МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

НІКОЛЕНКО ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК: 373.2.042.09:373.2.011.3-053

ДИСЕРТАЦІЯ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

016 Спеціальна освіта
01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Науковий керівник:
Синьов Віктор Миколайович
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Ніколенко, І. А. (2025) Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ.

У дисертаційному дослідженні окреслено новий підхід до підвищення ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Сучасний стан професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів в умовах забезпечення доступності дошкільної освіти для всіх дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, потребує підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Актуальність полягає в організації навчання з підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів для успішної професійної роботи в умовах нових освітніх євроінтеграційних орієнтирів спрямованих на організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Проведено системний теоретичний аналіз наукової, загально-педагогічної, спеціальної психолого-педагогічної літератури, вітчизняного та міжнародного досвіду з проблеми дослідження з позицій багатоаспектності, системного управління діяльністю, створення умов для підвищення ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів.

Здійснено ґрунтовний аналіз чинного нормативно правового забезпечення щодо регулювання професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів з позицій міжнародних стандартів, нової філософії розуміння інвалідності в аспекті соціальних чинників, з урахуванням сучасних освітніх викликів щодо організації інклюзивного навчання.

Встановлено, взаємозв'язок нормативно-правового законодавства у сфері інклюзивної освіти в Україні з розробленням Програм з підвищення кваліфікації

вихователів, асистентів вихователів в напрямках: формування мотивації на основі інклюзивних цінностей; використання нормативно-правового законодавства щодо регулювання власної професійної діяльності, написання ІПР; формування професійної взаємодії, професійної компетентності щодо організації інклюзивного навчання, створення інклюзивного освітнього середовища та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Визначено особливості діяльності вихователя, асистента вихователя, зокрема: в основі професійної діяльності є інклюзивні цінності, що окреслює рівний доступ, підтримку, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП; діяльність організована в інклюзивному освітньому середовищі та регламентована Командою психолого-педагогічного супроводу (професійна взаємодія); скоординованість дій вихователя, асистента вихователя в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП; міждисциплінарний підхід, що включає обізнаність з корекційною, психолого-педагогічною, соціальною складовими освітньої роботи, на організацію процесів навчання, соціалізації, адаптації, інтеграції дитини з ООП; створення інклюзивного освітнього середовища для всіх дітей в групі, в тому числі з ООП та ін.

Охарактеризовано риси професійної діяльності вихователя, асистента вихователя: 1) спільна діяльність; 2) спільні цілі; 3) спільна відповідальність; 4) спільна участь у прийнятті рішень; 5) чіткий розподіл функціональних обов’язків; 6) спільна взаємодія вихователя, асистента вихователя з корекційними педагогами; 7) уособлення своєї діяльності як частини цілого процесу; 8) робоча атмосфера побудована на інклюзивних цінностях.

Виділено умовні рівні професійної діяльності в Команді супроводу: 1) рівень інклюзивної групи ЗДО; 2) рівень ЗДО; 3) міжвідомчий рівень (на рівні ІРЦ та ін.).

Уточнено професійні дії вихователя, асистента вихователя в межах їх повноважень які спрямовані на підтримку дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання та сприяють розв’язанню завдань під час професійної діяльності.

Визначено, що професійна діяльність вихователя, асистента вихователя відбувається в інклюзивному освітньому середовищі ЗДО. З метою підвищення результативності методичних впливів на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя здійснено структурування інклюзивного освітнього середовища, умовно виділено такі компонентами: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) когнітивно-діяльнісний; 3) комунікативно-діяльнісний; 4) практично-діяльнісний. Така чотирьохкомпонентна структура підтверджена практичним досвідом та утворює цілісну систему якісного наповнення і функціонування безпечного інклюзивного освітнього середовища. На цій основі запропонована структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя, яка, в своєю чергою, виступає формувальним чинником для визначення організаційно-методичних умов їх діяльності. Визначено чотири організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів, зокрема: інклюзивні цінності; нормативно-правове забезпечення; професійна взаємодія, командна робота (на прикладі команди психолого-педагогічного супроводу); професійна компетентність. Охарактеризовано та науково обґрунтовано організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя як, комплекс взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх факторів (мети, змісту, форм та методів діяльності, ситуацій, технологій інтерактивного навчання тощо), необхідних для здійснення системного методичного впливу на педагогів, з метою забезпечення ефективності і результативності освітнього процесу з інклюзивним навчанням та соціальної інтеграції дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Уточнено, що організаційно-методичні умови ефективності роботи вихователя, асистента вихователя це, певний порядок методичних заходів, підвищення кваліфікації педагогів, впровадження технологій інтерактивного навчання та ін., які здійснюють систематичний вплив на формування інклюзивних цінностей, становлення інклюзивної культури закладу, формування нормотворчої діяльності вихователя, асистента вихователя для вміння ефективної побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини, професійної

взаємодії, професійної компетентності через напрацювання і реалізацію авторської Програми з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Визначено ключовий шлях до практичної реалізації моделі через навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання. Напрацьовано зміст авторської Програми підвищення кваліфіації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів. Орієнтація на технології інтерактивного навчання в авторській Програмі підвищення кваліфікації стала відгуком на потребу оновлення навчальних освітніх практик, удосконалення існуючої традиційної методики навчання, розробкою і напрацюванням сучасних технологій інтерактивного навчання, які спроможні забезпечувати гнучку взаємодію між учасниками освітнього процесу з підвищення кваліфікації.

Змістове наповнення Програми представлено в тематичних модулях (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний) які покликані сприяти підвищенню фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів, формуванню та розвитку професійних компетентностей, мотиваційної готовності, інклюзивних цінностей, нормативно-правовової обізнаності; професійної взаємодії в команді, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Навчальний зміст авторської Програми реалізувався з урахуванням відповідності до організаційно-методичних умов діяльності (цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія в команді, професійні компетентності вихователів, асистентів вихователів), покладений в основу структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів тісно корелюються з вищезазначеними взаємоповязаними блоками, принципами, підходами та є найоптимальнішим науковим засобом її відображення.

Опрацьовано педагогічно-діагностичний інструментарій дослідження, дібрано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний), показники до кожного з них та рівні оцінювання (високий, достатній, середній, низький, недостатній). Враховано специфіку діяльності

вихователів, асистентів вихователів та вплив методичних заходів регламентованих авторською Програмою на структуру їх професійної підготовленості як комплексну характеристику мотиваційно-ціннісного, нормативно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, практично-діяльнісного компонентів шляхом інтерактивного оцінювання.

Мотиваційно-ціннісний компонент - вмотивованість на основі інклюзивних цінностей професійної діяльності до організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням.

Нормативно-діяльнісний компонент - когнітивні навички загальних теоретичних знань, нормативно-правових актів, корекційної складової знань щодо інклюзивного навчання дітей з ООП.

