). Дніпропетровськ : Інновація, 2012. Ч. 4. С. 72–74.
140. Кучерук О. С. Особливості організації інклюзивних шкіл. *Засоби і технології сучасного навчального середовища* : матеріали Міжнародної VIII (XVIII) наук.-практ. конф. (м. Кіровоград, 27-28 квіт. 2012 р.). Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2012. С. 35.
141. Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність як сучасна вимога до професійної готовності майбутнього вчителя в умовах упровадження інклюзивного навчання. *Сучасна освіта в умовах*

- реформування: проблеми, теорія, практика: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 66–68.
142. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность как неотъемлемая составляющая профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. *Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты*: Всерос. молодежная конф. (г. Киров, 14–15 нояб. 2012 г.): сб. тезисов и статей. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2012. С. 110–112.
143. Кучерук О. С. Порівняльний аналіз основних форм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогіка здоров'я. Здоров'я людини в умовах ноосферогенезу*: III Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 150-річчю з дня народж. акад. В. І. Вернадського (м. Харків, 7 квіт. 2012 р.): зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 309–310.
144. Кучерук О. С. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*: матеріали I Міжнародної наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених (м. Суми, 25–26 квіт. 2013 р.). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 42–48.
145. Кучерук О. С. Інклюзивні вміння майбутнього вчителя. *День науки – 2013*: матеріали наук.-практ. конф. молодих вчених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (м. Харків, 15 трав. 2013 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 50–51.
146. Кучерук О. С. Філософські основи інклюзивної освіти. *IX Харківські студентські філософські читання*: матеріали Міжнародної наук. конф. студентів та аспірантів (м. Харків, 25–26 квіт. 2013 р.). Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. С. 194–195.
147. Ландшпер В. Концепция “минимальной компетентности”. *Перспективы: вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27–34.
148. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 47 с.
149. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
150. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 98 с.
151. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
152. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. Москва: Просвещение, 1981. 144 с.
153. Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога. *Проблеми освіти*: наук.-метод. збірник. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 1999. С. 232–236.
154. Логвина-Бик Т. А. Сучасні технології професійно педагогічної підготовки вчителя. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2000. № 6. С. 132–135.
155. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: ОВС, 2000. 164 с.
156. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / пер. з англ. Т. Клекота. Київ: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
157. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей инвалидов. *Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. С. 59–68.
158. Мазоха Д. С., Опанасенко Н. І. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 232 с.

159. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
160. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 670 с.
161. Малофеев Н. Н. Вызов времени: специальное образование XXI века. *Профессиональное образование инвалидов: межвуз. сб. науч. трудов.* Москва: МИИ, 2000. С. 5–8.
162. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
163. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Москва, 1996. 182 с.
164. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности. *Советская педагогика.* 1990. № 8. С. 82–88.
165. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 309 с.
166. Мартинюк І. А. Патопсихологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 208 с.
167. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні.* 2008. № 1. С. 3–9.
168. Маслоу А. Психология бытия. Киев: Ваклер, 1997. 304 с.
169. Мачинська Н. Професійна підготовка вчителя в умовах сучасної освіти. *Педагогіка, психологія професійної освіти.* 2007. № 6. С. 16–23.
170. Мешко О. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу: професійні компетенції та компетентності вчителя. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-прак. семінару (м. Тернопіль, 28–29 листоп. 2006 р.).* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 21–25.
171. Миронова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2010. № 11. С. 8–15.
172. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основы коррекционной педагогики: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
173. Моделювання педагогічного середовища / упоряд. М. О. Люшин. Харків: Основа, 2012. 128 с.
174. Морозова Т. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти. *Освіта Донбасу.* 2005. № 3. С. 5–11.
175. Нижник О. М. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека. Київ: Главник, 2004. 206 с.
176. Набиева Е. В. Учителю-исследователю: формирование и развитие исследовательской компетентности: методические рекомендации. Иркутск: ИПКРО, 2002. 66 с.
177. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 “Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року”. *Інформаційний збірник та коментарі МОН України.* 2014. № 4-5-6.
178. Наумов А. А. Концептуальные основания инклюзивной образовательной среды. *Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт: материалы Всерос. науч. конф. (г. Киров, 20–21 марта 2014 г.) / под ред. О. В. Лебедевой.* Киров: Радуга-ПРЕСС, 2014. 327 с.
179. Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 31.05.2018).

180. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.04.2018).
181. Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск, 1995. 288 с.
182. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*, 1995. № 5. С.44–49.
183. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
184. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1990. 921 с.
185. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. «Дошкільна і початкова освіта: досягнення, проблеми, перспективи» – «Своєчасне виявлення та корекція розвитку дітей з особливими потребами як важлива умова успішної їх підготовки до школи». Мукачєво, 2012 С. 62–63.
186. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Основа, 2008. 128 с.
187. Пазяк М. В. Кас'яненко О. М. Формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в умовах інклюзії. *Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (м. Мукачєво, 22–24 жовт. 2015 р.). Мукачєво, 2015. С. 203–205.
188. Панченко О. Г., Бирич И. А. Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России. *Педагогика культуры*. 2005. № 1. С. 17–20.
189. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 93–96.
190. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2005. 399 с.
191. Педагогічні технології: теорія і практика. Курс лекцій : навч. посіб. / під ред. М. В. Гриньова. Полтава: АСМІ, 2004. 180 с.
192. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
193. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / Н. Ничкало та ін. Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 233 с.
194. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
195. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова и др. Казань: Ин-т экономики, управления и права, 2013. 256 с.
196. Півкач О. В. Кас'яненко О. М. Особливості формування звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів (м. Мукачєво, 22–24 жовтня 2015р.). Мукачєво, 2015. С. 215–217.
197. Пинский А. О. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах. *Мир образования*. 1997. № 3. С 20–22.
198. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової

освіти. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Федій ; відп. ред. Н. В. Ковалевська. Полтава: Шевченко Р. В., 2015. Вип. 2. С. 331–340.

199. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 256 с.

200. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Каб. Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. *Офіційний вісник України*. 2011. № 62. Ст. 2475.

201. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: постанова Каб. Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. *Офіційний вісник України*. 2013. № 68. Ст. 2472.

202. Про освіту: Закон України від 23.05.1991р. № 1060-ХІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 1991. № 34. Ст. 451.

203. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-ІІІ. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 22. Ст. 981.

204. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 6.10.2005 р. № 2961-ІV. *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2/3. Ст. 36.

205. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. Київ, 2002. 16 с.

206. Прокофьева М. Ю. Междпредметная интеграция как принцип университетского образования. *Вісник Луганського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2006. № 4. С. 232–241.

207. Пушкарьова Т. Здоров'язберігаючий потенціал навчальних технологій. *Початкова школа*. 2006. № 10. С. 53–54.

208. Пугачев А. С. Инклюзивное образование. *Молодой ученый*. 2012. № 10. С. 374–377.

209. Пургина Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 2. С. 152–156.

210. Реалії інклюзивної освіти в Україні: інформ.-аналіт. збірник. Донецьк: Клуб громадянських ініціатив, 2011. 32с.

211. Робоча програма навчальної дисципліни “Основи інклюзивної освіти” для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, К. І. Васильєва, Н. П. Хребтова. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 14 с.

212. Рогова В. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662). С. 27–32.

213. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 382 с.

214. Руденко О. Комунікативні здібності дітей з розладами аутичного спектра. *Гуманітарний вісник ПХДПУ*. Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2012. Вип. 25. С. 433–437.

215. Савчин М. Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.

216. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 10–16.

217. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс. та навч.-метод. посіб. Київ: Плянди, 2011. 168 с.
218. Седнева В. О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: метод. реком. Миколаїв: ОШПО, 2011. 36 с.
219. Сіліна Г. О., Калініна Т. С. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти: метод. реком. Харків: ХАНО, 2011. 80 с.
220. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. № 5. С. 3–7.
221. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16–21.
222. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
223. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
224. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие. Москва: Академия, 2002. 576 с.
225. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка педагога: сб. науч. трудов*. Москва, 1988. С.14–28.
226. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования. *Теория и практика высшего образования*. Москва, 1991. С.3–18.
227. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
228. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.
229. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 15–22.
230. Софій Н., Кавун Ю. Як досягати змін: посіб. для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та громадської діяльності. Київ: ФО-П Придатченко П.М., 2006. 140 с.
231. Специальная педагогика: учебное пособие / под ред. Н. М. Назаровой. Москва, 2002. 400 с.
232. Стрілець С. І., Кошель А. П., Кошель В. М. Навчально-методичне забезпечення педагогічної практики студентів зі спеціальності "Дошкільна освіта. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. 50 с.
233. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 417–654.
234. Тальзина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986. № 3. С. 23–31.
235. Тарантей В. П. Влияние групповых форм организации познавательной деятельности на формирование некоторых социально-психологических компонентов готовности к труду старшеклассников. *Проблемы формирования социально-психологической готовности личности к труду*: сб. науч. трудов / под ред. Я. И. Коломинского. Минск, 1981, 198 с.

236. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ: А.С.К., 2012. 124 с.
237. Ткачева В. В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. № 1. С. 46–51.
238. Турченко И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования. Минск: ИВЦ Минфина, 2016. 30 с.
239. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ: Рад. школа, 1963. Т. 1. 467 с.
240. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. 2-ге вид. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. 136 с.
241. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
242. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
243. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы. *Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика*: сб. материалов II межрегионального семинара. Астрахань, 2007. С. 58–67.
244. Хафизуллина И. Н. Компетентностный подход в педагогическом образовании. *Философия отечественного образования: история и современность*: сб. статей III Международной науч.-практ. конф. Пенза, 2007. С. 273–274.
245. Хафизуллина И. Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*: материалы VIII Всерос. заочной науч.-практ. конф. Челябинск, 2007. С. 123–126.
246. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия гуманитарные науки: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.»*. 2007. Том 13. С. 83–88.
247. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : “Психологічні науки”*: зб. наук. праць. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. Вип. 5. Т. 2. С. 279–284.
248. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
249. Что такое инклюзия в образовании. URL: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/> (дата звернення: 31.05.201).
250. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 302 с.
251. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. № 3/4. С. 76–120.

252. Щерба С. П., Щедрін В. К., Заглада О. А. Філософія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 216 с.
253. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва: Мысль, 1978. 390 с.
254. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Москва, 1981. С. 84–85.
255. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1999. Т 2. 440 с.
256. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 302 с.
257. Яковлева Н. О. Моделирование как метод создания педагогического проекта. *Образование и наука*. 2002. № 6 (18). С. 3–13.
258. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: метод. посіб. / Канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”; уклад. Є. Єфімова. Київ: Плеяди, 2012. 152 с.
259. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.
260. Emanuelson I. Integrering og konsekvenser av integreringsideologien. I: Haug P. (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget, Oslo. 1995.
261. Bunch G. An analysis of the move to inclusive education in Canada. What works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2015. № 18(1). P. 1–15.
262. DeLuca C. Toward an interdisciplinary framework for educational inclusivity. *Canadian Journal of Education*. 2013. № 36(1). P. 305–348.
263. Hutchinson N. L. *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teacher*, 5th Edition. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
264. Lyons W. E, Thompson S. A., Timmons V. We are inclusive. We are a team. Let’s just do it’: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2016. № 20(8). P. 889–907.
265. Phillips R. “Try to understand us”: Aboriginal elders’ views on exceptionality. *Brock Education*. 2010. № 20(1). P. 64–79.
266. Swedeen B. L. Signs of an inclusive school: A parent’s perspective on the meaning and value of authentic inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2009. № 5(3).
267. Thompson S. A., Lyons W., Timmons V. Inclusive education policy: what the leadership of Canadian teacher associations has to say about it. *International Journal of Inclusive Education*. 2014. DOI: 10.1080/13603116.2014.908964
268. Hutchinson N. L. *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers*, 5th Edition. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
269. Villa R. A., Thousand J. S. *Leading an Inclusive School: Access and Success for ALL Students*. Alexandria, VA: ASCD. 2017. P. 213
270. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages
271. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=4>
272. Конвенція ООН про права дитини : прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року). URL: www.chl.kiev.ua/UKR/konv_u.htm

273. Закон України “Про охорону дитинства” (прийнятий 26 квітня 2001 року № 2402-III). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14
274. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 року) URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306
275. Закон України “Про освіту” (прийнятий 23 травня 1991 року № 1060-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12
276. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (21 березня 1991 року № 875-XII). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12
277. Постанова Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів” (від 12 жовтня 2000 р. № 1545). URL: www.2.znz.edu-ua.net/storage/95.txt
278. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». URL: www.education-inclusive.com/uk/index.php
279. Офіційний сайт проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» URL: www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk/components.php
280. Електронний Канадсько-український журнал спеціальної педагогіки, розміщений на сайті Канадсько-української дослідної групи (CURT). URL: <http://www.canada-ukraine.org/>
281. Сіліна Г.О. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти : [метод. рекомен.] / Г.О. Сіліна, Т.С. Калініна. – Харків : ХАНУ, 2011. – 80 с.
282. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. / І. Б. Кузава – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
283. Кузава І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. / Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі : монографія / Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб’єктів освіти з порушеннями зору Інституту педагогічних технологій (Луцьк) АПН У2.1 країни; за ред. Ю. Й. Тулашвілі. – Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2013. – 264 с.
284. Александрова Т. Лекторій для батьків «Що таке інклюзивна освіта?» / Т. Александрова, Н. Віткалова. – Славутич : ЗОШ № 1, 2012. – 6 с.
285. Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. / Р. Елен, Даніелс і Кей Стаффорд; – Львів : Надія, 2000. – 256 с.
286. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикєєва, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василяшко та ін.. – К. : Плеяди, 2011. – 96 с. 4. Ворон М. Ресурсні центри для батьків Електронний ресурс / Ворон М., Найда Ю. – Режим доступу : <http://www.svcta/set.ua>.
287. Сиденко, А.С., Новикова Т.Г. *Експеримент в освіті [Текст] / А.С. Сиденко, Т.Г. Новикова. - М.: АПК и ПРО, 2002. - 94 с.*

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

1. Хто, на Вашу думку, належать до категорії «діти з особливими освітніми потребами»?
 - А) діти з відхиленнями у розвитку, діти-інваліди;
 - Б) діти з затримкою психічного розвитку;
 - В) обдаровані діти.

2. Чи знаєте положення нормативно-правової, науково-методичної бази інклюзивної освіти?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) недостатньо.

3. Який спосіб здобуття освіти, на Вашу думку, найбільш сприяє розвитку особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я?
 - А) індивідуальне навчання вдома;
 - Б) спеціальна школа інтернат;
 - В) умови навчання в спеціальних групах дошкільного закладу.

4. Причин, що впливають на вибір диференційованого навчання?

5. Чи маєте особисто Ви достатнє теоретичне підґрунтя для впровадження інклюзивних педагогічних технологій в ЗДО?
 - а) вважаю, що я достатньо теоретично обізнаний;
 - б) я маю деякі знання з даного питання, але вони ще не достатні;
 - в) моя теоретична обізнаність є невисокою;
 - г) я не володію теоретичними знаннями з даного питання;
 - д) свій варіант _____

6. Яке Ваше ставлення до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в одній групі зі звичайними однолітками?

А) «однозначно негативне»;

Б) позитивне ставлення.

В) _____.

7. Які умови необхідно забезпечити для реалізації інклюзивної освіти?

А) індивідуальний підхід до кожної дитини;

Б) індивідуальний графік роботи, особлива програма, спеціальні посібники;

В) покращення матеріально-технічної бази ЗДО;

Г) створення законодавчої бази;

Д) підвищення рівня компетентності вихователів і додаткова оплата вихователям.