Комунікативно-діяльнісний компонент - комунікативні навички, професійна взаємодія вихователя, асистента вихователя в Команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Практично-діяльнісний компонент - професійна підготовленість, сформованість професійних компетентностей до організації інклюзивного навчання дітей з ООП, створення інклюзивного освітнього середовища, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Обґрунтовано сутність та значення кожного з вище визначених критеріїв:

Мотиваційно-ціннісний критерій – визначає мету професійної діяльності, значущість інклюзивних цінностей в організації професійної діяльності, їх вплив на організаційну культуру, особистий внесок вихователя, асистента вихователя в створення соціокультурного середовища в групі, психологічно комфортного для усіх учасників освітнього процесу, створення умов спрямованих на подолання труднощів в організації благоприємного соціально-психологічного клімату як невід’ємного компонента безпечного інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Когнітивний критерій – визначає складові освітнього змісту професійної підготовленості, знання про сутність та зміст нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної

діяльності, здатність створювати навчальні матеріали, створювати ІПР, задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти.

Комунікативний критерій – визначає методи, форми, шляхи комунікації, вміння професійно взаємодіяти в Команді психолого-педагогічного супроводу на засадах толерантності, етики, емпатії, взаємоповаги та взаємопідтримки, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти в команді психолого педагогічного супроводу.

Діяльнісний критерій – результати підготовленості, вміння практично впроваджувати набутті знання у власну професійну діяльність щодо організації інклюзивного навчання, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності, реалізувати індивідуальну освітню траєкторії дитини з ООП, організовувати безпечне інклюзивне освітнє середовище в групі. Визначено, що безпосередній вплив на формування діяльнісного критерію відбувається за рахунок трьох вищезазначених критеріїв.

Представлено методологію авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів як цілісну, науково обґрунтовану та практично спрямовану, яка дозволяє алгоритмізувати і вдосконалити освітній процес з підвищення фахового зростання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Окреслено і уточнено вимоги до розроблення авторських Програм підвищення професійної майстерності: відповідність нормативно-правовим актам з інклюзивної освіти в Україні; орієнтованість на Професійний стандарт вихователя, ДК професій вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти; відповідність структурно-змістовим вимогам: мета програми, очікувані результати, модульний підхід; відповідність сучасним методичним вимогам; відтворюваність: передбачає можливість перенесення для застосування іншими освітніми закладами.

Визначено потреби в розробці Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання: реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини, розроблення

індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; формування інклюзивної культури в основу якої покладено інклюзивні цінності (толерантність, недискримінація, право, повага, різність, прийняття тощо); формування вміння вихователя, асистента вихователя працювати в професійній взаємодії; формування професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя.

Запропоновано форми, методи та засоби, онлайн, змішаного навчання. Визначено ресурсне забезпечення з посиланням на дистанційну вебплатформу, через яку організовано навчання, назва дистанційного курсу.

Складено навчально-тематичний план, виокремлено модулі змісту навчання, визначено основні методологічні підходи та дидактичні принципи, відповідно до завдань, які постають перед вихователями, асистентами вихователів до організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Визначено оцінювання якості навчальних досягнень вихователів, асистентів вихователів шляхом складання вхідного та підсумкового тестування. Складено і рекомендовано до опрацювання вихователями, асистентами вихователів список літератури, інформаційних ресурсів (матеріалів), практичних завдань тощо.

Окреслено методичні основи оцінки знань за освітніми модулями передбаченими Програмою. Визначено методичний вплив доцільності комплексу навчальних заходів визначених Програмою, щодо підвищення ефективності умов діяльності, їх ресурсного потенціалу.

У дисертаційному дослідженні вперше проведено теоретичне узагальнення, розроблено та експериментально перевірено ефективність структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів з включенням компонентів: (мотиваційно-ціннісний; нормативно-діяльнісний; комунікативно-діяльнісний; практично-діяльнісний), організаційно-методичних умов (цінності, нормативно-правове регулювання, професійна взаємодія, професійна компетентність) та зв'язків між ними, реалізованих через авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання: (розвиток і формування інклюзивних

цінностей та мотивації; володіння та вміння користуватись нормативно-правовими актами у сфері інклюзивної освіти та в регулюванні власної професійної діяльності; формування вміння професійної взаємодії, командна співпраця, формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку). З'ясовано, що впровадження попередніх трьох умов впливає на формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з застосуванням компетентнісних завдань у процесі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Аналіз результатів експериментального впровадження структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, з метою підвищення рівня професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, створення інклюзивного освітнього простору в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, шляхом навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання засвідчив про її ефективність, доцільність та дієвість: показники експериментальних груп підвищились відносно до показників контрольних груп на статистично важливому рівні, що підтверджено встановленим результатом значення t-критерію Стьюдента.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні та впровадженні в освітній процес авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти з метою розвитку та формування професійних компетентностей щодо організації процесу інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, створення інклюзивного освітнього простору в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Матеріали та результати дослідження можуть бути використані у процесі підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів під час

курсів підвищення кваліфікації, у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, аспірантів і в методичні роботі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, організаційно-методичні умови, авторська програма, методичний вплив, індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивні цінності, інклюзивне освітнє середовище, професійна взаємодія, професійна компетентність, технології інтерактивного навчання, психолого-педагогічний супровід, доступність освіти.

ABSTRACT

Nikolenko, I. A. (2025) Organizational and methodological conditions of the activities of pedagogical workers of inclusive groups of a preschool educational institution. - Qualification scientific work in the form of a manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education, specialty 016 Special Education. Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv.

The dissertation research outlines a new approach to increasing the effectiveness of the activities of educators, assistant educators of preschool educational institutions.

The current state of professional activity of educators, assistant educators in the context of ensuring the accessibility of preschool education for all children, including those with special educational needs, requires advanced training of educators, assistant educators. The relevance lies in organizing training to improve the professional skills of educators and assistant educators for successful professional work in the context of new educational European integration guidelines aimed at organizing inclusive education in preschool educational institutions.

A systematic theoretical analysis of scientific, general pedagogical, special psychological and pedagogical literature, domestic and international experience on the problem of research from the standpoint of multi-aspectivity, systemic management of activities, creation of conditions for increasing the efficiency of the activities of educators, assistant educators.

A thorough analysis of the current regulatory and legal framework for regulating the professional activities of educators, assistant educators from the standpoint of international standards, a new philosophy of understanding disability in terms of social factors, taking into account modern educational challenges regarding the organization of inclusive education.

The relationship between regulatory and legal legislation in the field of inclusive education in Ukraine and the development of advanced training programs for educators and assistant educators in the following areas has been established: the formation of motivation based on inclusive values; the use of regulatory and legal legislation to regulate one's own professional activities, writing IPR; the formation of professional interaction, professional competence in organizing inclusive education, creating an inclusive educational environment and implementing an individual educational trajectory for a child with special educational needs.

The features of the activities of educators, assistant educators are determined, in particular: the basis of professional activity is inclusive values, which outlines equal access, support, and implementation of the individual educational trajectory of a child with SEN; the activity is organized in an inclusive educational environment and regulated by the Psychological and Pedagogical Support Team (professional interaction); the coordination of the actions of the educators, assistant educators in implementing the individual educational trajectory of a child with SEN; an interdisciplinary approach, which outlines awareness of the correctional, psychological, pedagogical, and social components of educational work, the organization of the processes of learning, socialization, adaptation, and integration of a child with SEN; the creation of an inclusive educational environment for all children in the group, including those with SEN, etc.

The features of the professional activity of educators, assistant educators are characterized: 1) joint activity; 2) common goals; 3) joint responsibility; 4) joint participation in decision-making; 5) clear distribution of functional responsibilities; 6) joint interaction of a teacher, teacher's assistant with correctional teachers; 7)

personification of one's activity as part of the whole process; 8) the working atmosphere is built on inclusive values.

The conditional levels of professional activity in the Support Team are highlighted: 1) the level of the inclusive group of the Special Educational Needs Assessment; 2) the level of the Special Educational Needs Assessment; 3) the interdepartmental level (at the level of the IRC, etc.).

The professional actions of the educator and assistant educator, within the scope of their powers are specified, which are aimed at supporting a child with SEN in inclusive education and contributing to solving problems during professional activities. It has been determined that the professional activity of educator and assistant educator takes place in an inclusive educational environment of the special education system. In order to increase the effectiveness of methodological influences on the professional activity of educator and assistant educator, the structuring of the inclusive educational environment was carried out, conditionally highlighting the following components: 1) motivational and value; 2) cognitive and activity; 3) communicative and activity; 4) practical and activity. This four-component structure is confirmed by practical experience and forms a holistic system of high-quality content and functioning of a safe inclusive educational environment. On this basis, a structural and functional model of the effectiveness of the activities of educator and assistant educator is proposed, which, in turn, acts as a formative factor for determining the organizational and methodological conditions of their activities. Four organizational and methodological conditions for the activities of educators and assistant educators are identified, in particular: inclusive values; regulatory and legal support; professional interaction, teamwork (on the example of a team of psychological and pedagogical support); professional competence. The organizational and methodological conditions of the activity of educators and assistant educators are characterized and scientifically substantiated as a complex of interrelated external and internal factors (goals, content, forms and methods of activity, situations, interactive learning technologies, etc.) necessary for implementing a systematic methodological influence on teachers in order to ensure the effectiveness and efficiency of the educational process with inclusive

learning and social integration of children with SEN in an inclusive educational environment.

It is specified that the organizational and methodological conditions for the effectiveness of the work of educators and assistant educators are a certain order of methodological measures, advanced training of teachers, the introduction of interactive learning technologies, etc., which have a systematic impact on the formation of inclusive values, the formation of an inclusive culture of the institution, the formation of the norm-setting activity of educators and assistant educators for the ability to effectively build an individual educational trajectory of a child, professional interaction, professional competence through the development and implementation of the author's Program for advanced training of educators and assistant educators. The key path to the practical implementation of the model through training according to the author's Program for advanced training with interactive learning technologies has been determined. The content of the author's Program for advanced training with interactive learning technologies for educators and assistant educators has been developed. The focus on interactive learning technologies in the author's Advanced Training Program was a response to the need to update educational practices, improve existing traditional teaching methods, and develop and implement modern interactive learning technologies that are capable of ensuring flexible interaction between participants in the advanced training educational process.

The content of the Program is presented in thematic modules (motivational and value, cognitive, communicative, activity) which are designed to promote the improvement of the professional skills of educators, assistant educators, the formation and development of professional competencies, motivational readiness, inclusive values, regulatory and legal awareness; professional interaction in the team, the implementation of the individual educational trajectory of a child with SEN. The educational content of the author's Program was implemented taking into account compliance with the organizational and methodological conditions of activity (values, regulatory and legal support, professional interaction in the team, professional competencies of educators, assistant educators), laid down as the basis of the structural

and functional model of the effectiveness of the activities of educators, assistant educators, closely correlates with the above-mentioned interrelated blocks, principles, approaches and is the most optimal scientific means of its reflection.

The pedagogical and diagnostic research tools were developed, criteria (motivational-value, cognitive, communicative and activity), indicators for each of them and assessment levels (high, sufficient, average, low, insufficient) were selected. The specifics of the activities of educators, assistant educators and the impact of methodological measures regulated by the author's Program on the structure of their professional preparedness as a comprehensive characteristic of the motivational-value, normative-activity, communicative-activity, practical-activity components through interactive assessment were taken into account.

Motivational and value component - motivation based on inclusive values of professional activity to organize the educational process with inclusive learning.

Normative and activity component - cognitive skills of general theoretical knowledge, regulatory and legal acts, correctional component of knowledge regarding inclusive learning of children with SEN.

Communicative and activity component - communication skills, professional interaction of the educator, assistant educator in the Team of psychological and pedagogical support of a child with SEN.

Practical and activity component - professional preparedness, formation of professional competencies for organizing inclusive learning of children with SEN, creation of an inclusive educational environment, implementation of an individual educational trajectory of a child with SEN.

The essence and significance of each of the above-defined criteria are substantiated:

Motivational and value criterion - determines the purpose of professional activity, the significance of inclusive values in the organization of professional activity, their impact on organizational culture, the personal contribution of the educator, assistant educator in creating a socio-cultural environment in the group, psychologically comfortable for all participants in the educational process, creating

conditions aimed at overcoming difficulties in organizing a favorable socio-psychological climate as an integral component of a safe inclusive educational environment of a preschool educational institution.

Cognitive criterion - determines the components of the educational content of professional readiness, knowledge of the essence and content of regulatory and legal documents on the organization of inclusive education and regulation of one's own professional activity, the ability to create educational materials, create IPR, in order to ensure the individual needs and opportunities of the child in obtaining education.

Communicative criterion – determines the methods, forms, ways of communication, the ability to interact professionally in the Psychological and Pedagogical Support Team on the basis of tolerance, ethics, empathy, mutual respect and mutual support, the implementation of the individual educational trajectory of education seekers in the Psychological and Pedagogical Support Team.

Activity criterion – the results of preparedness, the ability to practically implement the acquired knowledge in one’s own professional activities regarding the organization of inclusive education, adaptation and/or modification of methods in the organization of professional activities, to implement the individual educational trajectory of a child with SEN, to organize a safe inclusive educational environment in the group. It has been determined that the direct influence on the formation of the activity criterion occurs due to the three above-mentioned criteria.

The methodology of the author's Advanced Training Program with interactive learning technologies for educators, assistant educators is presented as a holistic, scientifically based and practically oriented, which allows algorithmizing and improving the educational process to increase the professional growth of educators, assistant educators of preschool education institutions.

The requirements for the development of the author's Advanced Training Programs are outlined and clarified: compliance with regulatory legal acts on inclusive education in Ukraine; orientation to the Professional Standard of an educator, the Qualification Code of the professions of an educator, assistant educator of a preschool education institution; compliance with structural and content requirements: the purpose

of the program, expected results, modular approach; compliance with modern methodological requirements; reproducibility: provides for the possibility of transfer for use by other educational institutions.

The needs for developing a Program for Advanced Training of Educators and Educator Assistants with Interactive Learning Technologies have been identified: implementation of an individual educational trajectory of a child, development of an individual development program for a child with SEN; formation of an inclusive culture based on inclusive values (tolerance, non-discrimination, rights, respect, diversity, acceptance, etc.); formation of the ability of an educator and an educator assistant to work in professional interaction; formation of professional competencies of an educator and an educator assistant.

Forms, methods and means of online, blended learning are proposed. Resource provision is determined with reference to the distance web platform through which the training is organized, the name of the distance course.

A curriculum plan is drawn up, modules of the training content are identified, the main methodological approaches and didactic principles are determined, in accordance with the tasks that educators and assistant educators face in organizing inclusive training in preschool educational institutions.

An assessment of the quality of educational achievements of educators and assistant educators is determined by conducting entrance and final testing. A list of literature, information resources (materials), practical tasks, etc. is drawn up and recommended for processing of educators and assistant educators.