8. Назвіть основні методи, форми, засоби навчання, які допомагають зреалізувати функції інклюзивної освіти в ЗДО?

9. Хто з педагогів вніс значний вклад у теорії інклюзивної освіти?

10. Які труднощі Ви відчули у запровадженні інклюзивної освіти під час педагогічної практики?

11. Назвіть причин, що істотно ускладнюють процес залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до соціального середовища ЗДО.

12. Чи можна, на Вашу думку, вдосконалити навчально-виховний процес в ЗДО в умовах інклюзії?

А) так;

Б) ні.

АНКЕТА ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «інклюзивна освіта»?

2. Чи знаєте положення нормативно-правової, науково-методичної бази інклюзивної освіти?

- а) так;
- б) ні;
- в) недостатньо.

3. Чи маєте особисто Ви достатнє теоретичне підґрунтя для впровадження інклюзивних педагогічних технологій в ЗДО?

- а) вважаю, що я достатньо теоретично обізнаний;
- б) я маю деякі знання з даного питання, але вони ще не достатні;
- в) моя теоретична обізнаність є невисокою;
- г) я не володію теоретичними знаннями з даного питання;
- д) свій варіант _____

4. Як Ви оцінюєте власний рівень знань з корекційної освіти ”?”

- а) низький;
- б) середній;
- в) високий.

5. Підкресліть, яким чином Ви створюєте в групі демократичне середовище для налагодження дружніх стосунків серед дітей з різним рівнем розвитку:

- колективні творчі справи;
- колективна розумова діяльність;
- виховуєте партнерство у дитячих стосунках.

Вкажіть інші можливі варіанти _____

6. Визначте власний рівень уміння використовувати ТЗН для корекції та компенсації порушень розвитку (звукопідсилювальну апаратуру, лупи, окуляри, ІКТ):

- а) низький;
- б) середній;
- в) високий.

7. Визначте найбільш дієві способи, методи, прийоми адаптації навчальних планів, методик до специфічних потреб дітей у групі:

- a. максимальне унаочнення змісту матеріалу;
- b. уповільнення темпу навчання;
- c. максимальне використання предметної діяльності і досвіду дітей;
- d. використання різних видів інструкцій, попереднього планування дій;
- e. спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу;
- f. багаторазове у різних варіантах повторення поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення;
- g. спільне виконання вихователем і дитиною частин завдання.

8. Які прийоми реалізації індивідуального підходу Ви використовуєте найчастіше:

- a. активізація всіх дітей групи;
- b. індивідуалізація завдань;
- c. визначення відповідного рівня допомоги;
- d. орієнтація на різний темп роботи дітей та динаміку наростання втоми.

Ваш варіант _____

9. Які з форм методичної роботи є найбільш ефективними, у Вашому навчальному закладі, щодо впровадження інклюзивної освіти:

- a. масові (семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції);
- b. індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта);
- c. групові (творчі групи, методичні об'єднання).

Які з них є найбільш дієвими на Вашу думку _____

10. Вкажіть, які форми співпраці з батьками Ви використовуєте.....:

- d. бесіди;
- e. консультації;
- f. наради;
- g. консилиуми;
- h. батьківські збори;

і. семінари, конференції.

Яка форма роботи, на Вашу думку, є найбільш ефективною

11. Визначте власний рівень (високий, середній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами:

- ж. діагностичні (вміння визначати вікові та індивідуальні особливості учнів, зону актуального та найближчого розвитку, рівень навчуваності, навчальних можливостей) _____;
- к. прогностичні вміння (вміння моделювати систему навчальної та виховної роботи, індивідуальну траєкторію розвитку дитини, проект уроку, _____ заняття) _____;
- л. конструктивні вміння (здатність конструювати структуру уроку (заняття) різних типів у різних класах (групах), добирати ефективні методи та прийоми роботи, використовувати сучасні педагогічні технології) _____;
- м. інформаційні вміння (вміння користуватися каталогами, картотеками, Інтернетом, добирати потрібний зміст освіти з підручників, ЗМІ, вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку або заняття, поєднувати різні види навчальних завдань) _____;
- н. комунікативні вміння (вміння налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками, володіти прийомами педагогічної техніки) _____;
- о. контроль-оцінювальні вміння (вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати і вдало використовувати критерії та норми оцінювання навчальних досягнень, вміння вести документа _____);

стимулюючо-корекційні вміння (уміння помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення, аналізувати свої успіхи і недоліки, діяльність учнів)____

12. Визначіть основні причини, які, на Вашу думку, гальмують втілення в масову практику інклюзивних педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи:

- слабе фінансування, немає матеріальної зацікавленості;
- відсутність інформації про нові ідеї і підходи у навчанні і вихованні;
- слабкий зв'язок науки і практики;
- нестача часу і сил для створення і застосування педагогічних новацій;
- консервативна сила звички: менше часу і сил потрібно для роботи по-старому;
- страх невдачі при застосуванні нового;
- неприємні наслідки через колег по роботі (заздрість, пересуди);
- відсутність підтримки зі сторони керівництва ЗДО;
- не бачу необхідності займатися інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами;
- Ваш варіант _____

13. Підкресліть внутрішні протиріччя, які виникають у Вас при створенні чи застосуванні інклюзивної моделі:

- нові ідеї важко практично реалізувати;
- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно;
- важко доводити почате до кінця: частіше перемагає звичне;
- не вистачає волі і терпіння довести нове до досконалості, тому часто починаєш і кидаєш;
- немає впевненості, що нове принесе практичну користь;
- неминуча втрата часу для роботи по-новому, немає компенсації за новаторські зусилля;
- часто оволодівають сумніви: а чи зможу я це нове застосувати.
- Ваш варіант _____

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ ЩОДО УЧАСТІ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОЦЕСІ

1. Чи маєте Ви достатньо можливостей, аби брати участь у житті школи?
2. Чи подобається Вам допомагати у класах, бібліотеці, з підручниками, обладнанням тощо?
3. Чи є у Вас якісь знання, навички про інклюзію, якими б Ви хотіли поділитися із нашою школою (гра на музичних інструментах, малювання, ручна праця, шиття, садівництво чи навіть допомога у молодіжному клубі)?
4. Як змінилася поведінка Вашої дитини після вступу до школи?
5. Чи знайомі Ви з віковими нормами розвитку дитини?
6. Що Вам відомо про порушення сенсорного розвитку (рухової сфери, розумового розвитку)?
7. Що Вам відомо про корекційну роботу з дітьми, які мають порушення зору (слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, розумового розвитку, затримки психічного розвитку)? та ін.
8. Які кроки Ви робите для співпраці з батьками дітей з особливими потребами?
9. Як часто відбуваються візити додому? та ін.
10. Відзначте п'ять з перерахованих якостей, які Ви вважаєте найбільш професійно значущими для педагога інклюзивної освіти:
 - любов, прихильність до дітей;
 - педагогічна спрямованість;
 - високий рівень культури,
 - володіння методикою навчально-виховної роботи;
 - комунікативні здібності;
 - перцептивні здібності (читання по обличчю);
 - сугестивні здібності (здатність до навіювання);
 - емоційна стійкість;
 - пізнавальні здібності (потреба в самоосвіті);
 - дидактичні здібності;

- організаторські здібності;
- культура і техніка мовлення;
- педагогічний такт;
- володіння мімікою і пантомімікою;
- вміння володіти, керувати почуттями;
- інтуїція, творча уява;
- конструктивні здібності (проекування особистості).

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ВС.ПІ.01 Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостямиСпеціальність 012 «Дошкільна освіта»

педагогічний факультет

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів –3	Галузь знань <u>01. Освіта</u> (шифр і назва)	за вибором	
Модулів – 1	Спеціальність: <u>012</u> <u>Дошкільна освіта</u> (шифр і назва)	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання - <i>не передбачено</i>		Семестр	
Загальна кількість годин - 90		1-й	1-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: Спеціаліст	Лекції	
		16 год.	8 год.
		Практичні, семінарські	
		14 год.	-
		Лабораторні	
		-	-
		Самостійна та індивідуальна робота	
60 год.	82 год.		
Вид контролю: залік			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 30/60

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Робочу програму навчальної дисципліни «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями» для студентів укладено відповідно до цілей, вимог і змісту навчання по даних спеціальностях у ВНЗ III – IV р.а., закладених у Галузевих стандартах освіти – ОПП та ОКХ (галузь знань «Педагогічна освіта»), та вимог, які висуваються нині до спеціалістів даного профілю.

Програмою передбачено вивчення дисципліни «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями» в другому семестрі. Дисципліна розглядається як складова змісту навчальної підготовки спеціалістів і побудована на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці.

Зміст дисципліни є доступним для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст»

й розрахований на засвоєння його кожним студентом. Основним завданням викладача є формування у студентів-спеціалістів знань, надання їм практичної спрямованості та формування вміння використовувати їх у практичній діяльності. Загальними завданнями оцінювання є: визначення рівня навчальних досягнень студентів; стимулювання їх мотивації до здобуття знань; визначення рівня здібностей студентів, їх потреби у додатковому навчанні; виставлення відповідної оцінки.

Для оцінювання процесу та результатів вивчення дисципліни «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» розроблені чіткі, зрозумілі і відомі студентам критерії, відповідно до яких виставляється оцінка, і використовуються при цьому такі методи, як: усне опитування, тестування, оцінювання виконання творчих завдань та розв'язування ситуаційних задач, самооцінювання, взаємооцінювання тощо.

Мета вивчення навчальної дисципліни - ознайомити студентів із підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві недоліки психофізичного розвитку, основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами, комплексним діагностичним обстеженням дітей та комплектуванням освітніх установ для них, а також диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей.

Оволодіння студентами знаннями про розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів.

Завдання курсу:

- 1) сформувати позитивне професійне та загальнолюдське ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку;
- 2) готовність фахово здійснювати моніторинг їхнього розвитку, своєчасно виявляти відхилення та здійснювати правильний психолого-педагогічний супровід дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- 3) висвітлити науково-теоретичні основи побудови процесу виховання та корекції порушень дітей з психофізичними вадами в Україні;
- 4) сформувати у студентів навички та вміння творчо застосовувати професійні знання на практиці;
- 5) організувати самостійну роботу студентів щодо закріплення та розширення наукових знань з дисципліни за підручниками, навчальними і методичними посібниками, періодичними виданнями з фаху, іншими літературними джерелами.

- б) формувати у студентів навички діяти відповідно своїх професійних обов'язків у конкретних ситуаціях; уміння використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності.
У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- науково-теоретичні основи процесу навчання і виховання дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями;
- основні категорії дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями,
- головні особливості організації їх навчання і виховання, основні навчально-виховні заклади для дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями;
- інтеграційні процеси, які відбуваються в країні по відношенню до дітей з фізичними та інтелектуальними вадами.

уміти:

- аналізувати причини аномалій психофізичного розвитку, структуру дефекту; визначати мету, форми і методи корекційного впливу на дітей з різними аномаліями розвитку;
- спостерігати і аналізувати навчально-виховний процес у спеціальних школах; орієнтуватись в сучасних тенденціях розвитку спеціальної педагогіки та психології;
- організовувати роботу з батьками, які мають дітей з особливими освітніми потребами;
- проводити просвітницьку роботу, спрямовану на поширення серед населення знань про особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку та шляхи профілактики аномалій розвитку дітей.

Прослуховування курсу забезпечить формування у студентів системи компетентностей, які є критеріями оцінки якості знань з курсу:

Загальні компетентності: здатність застосовувати знання на практиці; уміння планувати та розподіляти час; уміння працювати самостійно; здатність до прийняття рішень; здатність до аналізу та порівняння отриманої інформації з іншими джерелами; здатність до самокритики; турбота про якість виконаної роботи; здатність до письмової і усної комунікації рідною мовою; навички роботи з комп'ютером; дослідницькі навички; базові знання в галузі, необхідні для освоєння педагогічних дисциплін; базові уявлення про процеси в суспільстві, які на сучасному етапі впливають на розуміння основних понять та явищ, які охоплює дисципліна.

Фахові компетентності: базові уявлення про чинники формування та функціонування побудови процесу виховання та корекції порушень дітей з психофізичними вадами в Україні; уміння продемонструвати знання з корекційної педагогіки; уміння застосовувати на практиці загальнопедагогічні та спеціальні принципи корекційно-педагогічної роботи; здатність практично застосовувати отримані знання із курсу при написанні курсових, дипломних, магістерських робіт, виконання мультимедійних презентацій.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Загальні питання корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Тема 1. Предмет і завдання корекційної педагогіки та спеціальної психології. *Предмет, завдання та понятійно-категоріальний апарат корекційної педагогіки. Галузі корекційної педагогіки. Перспективи розвитку корекційної педагогіки в Україні.*

Тема 2. Діти з порушенням психофізичного розвитку як суб'єкт корекційної педагогіки. *Сутність та класифікація порушень психофізичного розвитку. Причини порушень психофізичного розвитку. Особливості процесу аномального розвитку.*

Тема 3. Загальна характеристика сучасної системи освітньо-корекційних послуг. *Диференціація системи закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Можливості інтегрованої та інклюзивної освіти дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Індивідуальне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку*

як форма організації корекційно-педагогічного процесу. Корекційна спрямованість як основний принцип організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Тема 4. Відбір дітей у спеціальні заклади. Принципи відбору дітей у спеціальні заклади. Організація роботи психолого-медико-педагогічних консультацій. Участь педагогів загальноосвітніх закладів у розв'язанні проблеми відбору дітей.

Тема 5. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. Інклюзивна освіта: ідеологічні засади та завдання. Історичний експурс розвитку інклюзивної освіти. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення; мета, завдання, принципи; шляхи впровадження; очікувані результати; фінансове забезпечення; правові аспекти.

Змістовий модуль 2.. Психолого-педагогічна характеристика дітей із різними вадами психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах інклюзії.

Тема 6. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях слуху (питання сурдопедагогіки). Порушення слуху та його наслідки. Причини виникнення та класифікація порушень слухової функції. Навчання і виховання дітей з порушеннями слухової функції у спеціальних закладах. Допомога дітям раннього й дошкільного віку. Організація допомоги дітям з порушеннями слуху в умовах загальноосвітнього ДНЗ. Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами слухової функції

Тема 7. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях зору (питання тифлопедагогіки). Порушення зору як психолого-педагогічна проблема. Класифікація порушень зорової функції та причини їхнього виникнення. Навчання і виховання дітей з порушеннями зорової функції у спеціальних закладах. Організація допомоги дитині з порушеннями зору в умовах загальноосвітнього ДНЗ. Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами зорової функції.

Тема 8. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях інтелекту, затримках психічного розвитку (питання корекційної психопедагогіки). Сутність, етіологія та класифікація затримки психічного розвитку. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПР. Корекційні прийоми реалізації індивідуального підходу до дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інтегрованого навчання. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелекту. Навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту у спеціальних закладах. Організація корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами інтелекту.

Тема 9. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при тяжких порушеннях мовлення (питання логопедагогіки). Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями мовлення. Особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. Навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення. Дошкільні заклади для дітей з порушеннями мовлення, логопедичні пункти системи освіти. Особливості роботи вихователя з дітьми, що потребують логопедичної допомоги, в умовах ДНЗ.