The methodological foundations of knowledge assessment according to the educational modules provided for by the Program are outlined. The methodological impact of the expediency of the complex of educational activities defined by the Program on increasing the efficiency of the conditions of activity and their resource potential is determined.

In the dissertation study, a theoretical generalization was first carried out, the effectiveness of the structural-functional model of the effectiveness of the activities of educators, assistant educators was developed and experimentally verified, including

the following components: (motivational-value; normative-activity; communicative-activity; practical-activity), organizational and methodological conditions (values, regulatory and legal regulation, professional interaction, professional competence) and the connections between them, implemented through the author's Advanced Training Program with interactive learning technologies: (development and formation of inclusive values and motivation; possession and ability to use regulatory and legal acts in the field of inclusive education and in regulating one's own professional activities; formation of professional interaction skills, team cooperation, formation of professional competence in organizing the process of inclusive education with preschool children). It was found that the implementation of the previous three conditions affects the formation of professional competence in organizing the process of inclusive education with the use of competency-based tasks in the process of advanced training of educators and assistant educators.

Analysis of the results of the experimental implementation of the structural-functional model of the effectiveness of the activities of educators and assistant educators, with the aim of increasing the level of professional competencies of educators and assistant educators in organizing the process of inclusive education, implementing the individual educational trajectory of a child with SEN, creating an inclusive educational space in an inclusive group of a preschool educational institution, through training according to the author's Advanced Training Program with interactive learning technologies, testified to its effectiveness, feasibility, and efficiency: the indicators of the experimental groups increased relative to the indicators of the control groups at a statistically significant level, which was confirmed by the established result of the Student's t-test value.

The practical significance of the results obtained lies in the development and implementation of the author's Advanced Training Program with interactive learning technologies for educators, assistant educators of preschool education institutions in the educational process in order to develop and form professional competencies in organizing the inclusive process, implementing an individual educational trajectory of

a child with SEN, creating an inclusive educational space in an inclusive group of a preschool education institution.

The materials and results of the study can be used in the process of improving the professional skills of educators, assistant educators during advanced training courses, in the research work of students, undergraduates, postgraduates and in the methodological work of preschool education institutions.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, organizational and methodological conditions, author's program, methodological influence, individual educational trajectory, inclusive values, inclusive educational environment, professional interaction, professional competence, interactive learning technologies, psychological and pedagogical support, accessibility of education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у міжнародних фахових виданнях

1. Фаєрман О., Ніколенко І., Крупенина Н., Гошовський Я. Використання коуч-технологій у професійному саморозвитку фахівців соціономічної сфери (на прикладі підтримки сімей із дітьми з особливими освітніми потребами) // Journal for Educators, Teachers and Trainers. – 2022. – Т. 13, № 5. – Режим доступу: https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1019/677

2. Шостак О., Ніколенко І., Середа І., Пушкарьова Т., Потапюк Л. Формування інклюзивного підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами (досвід України) // Conhecimento & Diversidade. – 2023. – Т. 15, № 38 (липень-вересень). – Режим доступу: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11057

Статті у фахових виданнях України

1. Ніколенко І., Організаційно-методичні умови ефективної діяльності вихователів та асистентів вихователів в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти // Педагогічна Академія: Наукові записки – 2025. – № 16. – Режим доступу: https://zenodo.org/records/15171785

2. Ніколенко І. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, розвиток професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2025. – № 1(26). – С. 124–138. – DOI: 10.33189/epsn.v1i26.281. https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/281

3. Ніколенко І. Теоретико-методичне обґрунтування авторської програми підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя щодо підвищення ефективності їх діяльності в закладі дошкільної освіти // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2025. – № 118(2). – С. 52–70. – DOI: 10.33189/ectu.v118i2.230.

https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/230/202
https://orcid.org/0000-0001-8713-8499

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ……....23
ВСТУП…….……24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП
1.1. Аналіз наукових джерел щодо проблематики становлення інклюзивної освіти……36
1.2. Філософія державної політики у сфері інклюзивної освіти в Європі та Україні……..…49
1.3. Нормативно-правове регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя в команді психолого-педагогічного супроводу закладу дошкільної освіти……72
Висновки до першого розділу……..101
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
2.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі оптимізації діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи……..105
2.2. Проєктування організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи ……...…117
2.3. Розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання……169
Висновки до другого розділу……...225
РОЗДІЛ 3. ПОЛІПШЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ, АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗДО
3.1. Теоретико-методичне обґрунтування Програми підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя щодо поліпшення їх діяльності в закладі дошкільної освіти…….231
3.2. Експериментальне апробування Програми підвищення кваліфікації

вихователя, асистента вихователя щодо поліпшення їх діяльності в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти…….246
Висновки до третього розділу……..276
ВИСНОВКИ……...281
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..291
ДОДАТКИ……..323

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП - особливі освітні потреби

ІПР - індивідуальна програма розвитку

ЗДО - заклад дошкільної освіти

ІРЦ - інклюзивно-ресурсний центр

ООН - Організація Об'єднаних Націй

ЮНЕСКО - міжурядова організація, спеціалізована установа ООН

UNICEF - дитячий фонд ООН

УДУ - Український державний університет

МОНУ - Міністерство освіти і науки України

ШІ - штучний інтелект

НАПН - Національна академія педагогічних наук

КППС - команда психолого-педагогічного супроводу

ДК - державний класифікатор

ВСТУП

Актуальність теми. Глобалізація світових освітніх тенденцій посприяла стрімкому поширенню передових педагогічних практик з розвитку інклюзивної освіти, створенню інклюзивного простору з можливістю включення усіх членів суспільства (багатоманітності суспільства), гарантії рівності прав та можливостей кожної особистості, які визнані низкою держав в тому числі Україною, як найвищої цінності, незалежно від стану здоров'я, етнічної приналежності чи інших відмінностей.

Враховуючи проєвропейський вектор розвитку, освіта в умовах сьогодення України зазнає значних змін, розпочинаючи з дошкільної освіти виникає нагальна потреба в підготовлених педагогічних фахівцях (вихователях, асистентах вихователів) які спроможні надавати якісну освітню послугу дітям з особливими освітніми потребами, поділяють і наслідують інклюзивні цінності, володіють професійними компетентностями в царині проєктування безпечного інклюзивного освітнього простору, що відповідає потребам і можливостям кожної дитини, вмінням працювати в партнерській взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу в умовах нових методологічних орієнтирів у сфері інклюзивної освіти, реалізують індивідуальну освітню траєкторію дитини з ООП.

Ефективне функціонування інклюзивної освіти безпосередньо залежить від фахівців професіоналів як, творців безпечного інклюзивного освітнього простору закладу освіти, націлених працювати в умовах сучасних викликів громадянського суспільства, забезпечувати якісний освітній процес для кожної дитини, проводити інформативну просвітницьку роботу серед громадськості та провадити освітню діяльність на засадах толерантності, не дискримінації, рівності, багатоманітності, доступності, якості тощо.

Актуальність проблематики щодо розбудови і подальшого впровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти, спричинена і певними суперечностями, як правило, між великою кількістю дітей які інтегруються в соціоосвітній простір та недостатнім рівнем створення ефективних освітніх умов

для якісного навчання цих дітей; між наявністю в колективі групи необстежених дітей які потребують певного рівня підтримки в освітньому процесі та професійною вмотивованістю, готовністю педагогів організовувати освітній процес включаючи в нього усіх дітей; між державною стратегією запровадження інклюзивної освіти і підготовленістю вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційних змін.