Тема 10. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях рухової сфери (питання ортопедагогіки). Сутність, етіологія та патогенез порушень опорно-рухової системи. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями опорно-рухової системи. Навчання і виховання дітей з порушеннями опорно-рухової системи у спеціальних закладах. Корекційні прийоми реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями опорно-рухової системи в умовах інтегрованого навчання.

4 Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин		
	денна форма		Заочна форма
	у тому числі	усього	у тому числі

	усьо го	л	п	ла б	інд та с.р.		л	п	ла б	інд та с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Змістовий модуль 1. Загальні питання корекційної педагогіки та спеціальної психології.										
Тема 1. Предмет і завдання корекційної педагогіки та спеціальної психології.	7	2			5	10	2			8
Тема 2. Діти з порушенням психофізичного розвитку як суб'єкт корекційної педагогіки.	9	2	2		5	8				8
Тема 3. Загальна характеристика сучасної системи освітньо-корекційних послуг	8	2			6	8				8
Тема 4. Відбір дітей у спеціальні заклади.	8		2		6	8				8
Тема 5. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу.	10	2	2		6	11	2			9
Разом за змістовим модулем 1	42	8	6		28	45	4	-		41
Змістовий модуль 2. Психолого-педагогічна характеристика дітей із різними вадами психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах інклюзії.										
Тема 6. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях слуху (питання сурдопедагогіки)	7	2			5	10	2			8
Тема 7. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях зору (питання тифлопедагогіки)	9	2	2		5	8				8
Тема 8. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях інтелекту, затримках психічного розвитку (питання корекційної психопедагогіки)	10	2	2		6	8				8
Тема 9. Особливості розвитку, навчання та	8		2		6	10	2			8

виховання особистості при тяжких порушеннях мовлення (питання логопедагогіки)										
Тема 10. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях рухової сфери (питання ортопедагогіки).	8	2			6	9				9
Контрольний захід (контрольна робота)	6		2		4					
Разом за змістовим модулем 2	48	8	8		32	43	4	0		41
Усього годин	90	16	14		60	90	8	-	-	82

5. Теми лекційних занять

№ з/п	Назва теми	
	Змістовий модуль 1. Загальні питання корекційної педагогіки та спеціальної психології	<i>Д. ф. н.</i>
1	Тема 1. Предмет і завдання корекційної педагогіки та спеціальної психології. Предмет, завдання та понятійно-категоріальний апарат корекційної педагогіки. Галузі корекційної педагогіки. Перспективи розвитку корекційної педагогіки в Україні. Рекомендована література: [1- с.4], [8 –с.7],[8 –с.5]	2
2	Тема 2. Діти з порушенням психофізичного розвитку як суб'єкт корекційної педагогіки. Сутність та класифікація порушень психофізичного розвитку. Причини порушень психофізичного розвитку. Особливості процесу аномального розвитку. Рекомендована література: [1 – 12с.],[7- 10с.],[8 -10с.]	2
3	Тема 3. Загальна характеристика сучасної системи освітньо-корекційних послуг. Диференціація системи закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Можливості інтегрованої та інклюзивної освіти дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Індивідуальне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку як форма організації корекційно-педагогічного процесу. Корекційна спрямованість як основний принцип організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Рекомендована література: [1 – 18с.],[7- 20с.], [8 -17с.],[24- 23с.]	2
5	Тема 5. Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу. Інклюзивна освіта: ідеологічні засади та завдання. Історичний экскурс розвитку інклюзивної освіти. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення; мета, завдання, принципи; шляхи впровадження; очікувані результати; фінансове забезпечення; ;правові аспекти Рекомендована література:,[6- 12с.], [12 - 45с.],[24- 6с.], [25 - 3с.]	2
	Змістовий модуль 2.. Психолого-педагогічна характеристика дітей із різними вадами психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах інклюзії	

6	<p>Тема 6. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях слуху (питання сурдопедагогіки). <i>Порушення слуху та його наслідки. Причини виникнення та класифікація порушень слухової функції. Навчання і виховання дітей з порушеннями слухової функції у спеціальних закладах. Допомога дітям раннього й дошкільного віку. Організація допомоги дітям з порушеннями слуху в умовах загальноосвітнього ДНЗ. Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами слухової функції.</i> Рекомендована література:[10- 45с.],[11 - 40с.],[17- 6с.],[25 - 22с.]</p>	2
7	<p>Тема 7. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях зору (питання тифлопедагогіки). <i>Порушення зору як психолого-педагогічна проблема. Класифікація порушень зорової функції та причини їхнього виникнення. Навчання і виховання дітей з порушеннями зорової функції у спеціальних закладах. Організація допомоги дитині з порушеннями зору в умовах загальноосвітнього ДНЗ. Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами зорової функції.</i> Рекомендована література:[10- 55с.],[11 - 49с.],[19- 13с.]</p>	2
8	<p>Тема 8. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях інтелекту, затримках психічного розвитку (питання корекційної психопедагогіки). <i>Сутність, етіологія та класифікація затримки психічного розвитку. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПП. Корекційні прийоми реалізації індивідуального підходу до дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інтегрованого навчання. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелекту. Навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту у спеціальних закладах. Організація корекційно-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі для дітей з вадами інтелекту.</i> Рекомендована література:[10- 72с.],[11 - 40с.],[17- 6с.],[25 - 22с.]</p>	2
10	<p>Тема 10. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях рухової сфери (питання ортопедагогіки). <i>Сутність, етіологія та патогенез порушень опорно-рухової системи. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями опорно-рухової системи. Навчання і виховання дітей з порушеннями опорно-рухової системи у спеціальних закладах. Корекційні прийоми реалізації індивідуального підходу до дітей з порушеннями опорно-рухової системи в умовах інтегрованого навчання.</i> Рекомендована література:[10- 141с.],[15 - 49с.],[22- 16с.],[28 - 9с.]</p>	2
Разом за семестр		16
		за оч на фо рм а
	Огляд тем змістового модулю 1	4
	Огляд тем змістового модулю 2	4
Разом за семестр		8

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Загальні питання корекційної педагогіки та спеціальної психології.		<i>Д.ф.н.</i>
2	<p>Тема 2. Діти з порушенням психофізичного розвитку як суб'єкт корекційної педагогіки.</p> <p>Теоретична частина:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дайте визначення поняття «аномальна дитина» та наведіть сучасні наукові синоніми 2. У чому полягає внесок Л. С. Виготського у дефектологію? 3. Назвіть основні категорії порушень психофізичного розвитку у дітей. 4. Охарактеризуйте причини порушень психофізичного розвитку у дітей. 5. У чому сутність складної структури аномального розвитку? 6. Обґрунтуйте необхідність знань про дітей з порушеннями психофізичного розвитку для вихователя дошкільних закладів та вчителя загальноосвітньої школи. 7. Дайте визначення корекційної педагогіки. 8. Назвіть завдання корекційної педагогіки. 9. На які галузі поділяється корекційна педагогіка? 10. Охарактеризуйте зв'язок корекційної педагогіки з іншими науками. <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення теми «Якими є перспективи розвитку вітчизняної корекційної педагогіки?» 2. Обґрунтуйте необхідність вивчення корекційної педагогіки майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл, вихователями дошкільних закладів, психологами системи освіти. 3. Презентація таблиці. 4. Доповідь рефератів. <p>Рекомендована література: [1- с.4], [8 –с.7],[8 –с.5] ,[1 – 12с.],[7- 10с.], [8 - 10с.]</p>	2
4	<p>Тема 4. Відбір дітей у спеціальні заклади.</p> <p>Теоретична частина:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначить мету різних типів закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, і шляхи її реалізації. 2. Дайте визначення та назвіть завдання інтегрованого навчання. 3. У яких формах може здійснюватись інтегроване навчання? 4. Розкрийте поняття інклюзії та інклюзивної освіти. 5. Що спільного і відмінного між інтеграцією та інклюзією? 6. Основні завданнями районних та міських психолого-медико-педагогічних консультацій. 7. Участь педагогів загальноосвітніх закладів у розв'язанні проблеми відбору дітей. 8. Яким вимогам має відповідати психолого-педагогічна характеристика на дитину, що готується на ПМПК? <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Охарактеризуйте принципи, покладені в основу організації спеціальних закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. 2. Які показники розвитку дитини покладаються в основу диференційованої системи спеціальних закладів? 	2

	<p>3. Яку користь дасть інтегроване навчання та інклюзивна освіта дітям з психофізичними порушеннями та їхнім здоровим одноліткам?</p> <p>4. Чому індивідуальне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має здійснювати вчитель-дефектолог?</p> <p>5. Презентація рефератів. Рекомендована література: [1 – 18с.],[7- 20с.], [8 -17с.],[24- 23с.],[7- 20с.], [27 - 4с.],[29- 56с.], [31 - 12с.], [6- 12с.], [12 - 45с.],[24- 6с.], [25 - 3с.]</p>	
5	<p>Тема 5.Особливості організації інклюзивного дошкільного навчального закладу Теоретична частина:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Які ідеологічні засади інклюзивної освіти? 2. Яка історія розвитку інклюзії на Україні? За кордоном? 3. Яка концепція розвитку інклюзивної освіти. <ul style="list-style-type: none"> - Загальні положення. - Мета, завдання, принципи. - Шляхи впровадження. - Очікувані результати. - Фінансове забезпечення. - Правові аспекти. 4. Які принципи роботи в інклюзивному дошкільному закладі ? 5. Перерахуйте головні ознаки інклюзивного дошкільного закладу 	2
Змістовий модуль 2.. Психолого-педагогічна характеристика дітей із різними вадами психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах інклюзії		
7	<p>Тема 7. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при глибоких порушеннях зору (питання тифлопедагогіки). Теоретична частина:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Назвіть причини порушень слуху? 2. Дайте визначення понять "глухота", "зниження слуху", "пізнооглухлість". 3. Охарактеризуйте особливості мовлення дитини зі зниженим слухом? 4. Назвіть причини виникнення зорових порушень? 5. У чому проявляються особливості психічного розвитку сліпих дітей та дітей зі зниженим зором? 6. Дайте характеристику системи корекційно-розвивальної та начально-виховної роботи з дітьми з порушеннями зорової функції в умовах загальноосвітніх спеціальних закладів. 7. Назвіть причини виникнення зорових порушень? 8. У чому проявляються особливості психічного розвитку сліпих дітей та дітей зі зниженим зором? 9. Дайте характеристику системи корекційно-розвивальної та начально-виховної роботи з дітьми з порушеннями зорової функції в умовах загальноосвітніх спеціальних закладів. <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Які фактори враховуються при визначенні для дитини з порушеннями слуху тину навчального закладу? 2. Презентація рефератів, доповідей. Рекомендована література:[10- 45с.],[11 - 40с.],[17- 6с.],[25 - 22с.], [10- 55с.],[11 - 49с.],[19- 13с.], 	2
	<p>Тема 8. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях інтелекту, затримках психічного розвитку (питання корекційної психопедагогіки) Теоретична частина:</p>	2

	<p>1. Розкрийте поняття затримки психічного розвитку як психолого-педагогічної проблеми.</p> <p>2. Поясніть причини виникнення затримки психічного розвитку.</p> <p>3. Якою є роль вихователя дошкільних закладів у виявленні та подоланні затримки психічного розвитку у дошкільників?</p> <p>4. Охарактеризуйте різні види затримки психічного розвитку.</p> <p>5. Які труднощі може помітити вчитель загальноосвітньої ніколи на початку навчання у дітей із затримкою психічного розвитку?</p> <p>6. Назвіть діагнози, при яких дітям рекомендують навчання у школі інтенсивної педагогічної корекції?</p> <p>7. У чому полягають особливості роботи вчителя загальноосвітньої школи із дітьми, що мають затримку психічного розвитку?</p> <p>8. Якою є роль психолога у виявленні та подоланні затримки психічного розвитку у дітей?</p> <p>9. Які умови виховання дитини слід створити у сім'ї, щоб не допустити затримки психічного розвитку?</p> <p>10. Дайте визначення розумової відсталості.</p> <p>11 Назвіть сучасні психолого-педагогічні класифікації розумової відсталості.</p> <p>12. У чому полягає мета різних типів закладів для розумово відсталих дітей і яким чином вона реалізується?</p> <p>13. Чому в умовах індивідуального навчання дітей з вадами інтелекту потрібен індивідуальний підхід?</p> <p>14. Назвіть корекційні прийоми реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з вадами інтелекту.</p> <p>Рекомендована література:[10- 72с.],[11 - 40с.],[17- 6с.],[25 - 22с.]</p>	
9	<p>Тема 9. Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при тяжких порушеннях мовлення (питання логопедагогіки).</p> <p>Теоретична частина:</p> <ol style="list-style-type: none"> Охарактеризуйте закономірності розвитку мовлення в онтогенезі. Назвіть причини, які призводять до порушень мовлення у дітей та дорослих. Назвіть сучасні класифікації порушень мовлення. Опишіть особливості розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями. Охарактеризуйте заклади для дітей із порушеннями мовлення. Чому заклади для дітей із порушеннями мовлення є диференційованими? Назвіть показники цієї диференціації та корекційні завдання різних типів закладів. Якою є роль вихователя дошкільних закладів у профілактиці корекції порушень мовлення у дошкільників? <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> Підготувати комплекс вправ артикуляційної гімнастики. Які умови виховання дитини слід створити у сім'ї, щоб не допустити порушень мовлення? Назвіть заклади, у яких можуть навчатись діти з порушеннями опорно-рухової системи. Презентація таблиці. Презентація рефератів, доповідей. <p>Рекомендована література: [10- 72с.],[11 - 40с.],[17- 6с.],[25 - 22с.],[10-90с.],[11 - 48с.],[27- 16с.],[30 - 2с.]</p>	2
	Контрольний захід(контрольна робота)	2
Разом семестр		14

7. Самостійна та індивідуальна робота

(виконання даних індивідуальних завдань обов'язкове для кожного студента)

№ з/п	Назва теми	Кількість годин		Форми контролю	
		Д.ф.н.	З.ф.н.	Д.ф.н.	З.ф.н.
1.	Опрацювання лекційного матеріалу	14		експрес-контроль, бліц-опитування, доповідь,	Контрольна робота
2.	Підготовка до практичних та семінарських занять	8		експрес-контроль, бліц-опитування, доповідь,	Контрольна робота
3.	Підготовка до контрольного заходу (контрольної роботи)	4		письмове контрольне завдання, тестування	Контрольна робота
4.	Підготовка і написання рефератів	11		презентація, доповідь	Контрольна робота
5.	Виконання контрольної роботи		10		Контрольна робота
6.	Опрацювання питань, які не викладаються на заняттях. <i>Рекомендовані теми:</i> 1. Понятійно-категоріальний апарат корекційної педагогіки. 2. Перспективи розвитку корекційної педагогіки в Україні.	2		експрес-контроль, бліц-опитування, доповідь,	Контрольна робота
7.	1. Причини порушень психофізичного розвитку 2. Зібрати та упорядкувати рекомендації для вагітних щодо попередження аномалій у зародковому стані (матеріали жіночих консультацій, періодичних чи окремих видань тощо).	2		експрес-контроль, доповідь, письмовий контроль	Контрольна робота
8.	1. Індивідуальне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку як форма організації корекційно-педагогічного процесу.	1		фронтальне опитування, тести, повідомлення	Контрольна робота
9.	1. Організація роботи психолого-медико-педагогічних консультацій. 2. Складання схеми „Типи закладів” для аномальних дітей в системі міністерств	1		експрес-контроль, доповідь, письмовий контроль	Контрольна робота

	освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення.				
10.	1. Вивчити і проаналізувати досвід інтегрованого навчання та ІНКЛЮЗИВНОЇ освіти у сусідніх країнах (Росія, Білорусь, Польща). 2. Програма «Розвиток інклюзивної освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх та дошкільних закладах».	2		письмове контрольне завдання, тестування	Контрольна робота
11.	1. Роль слуху в розвитку людини. 2. Складання таблиці «Типологія школи відповідно до зниження слуху» 3. Розробка рекомендацій для батьків щодо попередження порушень слуху у дітей. 4. Опрацювання праць О.І.Скороходової, присвячених питанням естетичного виховання сліпоглухонімих.	2		експрес-контроль, доповідь,	Контрольна робота
12.	1. Порушення зору як психолого-педагогічна проблема. 2. <i>Причини</i> виникнення зорової патології. 3. Розробка рекомендацій для батьків щодо попередження порушень зору у дітей.	2		письмовий контроль експрес-контроль	Контрольна робота
13.	1. Сутність, етіологія та класифікація затримки психічного розвитку. 2. Типи ЗПР. 3. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелекту. 4. Складіть таблицю «Структура дефекту при розумовій відсталості» 5. Класифікація розумової відсталості. 6. Загальноосвітні спеціальні навчальні заклади для дітей із ЗПР, розумово відсталих.	2		фронтальне опитування, тести,	Контрольна робота

14.	1. Причини порушень мовлення. 2. Класифікація порушень мовлення. 3. Складання для дітей Казки про язичок (для виконання артикуляційної гімнастики в ігровій формі). Розробити ігри-заняття для виховання дихання і голосу. 4. Виявити і проаналізувати розповсюдження мовленнєвих порушень у дітей. 5. Скласти конспекти індивідуальних занять на автоматизацію звуків. 6. Виготовити наочні посібники, дидактичний матеріал, вірші, чистомовки, скоромовки для введення звуку в мову.	2		письмовий контроль повідомлення	Контрольна робота
15.	1. Сутність, етіологія та патогенез порушень опорно-рухової системи. 2. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями опорно-рухової системи. 3. Розробити комплекс корегуючої гімнастики для дітей з ДЦП. Підготувати рекомендації щодо попередження сколіозу, плоскостопості.	2		доповідь, письмовий контроль	Контрольна робота
20.	Опрацювання тем ЗМ 1		35		Контрольна робота
21.	Опрацювання тем ЗМ 2		35		Контрольна робота
Разом за семестр		60	82		

10. Індивідуальні завдання

1. Підготуйте реферат на тему: «Л.С.Виготський - видатний вчений- дефектолог»
2. Заповніть таблицю:

№	Категорія порушення	Первинний дефект (ядро)	Вторинні порушення	Супутні порушення
1.	Порушення слуху			
2.	Порушення зору			
3.	Розумова відсталість			
4.	Порушення мовлення			
5.	Порушення опорно-рухового апарату			

3. Запишіть основні поняття корекційної педагогіки.
4. Охарактеризуйте принципи, покладені в основу організації спеціальних закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку.
5. Підготуйте реферати на теми:
«Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи»
«Інклюзивна освіта: українські реалії»
6. Анотація статті Інклюзивне навчання : перші кроки в Україні / Л. Білецька // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
7. Яку роботу слід провести вихователю, вчителю із батьками здорових дітей для забезпечення інтеграції та інклюзії?
8. Якою є роль вихователя ДНЗ, вчителя та психолога загальноосвітньої школи у розв'язанні проблеми відбору дітей у спеціальні заклади?
9. Анотація статті Дмитракова А. Дитина з порушенням слуху, серед дітей, що говорять// Дефектолог. 2008. - №2. – С.31
10. Охарактеризуйте особливості мовлення дитини зі зниженим слухом
11. Охарактеризуйте групи дітей з порушеннями зору.
12. Дайте психолого-педагогічну характеристику дошкільника із РВ (за ступенями).
13. Охарактеризуйте різні види затримки психічного розвитку.
14. Які основні закономірності розвитку мовлення у дітей?
15. Які умови виховання дитини слід створити у сім'ї, щоб не допустити порушень мовлення?
16. Підготуйте доповіді на теми: «Дитячий церебральний параліч», «Прогресуючі м'язові атрофії», «Поліомеліт».

9. Форми та методи контролю

- Усне опитування (індивідуальне, комбіноване, фронтальне);
- Перевірка практичних робіт;
- Тестове опитування та письмовий контроль ;
- ПМПК .

11. Розподіл балів, які отримують студенти

(вид контролю – диф. залік)

Модульний контроль
АУДИТОРНА ТА САМОСТІЙНА РОБОТА

ЗМ1 – ЗМ2		ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО ГО ЗАВДАННЯ
Лекційні, семінарські (практичні), лабораторні заняття	Контрольний захід (контрольна робота, тестування, колоквиум тощо)	
T1, T2, T3, ...T10	T1-T10	
середнеарифметичне оцінок за національною шкалою	оцінка за національною шкалою	оцінка за національною шкалою
k _{1-0,5}	k _{2-0,3}	k _{3-0,2}

Інтервальна шкала	Оцінка в балах за шкалою ECTS	Оцінка ECTS	Відсоток студентів, які успішно склали сесію (без перескладання)	Рівень компетентності	Оцінка за національною шкалою
					для заліку
4,51-5,00	90 – 100	A	10	Високий (творчий)	відмінно
4,01-4,50	82-89	B	25	Достатній (конструктивно- варіативний)	добре
3,51-4,00	75-81	C	30		
3,16-3,50	69-74	D	25	Середній (репродуктивний)	задовільно
2,51-3,15	60-68	E	10		
1,51-2,50	35-59	FX	-	Низький (рецептивно- продуктивний)	незадовільно з можливістю повторного складання
0,00-1,50	0-34	F			незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Оцінювання студентів ЗФН здійснюється методом визначення середньозваженим балом та середньоарифметичним, за результатом відповіді на питання завдання.

12. Методичне забезпечення

1. Навчальна програма з дисципліни – укладач ст.викладач Кас'яненко О.М.
2. Курс лекцій з дисципліни «Спецкурс: Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими фізичними можливостями» для студентів спеціальності 7.01010101 «Дошкільна освіта». – Мукачєво: МДУ, 2014. – 177 с. - укладач ст.викладач Кас'яненко О.М.
3. Завдання для виконання практичних робіт з даної дисципліни - укладач ст.викладач Кас'яненко О.М.

4. Завдання для модульної контрольної роботи - укладач ст.викладач Кас'яненко О.М.