Також вважаємо, що важливою умовою, є вміння налагодження партнерської взаємодії між вихователем та асистентом вихователя щодо ефективності надання якісної освітньої послуги усім дітям в тому числі дітям з особливими освітніми потребами.

Актуальною є проблематика кадрового голоду вихователів, асистентів вихователів в закладах дошкільної освіти, відтоком педагогічних кадрів за кордон у зв'язку з війною в Україні.

На нашу думку, беручи до уваги вище перелічене, існує потреба у визначенні методологічних засад підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, як професіоналів психолого-педагогічного напряму які включені в створення і практичну реалізацію ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища та професійно підготовлені до виконання функцій партнерства, наставництва, модераторства, тьюторства, визначення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дітей на засадах особистісно-орієнтованого підходу, їх особистісного зростання в багатоманітних дитячих колективах. Запровадження інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти передбачає зміни у штатному розписі конкретного закладу, зокрема (на одну інклюзивну групу - штатну одиницю асистента вихователя), окрім того, створення Команди психолого-педагогічного супроводи дитини з ООП у складі якої: асистент вихователя, вихователі, батьки дитини з ООП та ін.

Організація Команди яка є безпосередньо дотичною до організації роботи з дітьми з ООП, забезпеченні того чи того рівня підтримки дитини з ООП та позиціонується з трансформацією традиційної освітньої практики, напрацюванням нової стратегії організації освітнього процесу в інклюзивній

групі ЗДО на засадах партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, дитиноцентризму, особистісно зорієнтованого навчання, з впровадженням в практику технологій адаптації, модифікації методичних і дидактичних матеріалів, універсального дизайну, розумного пристосування, написання Індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розподілу функціональних обов'язків між вихователем, асистентом вихователя, напрацюванням стратегії їх взаємодії яка орієнтована на потреби усіх дітей групи.

В українському освітньому середовищі, за останні роки є освітні практики функціонування інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти, однак продовжує переважати сегрегаційний підхід. На противагу нашій системі інклюзивної освіти, є приклади позитивних освітніх практик інших країн, наприклад, Канади (Альберта), останні декілька десятків років транслюють досвід, що в одній групі здобувають освіту разом діти з нормотиповим розвитком, та діти з особливими освітніми потребами, такий підхід сприяє розвитку та успішності освіти в цілому.

Український практичний досвід показує, що психолого-педагогічна готовність фахівців в умовах інклюзивної освіти вкрай низька. Однією з причин вбачаємо не системну підготовку психолого-педагогічних фахівців дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в умовах багатоманітності дитячих колективів.

Переважна кількість педагогів в кадровому складі колективів ЗДО складають люди від 45 до 60 років (які не підготовлені до організації процесу інклюзивного навчання). Зачасту зустрічаємо нерозуміння керівництвом закладу на місцях, яким чином ефективно організувати якісний освітній процес в інклюзивних групах для усіх дітей в тому числі дітей з ООП, де вони зможуть реалізувати свої можливості в повному обсязі і інтегрувати в соціальний простір.

Актуальність підготовки вихователів, асистентів вихователів спроможних створювати і працювати в умовах інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти характеризується такими чинниками як:

- Глобалізація проєвропейських освітніх трендів інклюзії та вектор спрямування нормативно-правового поля на впровадження інклюзивного навчання в дошкільній освіті.
- Зміна парадигми розуміння суспільством інвалідності з «медичної моделі» на «соціальну модель».
- Тенденція росту (за останній час) кількості дітей з особливими освітніми потребами, які потребують завчасного визначення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку та навчання.
- Різність, багатоманітність дитячих спільнот (діти з нормотиповим розвитком, діти з особливими освітніми потребами, діти з інвалідністю, обдаровані діти, діти які знаходяться в складних життєвих обставинах, діти з сімей мігрантів, діти війни та ін).
- Кадрова потреба у вихователях, асистентах вихователів (кадровий голод) професійно підготовлених до роботи з дітьми з ООП та організації інклюзивного навчання.
- Низький рівень усвідомлення фахівцями вищої школи практик щодо методичних впливів з формування практичних компетентностей вихователів, асистентів вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання.
- Некомпетентність зі сторони керівництва закладів дошкільної освіти щодо впровадження освітніх практик інклюзивного навчання.
- Перепрофілювання та підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів щодо формування та розвитку професійних компетентностей до роботи в інклюзивному освітньому середовищі групи закладу дошкільної освіти.
- Вплив війни на психофізичний розвиток, зростання випадків соціо адаптивних, соціокультурних труднощів дошкільників та формуванням відповідних професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів щодо забезпечення рівня підтримки таких дітей в освітньому процесі.

Актуалізує потребу в обґрунтуванні роботи вихователів, асистентів вихователів в сучасних умовах впровадження інклюзивної освіти і нормативно

правове забезпечення, а саме Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини, яка здобуває дошкільну освіту, Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», Постанови від 28 липня 2021 р. № 769 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530», лист Міністерства освіти і науки України від 30 грудня 2021 р. № 1/23180-21 «Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах», Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Мінекономіки 19 жовтня 2021 року № 755-21 тощо.

Особливості підготовки педагогічних фахівців до умов роботи в інклюзивному середовищі та приведення в дію законодавства у сфері інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних науковців: B. Cagran [1], T. Loreman [2], Л. Карамушка [3], О. Касья'ненко [4], І. Малишевська [5], О. Мартинчук [6], Ю. Шуміловська [7] та ін.

Питання підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах висвітлено в наукових доробках Т. Цегельник [8], Л. Зданевич [9].

Н. Дятленко [10] активно досліджувала питання підготовки вихователів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти, зокрема фактори, що впливають на ефективність підготовки та сучасні методи підвищення кваліфікації вихователів щодо інклюзивної освіти шляхом дистанційного навчання та інтерактивних технологій.

Дослідження І. Луценко, Ю. Найди [11] спрямовані на підготовку та діяльність асистента вчителя, асистента вихователя в умовах інклюзивної освіти.

Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти було досліджено зарубіжними і вітчизняними науковцями такими як: Д. Депплер, Т. Лорман, Д. Харві [12], А. Колупаєва [13], В. Засенко О. Таранченко [14], Я. Цебро [15] та ін.

Дослідженнями особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами займались такі українські науковці як: С.

Литовченко [16], І. Луценко [17], Т. Скрипник [18], О. Федоренко [19], А. Колупаєва, О. Таранченко [20], О. Глоба [21] та ін.

Організація професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти висвітлювалась такими науковими фахівцями як: Е. Данілавічютє, С. Литовченко [22] І. Луценко [23], Ю. Найда, Н. Софі [24], І. Кузава [25], А. Колупаєва, С. Єфімова [26], Л. Савчук [27], В. Синьов [28] тощо.

Організаційно-методичні аспекти проблем інклюзивної освіти вивчались Т. Бондар [29], Л. Будяк [30], А. Колупаєва [31], І. Луценко [32], Т. Сак [33], В. Синьов, Д. Шульженко [34] та ін.