13. Перелік питань, що виносяться на підсумковий та модульний контролі

1. Предмет та завдання корекційної педагогіки як науки.
2. Галузі корекційної педагогіки
3. Типи навчальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями.
4. Категорії порушень психофізичного розвитку.
5. Психологічні закономірності розвитку дитини
6. Структура порушень психофізичного розвитку
7. Єдність діагностики та корекції в організації роботи з дітьми із психофізичними порушеннями.
8. Методи диференційної діагностики порушень розвитку.
9. Психолого-медико-педагогічна консультація, завдання, штатний розпис.
10. Роль педагога в організації корекційно-навчального процесу.
11. Актуальні проблеми корекційної педагогіки на сучасному етапі розвитку.
12. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми із складними порушеннями розвитку.
13. Зв'язок корекційної педагогіки з іншими науками.
14. Діяльність мультидисциплінарної команди в умовах освітнього закладу.
15. Значення залучення батьків до корекційно-навчального процесу розвитку дитини.
16. Значення сформованості зони актуального розвитку та формування зони найближчого розвитку.
17. Принципи організації корекційної роботи в умовах загальноосвітнього закладу.
18. Класифікація порушень зору.
19. Класифікація порушень слуху.
20. Класифікації порушень мовлення.
21. Клініко-педагогічна класифікація порушень мовлення.
22. Психолого-педагогічна класифікація порушень мовлення.
23. Класифікація порушень інтелектуального розвитку.
24. Класифікація олігофренії за М. Певзнер.
25. Класифікація порушень пізнавальної сфери за ступенем зниження інтелекту.
26. Класифікація неврозів.
27. Класифікація психопатій.
28. Класифікація порушень опорно-рухового апарата.
29. Класифікація форм дитячого церебрального параліча.
30. Класифікація затримки психічного розвитку за походженням.
31. Класифікація дизонтогенеза за В. Лебединським.
32. Причини виникнення порушень розвитку.
33. Причини виникнення порушень слуху.
34. Причини виникнення порушень зору.
35. Причини виникнення інтелектуальних порушень.
36. Причини виникнення порушень мовлення.
37. Причини виникнення порушень поведінки.
38. Причини виникнення порушень опорно-рухового апарата.
39. Причини виникнення дитячого церебрального параліча.
40. Причини виникнення неврозів.
41. Причини виникнення затримки психічного розвитку
42. Причини виникнення психопатій.
43. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми з порушеннями слуху.
44. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми з порушеннями зору.
45. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми з порушеннями мовлення.
46. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми із розумовою відсталістю.

47. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми із затримкою психічного розвитку.
48. Організація корекційно-педагогічної роботи із дітьми з порушеннями опорно-рухового апарата.

14. Рекомендована література

Базова

1. Дегтяренко, Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навч. посібн. Реком. МОНУ для студ. ВНЗ / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : Університетська книга, 2008. – 302 с.
2. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: Навч. посібн..– Суми : Університетська книга, 2008. – 397 с.
3. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : Учеб. пособ. для ссузов / И. П. Подласый. – М : Владос, 2003. – 352 с.
4. Рібцун, Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗМН : Програмно-методичний комплекс. Реком. МОНУ / Ю. В. Рібцун. – К : Освіта України, 2011. – 292 с.

Допоміжна

5. Білецька Л. Інклюзивне навчання : перші кроки в Україні / Л. Білецька // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
6. Бондар В. Модернізація галузі «Спеціальна освіта» : уроки на майбутнє / В. Бондар // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 2–4.
7. Бондар В., Бензін В., Борщевська Л., Вавіна Л., Висоцька А., Засенко В., Золотоверх В.(2004). Діти з особливими потребами: поради батькам: Книга 1, – 232 стор.
8. Бондар, В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи.
9. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика. – К., 2007.
10. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пос. для студентов педвузов. М., 2007.
11. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – С–П, М.: Изд-во «Лань», 2003, – С. 96.
12. Гонеев А.Д., Лифенуева Н.И. Основы коррекционной педагогики. – К., 2002.
13. Дегтяренко, Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : Монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
14. Дефектологічний словник / В.І. Бондаря. – К: Милосердя України, 2001.
15. Засенко, В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами.
16. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол.упорядників: Патрикеєва О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. — К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011. — 100 с.
17. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.2000.
18. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : Наук.-метод. посібник. – К. : Науковий світ, 2010. – 196 с.
19. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : Монографія. – К.: “Самміт-книга”, 2009. – 272 с.
20. Коррекционная педагогика / Под ред. Зайцева И.А. – Ростов-на-Дону., 2002.
21. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов пединститутов.- М.: Просвещение, 1999.
22. Логопедична робота у дитячому садку. – К. : Шкільний світ, 2011. – 120с. – (Дитячий садок. Бібліотека (Бібліотека "Шкільного Світу")).

23. Марченко, І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : Навч.-метод. посібн. / І. С. Марченко. – К : КНТ, 2006. – 92 с.
24. **Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки** : навчально-методичний посібник — Кам'янець-Подільський : Кам'янець- Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. - 264 с.
25. Подласий И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике, 2003.
26. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручни. – ч. 1. – К.:Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007.
27. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. – К., 1994.
28. Специальная дошкольная педагогика. / Под ред. Е.А. Стребелевой - М., 2002.
 - 29.** Якщо дитина погано чує / В. П. Зінкевич, А. О. Біла, І. М. Степаненко [та ін.] ; Зінкевич В.П. та ін. – К. : Шкільний світ, 2010. – 112 с.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

22.11.2017 р. № 2395

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кас'яненко Оксани Миколаївни
на тему «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми
дошкільного віку в умовах інклюзії»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційного дослідження Кас'яненко Оксани Миколаївни на тему «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» впроваджувалися у навчальний процес Мукачівського державного університету протягом 2014-2017 навчальних років.

У процесі підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» було перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців ДНЗ до інклюзивного навчання, а саме: реалізація контекстного підходу в підготовці майбутніх вихователів для формування в них мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивного навчання дошкільників; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в єдності теоретичної та практичної підготовки..

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено організаційно-педагогічну модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу; спецкурс «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зміст і результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися в процесі читання курсів «Дошкільна педагогіка», «Основи дефектології та логопедії», «Основи інклюзивної освіти»; у системі підвищення кваліфікації вихователів; написанні підручників, посібників, спецкурсів, підготовці студентами курсових, дипломних і магістерських робіт.

Результати експериментального дослідження засвідчили про ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Дисертаційні матеріали, представлені для апробації, обговорено на засіданні кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 09 жовтня 2017р.).

Перший проректор Мукачівського
державного університету, д.е.н., проф.



Гоблик В.В.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

Від "21" "09" 2017 р. № 1061-33/03
На № _____ від "____" _____ 2017 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Кас'яненко Оксани Миколаївни «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії», представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

У період з 2015 по 2017р. відбувалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Кас'яненко О. М. «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії» в навчальний процес факультету педагогіки і психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, що була запропонована автором, виявилася ефективною на практиці і передбачала реалізацію таких педагогічних умов: реалізація контекстного підходу для формування в майбутніх вихователів мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивного навчання дошкільників; синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у формі спецкурсу; забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтовний; квазіпрофесійний; діяльнісний) формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів в єдності теоретичної та практичної підготовки.

Позитивний результат був отриманий також у процесі впровадження методики діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Апробація результатів дисертаційного дослідження підтвердила ефективність розробленого автором спецкурсу «Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями».

Обговорено і затверджено на засіданні ради факультету педагогіки і психології (протокол № 1 від 5 вересня 2017р.).

Декан факультету педагогіки і психології
Тернопільського національного
університету імені Володимира Гнатюка проф. В. М. Чайка

Проректор з наукової роботи і
міжнародного співробітництва

проф. Б. Б. Буяк



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 17.11.2017 № 11/16-1132

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кас'яненко Оксани Миколаївни з теми «ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ»

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Харківському національному педагогічному університеті продовж 2012-2016 н. р. при викладанні курсів: «Професійна компетентність вихователя-методиста ДНЗ», «Інноваційна діяльність у ДНЗ», «Адаптивна освіта дітей дошкільного віку», «Організація освітнього процесу в ДНЗ різного типу», «Інклюзивна освіта в дошкільному навчальному закладі», «Дошкільна педагогіка», «Теорія і методика виховної роботи у дошкільному закладі» впроваджувалися матеріали та висновки дисертаційного дослідження Кас'яненко Оксани Миколаївни.

Результати і висновки наукового доробку можуть бути використані для удосконалення підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів, методистів ДНЗ, науково-педагогічних викладацьких кадрів.

Наукові підходи, результати роботи дають змогу наповнити й збагатити новим змістом курси педагогічного спрямування вищих навчальних закладів України; укладати підручники, навчально-методичні посібники, програми курсів за вибором, спецкурсів і спецсемінарів. Результати наукового пошуку сприятимуть підвищенню рівня підготовки лекцій для батьків, вихователів, а також стануть у нагоді для роботи науковців, докторантів, аспірантів, усіх, хто опікується проблемами роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Ректор

І.Ф.Прокопенко