А. Колупаєва, Е. Данілавічютє, С. Литовченко [35] окреслили в своїх працях важливість командної роботи між учителем та асистентом учителя, конкретизували функції асистента вчителя, актуалізували індивідуалізацію освітнього процесу щодо підтримки учнів з ООП, адаптацію навчального матеріалу тощо.

Е. Данілавічютє [36], досліджувала концептуальну модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчанні, включаючи алгоритм гнучкості на основі аналізу особливих освітніх потреб та типологію цих потреб з їх ієрархічною структурою, що слугує основою для подальшої освітньої підтримки дітей з ООП.

Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [37] досліджували формування інклюзивної компетентності педагогів, що, наразі, є актуальним для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

О. Касьяненко [38] вивчала вплив методичної роботи на підвищення професійно-методичної компетентності вихователів.

К. Васильєва, Н. Хребтова [39] досліджували підготовку майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Ю. Бойчук, К. Васильєва, А. Галій [40] працювали над методичними і психологічними аспектами організації корекційної складової процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в освітніх закладах.

В. Гладуш, Я. Баранець [41] досліджували процес формування професійної компетентності педагогів які працюють в інклюзивних навчальних закладах,

ключові аспекти підготовки цих педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Л. Зайцева [42] працювала над психологічними і методичними аспектами формування готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації індивідуалізованого навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Водночас у вітчизняній науково-педагогічній літературі мало розкрито питання практичної взаємодії педагогів в інклюзивній групі, зокрема вихователя і асистента вихователя, тощо. В українській науково-педагогічній практиці досліджень присвячених вивченню діяльності вихователя, асистента вихователя на засадах професійної взаємодії в ЗДО не проводилась.

Перелік вищезазначених аргументів зумовив вибір теми дисертаційного дослідження «Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти».

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми: «Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти».

Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 24. 12. 2020 року).

Метою дослідження є визначення, наукове обґрунтування, експериментальна апробація організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя на основі розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання в освітньому процесі.

Для дослідження мети було визначено такі **завдання** як:

1. Провести ефективний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, вивчити і проаналізувати сучасний стан практики діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп закладу дошкільної освіти.

2. Здійснити аналіз стану законодавства та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, визначити особливості нормативно-правового регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп.

3. Визначити і науково обґрунтувати організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп закладу дошкільної освіти та сконструювати структурно-функціональну модель ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів шляхом розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти з технологіями інтерактивного навчання.

4. Опрацювати педагогічно-діагностичний інструментарій для вивчення впливу навчання, методично обґрунтувати і апробувати авторську Програму підвищення кваліфікації, визначити її ефективність на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження – освітній процес організації інклюзивного навчання.

Предмет дослідження – організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти.

Методи дослідження. Реалізація поставлених завдань зумовила використання комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження:

теоретичні методи – ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури, нормативних документів, освітніх програм, моделювання з метою вивчення стану й теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми;

емпіричні методи – діагностичний інструментарій, направлений на вивчення рівня теоретичних та практичних знань методичного впливу організаційно-методичних умов на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів, педагогічний експеримент: організаційний, емпіричний, заключний етапи дослідження з метою перевірки запропонованої моделі, (спостереження, анкетування, тестування, моніторинг, вивчення документів тощо);

математично-статистичні – статистичний обрахунок, кількісний і якісний аналіз рівнів підготовленості вихователів, асистентів вихователів і систематизація отриманих результатів дослідження.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням кінцевих результатів дослідження; комплексом методів дослідження, відповідних його меті, предметові і завданням; додаванням фактичного матеріалу та його якісним, кількісним і статистичним аналізом, дискусіями за темою дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах.

Експериментальна база дослідження: Навчально-науковий інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації УДУ імені Михайла Драгоманова, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва, Заклад дошкільної освіти (ясла -садок) № 567 Святошинського району м. Києва.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження:

вперше:

- визначено компоненти структурно-функціональної моделі ефективності діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти;
- визначено особливості та організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів ЗДО;
- сконструйовано структурно-функціональну модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя шляхом розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання;
- розроблено авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання, спрямовану на розвиток і формування професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного навчання в ЗДО;

- визначено методичний вплив на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів щодо ефективності їх ресурсного потенціалу;

поглиблено і уточнено:

- поняття «організаційно-методичних умов» відповідно суб'єктів освітнього процесу;
- риси професійної діяльності вихователя, асистента вихователя ЗДО;
- підходи до підвищення якості педагогічної практики вихователя, асистента вихователя в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти;

набуто подальшого розвитку:

- філософсько-теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти в Україні;
- системні, компетентнісні, культурологічні підходи з технологіями інтерактивного навчання до підвищення якості професійної діяльності вихователя, асистента вихователя ЗДО.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробленні та впровадженні в освітній процес авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти з метою розвитку та формування професійних компетентностей щодо організації процесу інклюзивного, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, створення інклюзивного освітнього простору в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Матеріали та результати дослідження можуть бути використані у процесі підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів під час курсів підвищення кваліфікації, у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, аспірантів і в методичні роботі закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес в Навчально-науковому інституті перепідготовки та підвищення кваліфікації УДУ імені Михайла Драгоманова, Комунальному закладі вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,

Закладі дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва, Закладі дошкільної освіти (ясла-садок) № 567 Святошинського району м. Києва

Апробація результатів дослідження.

Матеріали дослідження обговорювалися та оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних* - II з'їзд корекційних педагогів «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України», присвяченого 185-річчю НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 07.11. 2019 р., форма участі - очна). Міжнародна науково-практична інтернет-конференція Світові освітні тренди: створення творчого середовища steam – навчання (Київ, 25 - 27.03.2021р., участь - онлайн). Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37503/STEAMnavchannia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. XV Міжнародна науково-практична конференція «Distance learning: problems, ways of development and the latest technologies» (Munich, Germany 25-27.12.2023 р., участь - онлайн). Режим доступу: https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/12/DISTANCE-LEARNING-PROBLEMS-WAYS-OF-DEVELOPMENT-AND-THE-LATEST-TECHNOLOGIES.pdf. III Міжнародна науково-практична конференція «Intellectual education of students and schoolchildren of the new generation» (Paris, France 22-24.01.2024 р., участь онлайн). Режим доступу: https://eu-conf.com/events/intellectual-education-of-students-and-schoolchildren-of-the-new-generation/?utm_source=eSputnik-promo&utm_medium=email&utm_campaign=EU-CONF-Sbornik_materialov_konferencii_opublikovan&utm_content=2351016628. IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання освітньо-психологічної реабілітації та педагогічної корекції осіб з розладами аутичного спектра» (Київ, 03-04.04.2024 р., участь - онлайн). Міжнародна науково-практична конференція присвячена 190 - річчю Університету та 50 - річчю Інституту «Світові освітні тренди: навчання впродовж життя в інформаційному суспільстві» (Київ, 20-21.06.2024 р., участь - онлайн). Режим доступу

https://nnippk.udu.edu.ua/mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferentsiia-svitovi-osvitni-trendy-navchannia-vprodovzh-zhyttia-v-informatsiinomu-suspilstvi.

Міжнародна літня школа-хаб «Педагогіка успіху в соціально-турбулентному середовищі» (Київ, 03.06 - 30.08.2024 р., участь - онлайн). Міжнародна науково-практична конференція присвячена 190 - річчю Університету та 50 - річчю Інституту Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади (Київ, 28.10.2024 р., участь - очна) https://nnippk.udu.edu.ua/pidsumky-mizhnarodnoi-naukovo-praktychnoi-konferentsii-tsyfrova-transformatsiia-osvity-teoretyko-metodychni-zasady-2024. Міжнародна науково-практична конференція (до 85 річчя від дня народження академіка В. М. Синьова) «Віктор Миколайович Синьов - грані особистості: вчитель, митець, вчений» (Київ, 14.03.2025 р., участь - онлайн); *всеукраїнських* - Круглий стіл «Візія сучасного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами» УДУ Драгоманова, Факультет Спеціальної та інклюзивної освіти, кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології (Київ, 28.02.2024 р., участь - онлайн). Всеукраїнський профорієнтаційний онлайн марафон «Декада відкритих дверей ННІ перепідготовки та підвищення кваліфікації» (Київ, 30.03-11.04.2024 р., участь - онлайн).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлено в 13 наукових публікаціях, серед яких: 2 публікації (співавторські) в міжнародних наукових виданнях категорії А, 3 публікації у наукових фахових виданнях категорії В, 1 публікація в міжнародній колективній монографії, 5 - тези у збірниках міжнародних науково-практичних конференціях.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається із анотації, списку опублікованих праць за темою дисертації, списку умовних позначень, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (245 найменувань, із них: 18 – іноземною мовою), 10 додатків. Загальний обсяг роботи становить 373 сторінок, із них 290 сторінок основного тексту. Робота містить 30 рисунків, 16 таблиць на 38 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП

1.1. Аналіз наукових джерел щодо проблематики становлення інклюзивної освіти

В ретроспективі філософської думки тривалий час проблеми людини знаходились на вторинному плані.

Період Античності (до V століття нашої ери) характеризується домінуванням стоїцизму і неоплатонізму. Ідеї гуманізму є наслідком логіко-фізичного буття та проявляються через етику в теоцентричному значенні, людська душа як частина єдиної безсмертної душі, у розумінні доброчесного життя у згоді з природою.

Період Середньовіччя (з V-XV століття нашої ери) характеризується другорядністю гуманістичного світогляду, а в центрі світобудови панує теоцентричний підхід.

В період Відродження (XV-XVI століття), гуманізм набуває антропоцентричного характеру.

Новий час (XVII-XIX століття) відзначився політичними новаціями, пов’язаними з реформацією, та в подальшому проявами буржуазних революцій в Європейських країнах, які у XVIII столітті призвели до проявів у суспільному світогляді суб’єктивістських антропоцентричних ідей, які не стали домінуючими через монархічний та авторитарний режими.

У XIX ст. в Європі та Північній Америці юридично й політично панували колонізаторські ідеї, що породжували расистський та сегрегаційний підхід до прав і свобод окремих категорій населення Землі. Просвітництво та ідеї прав людини трактують бачення гуманізму як основу демократичних цінностей.

Новітній час (XX-XXI століття) характеризується Першою та Другою світовими війнами та вперше змушує громадянське суспільство земної кулі переоцінити важливість людського життя, важливість кожної особистості та її можливостей, попри це, до середини XX ст. у світі панували механістичні та

структуралістські парадигми у науковій картині як природничих, так і гуманітарних наук.

Крізь призму такого підходу людина розглядається як продукт діалектичної еволюції, який є одним із результатів лінійних процесів розвитку. Після проголошення миру, людських прав і свобод як головних цінностей та створення глобальних міжнародних організацій, що стали опікуватися людиною та її культурною спадщиною (ООН, ЮНЕСКО) стало зрозуміло, що на планеті має бути переглянутим місце людини в суспільстві.

Означена тенденція посилилася завдяки розвитку телекомунікаційних технологій XX століття, що сприяло і підсилило зростання участі людини з інвалідністю, людини з особливими освітніми потребами в інформаційному, культурному, гуманітарному, соціальному процесах в суспільстві. Виникає нова концепція інклюзії (включення) особистості в широкий соціокультурний процес шляхом гуманізації освітнього процесу (інклюзивної освіти). [43]

Гуманізм еволюціонує в напрямку соціальної відповідальності, інклюзії та толерантного співіснування. [44]

Однак, на теренах України в першій чверті XXI століття розпочалось і триває повномасштабне вторгнення російської федерації, що порушує гуманістичні принципи, толерантне співіснування держав, українці та українські діти потерпають від жорстокості, насилля, порушення прав людини якого не було на теренах європейських держав з кінця Другої світової війни.

Відповідно до вищевказаного, питання інклюзивного навчання у воєнних умовах вимагає підготовленості кадрового потенціалу, матеріально-технічного, методичного забезпечення, створення належних безпекових умов (зокрема укриттів) та реалізується фактично в функціонуючих закладах освіти які розташовані в тиловій частині території України.

Україна в час війни продовжує рух в напрямку євроінтеграції, який зумовлює реформаційні підходи в розвитку інклюзивної освіти, що базуються на рівності прав і розвитку можливостей кожної людини, яка визнана державою як

найвища цінність незалежно від стану здоров'я, етнічної приналежності, інших відмінностей.

Відтак складовою розвитку освітньої галузі в Україні є інклюзивна освіта, яка розкриває можливість дітям з особливими освітніми потребами отримувати право на навчання поряд з місцем проживання та здобувати освіту разом з дітьми з нормотиповим розвитком в одній групі (класі) закладу освіти.

Є очевидним, що такий підхід змінює філософію освіти та продукує ідеї гуманізації, доступності, рівності, толерантності тощо. Включення усіх учасників освітнього процесу в освітній процес та максимальна інтеграція інклюзії в суспільний простір.

Окреслюючи наші життєві реалії, вбачаємо фундаментальну цінність інклюзивної освіти в її широкій доступності. Принцип доступності освіти фактично забезпечує право людини на освіту. Якісна освіта забезпечує задоволення освітніх потреб кожної особистості, в тому числі з особливими освітніми потребами.

Досліджували питання інклюзивної освіти велике коло зарубіжних та вітчизняних науковців, які вивчали розмаїття аспектів, а саме: філософію інклюзивної освіти та її концептуальні засади (В. Засенко, А. Колупаєва [45], G. Coutsocostas, A. Alborz [46], T. Loreman [47], Ю. Найда, Л. Ткаченко [48], Т. Сак [33], В. Синьов [49], П. Таланчук [50], Д. Шульженко [51] та ін.); реалізація інклюзивної освіти на практиці (J. Deppeler, T. Loreman, U. Sharma [52], M. Friend, B. Cook [53], D. Cameron [54], M. Tankersley [55] та ін.); вивчення проблематики інклюзивного навчання та інтеграція в освітній простір (О. Чеботарьова[56], І. Гладченко [57], Л. Прохоренко [58] та ін.); викладання в інклюзивному закладі освіти (E. Avramidis [59], S. Ben-Yehuda, Y. Leyser, U. Last [60], Л. Даниленко [61], Л. Прохоренко [62], С. Єфімова [63], J. Specht, McGhie-Richmond, T. Loreman [2], Y. Leyser [64], Г. Сіліна [65], А. Колупаєва, Л. Савчук [66], О. Таранченко, Ю. Найда [67] та ін.); загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти (Л. Байда, О. Красюкова-Еннс, С. Буров, В. Азін, Я Грибальський, Ю. Найда [68], А. Колупаєва [69], О. Таранченко [70], В. Синьов,

А. Шевцов [71], Д. Шульженко [72] та ін.); особливості підготовки професіональних кадрів до умов роботи та реалізації політики у сфері інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях науковців (Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук [73], С. Миронова [74], В. Синьов [75], М. Чайковський, О. Заїка [76] та ін.); проблему підготовки педагогів дошкільної освіти вивчали (А. Бєлєнька, З. Борисова, М. Машовець [77], А. Богуш [78], С. Гаврилюк [79], Л. Зданевич О. Новак [80], О. Кас'яненко [38], К. Крутій [81] та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях (І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко [82], Л. Лісова, О. Опалюк, О. Глоба [83], В. Козир [84], Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль [85] , І. Луценко [86], С. Миронова [87], Т. Скрипник [88], О. Федоренко [89] та ін.); створення інклюзивного освітнього середовища (Н. Софі, Ю. Найда, В. Засенко [90], Л. Олтаржевська [91], Т. Скрипник [92] та ін.).

Питаннями навчання дітей з особливими потребами в умовах закладу загальноосвітнього спрямування які вартують особливої уваги та стають предметом вивчення у працях вітчизняних науковців, зокрема (В. Бондар [93], А. Колупаєва, О. Таранченко [94], Л. Коваль, Н. Компанець, А. Лапін, Н. Квітка, І. Луценко [95], С. Нетьосов, В. Ляшенко [96], О. Кочерга [97], В. Синьов [98], В. Коваленко [99] та ін.).

Проблему можливості забезпечення доступу людей з інвалідністю до освітнього простору висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: (В. Азін, Я. Грибальський, Л. Байда, О. Красюкова-Еннс [100], С. Буров, Я. Грибальський, Ю. Найда [101], О. Зеленська [102], Т Loreman, J, Deppeler, D. Harvey [12], Л. Прохоренко [103], В. Синьов [104], Я. Цебро [15], С. Шевченко [105] та ін.)

Аналіз наукових джерел з проблематики інклюзивної освіти (І. Кузава, М. Ярмолюк [106], Н. Компанець, І. Луценко [107], М. Чайковського [108] тощо) засвідчив, що вона є порівняно новою.

В цілому в науковій літературі при висвітленні питань інклюзивної освіти простежуються такі напрями: (філософський, соціологічний, психолого-педагогічний, гуманістичний). Беручи до уваги теорію і методологію таких наук як: (психологія, педагогіка, соціологія) встановили, що всі вони поєднані гуманістичним підходом, де особистість позиціонується як найвища цінність суспільства і володіє достатнім рівнем свободи у виборі спрямування особистої діяльності, передбаченими нормами міжнародного гуманітарного права, та трансформацією зарубіжного досвіду в освітню галузь.

Аналізуючи наукові праці дослідників з питань інклюзивної освіти немає одностайного визначення щодо єдиної термінології яка б чітко окреслювала сучасну парадигму здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами та відображала міжнародні стандарти у сфері дотримання прав людини.

Дослідники оперують такими термінами як: «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з особливими освітніми потребами», «діти з інвалідністю», «діти з обмеженими можливостями», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», тощо. Більшість фразеологічних одиниць орієнтована на медичну модель, де акценти спрямовані на проблеми зі здоров'ям та характеризують особистість через призму фізичних, психічних, когнітивних порушень, тоді як у міжнародній практиці переважає тенденція розвитку соціальної моделі, яка спрямована на усунення бар'єрів в суспільстві задля реалізації здатності і максимальної участі осіб з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю у суспільному житті.

Відсутність єдиної термінологічної бази в різних наукових джерелах продукує заміну понять і призводить до хибного трактування інклюзивної освіти. На кшталт, з'являються терміни «домашня інклюзія», «дистанційна інклюзія», «зворотня інклюзія» що суперечать домінанті та філософії інклюзивної освіти, визначеної міжнародною спільнотою.

Вивчаючи міжнародний досвід з інклюзивної освіти, аналізуючи вітчизняне нормативно-правове законодавство, враховуючи євроінтеграційний вектор руху України через впровадження інклюзивної освіти в український

соціум ряд вчених, науковців, політиків, працюють над приведенням його у відповідність до міжнародних стандартів.

Впродовж останнього десятиріччя в Україні інтенсивно розробляється нормативно-правова база щодо впровадження і розвитку інклюзивної освіти. Слід відзначити позитивну динаміку руху в цьому напрямку, та виокремити наступні досягнення:

- запровадження соціальної моделі до розуміння інвалідності та особливих освітніх потреб, як шляху до подолання бар'єрів в царині освіти, соціальному житті, в тому числі через реалізацію інклюзивного навчання;
- закріплення законодавчими актами в частині реалізації прав осіб з особливими освітніми потребами, осіб з інвалідністю, міжнародних принципів доступності, рівності можливостей, недискримінації, поваги до індивідуальності, до розвитку її здібностей тощо;
- доступність освіти, гарантія прав дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю на доступ до здобуття якісної освіти (у тому числі інклюзивної) в закладах дошкільної, загальної середньої освіти за місцем проживання, правова регламентація прав і свобод щодо створення комфортних умов для дітей даної категорії задля отримання якісної інклюзивної освіти;
- розподіл обов'язків та сфер відповідальності державних органів влади, які забезпечують процеси адміністрування у сфері освіти щодо фінансування, створення інклюзивного середовища, організації, якості освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання [109].

На думку О. Лис, успішність впроваджень інклюзивної освіти залежить від якості процесів адміністрування. Окреслила три адміністративні практики з розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в Україні:

- нормативно-правове забезпечення у сфері інклюзії;

- інклюзивне освітнє середовище відповідно до Плану заходів з реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору на період до 2030 року;
- створення Інклюзивно-ресурсних центрів у сфері здобуття дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти, освіти дорослих тощо.

А. Колупаєва, О. Таранченко розглядають управлінські практики як комплекс дій і взаємодій індивідів, груп спільнот та організацій які забезпечують стале функціонування соціальних інститутів і організацій у сфері інклюзії [110].

Т. Лукіна та А. Шошова вважають, що одним з важливих завдань державного управління має стати розвиток інклюзивної освіти, що передбачає створення умов для проведення соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, навчання і виховання інших членів соціуму у дусі гуманістичності та толерантного сприйняття таких категорій громадян

Цими науковцями зроблено порівняльний аналіз моделей державного управління інклюзивною освітою в країнах Європи та в Україні, відзначивши позитивний досвід розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах та розроблення шляхів адаптації його в вітчизняних реаліях, окрім того науковці наголошують на потребі розуміння тлумачення поняття «діти з особливими освітніми потребами», не в вузькому значенні, як це прийнято в Україні, що стосується дітей та молоді з особливостями психічного та фізичного розвитку, а приведення даного поняття до Міжнародної класифікації стандартів, що охоплює широкий перелік осіб які потребують особливих підходів в організації їх навчання, зокрема обдарованих дітей, безпритульних, сиріт, дітей етнічних та мовних меншин; населення, що мешкає в сільській місцевості; дітей із малозабезпечених сімей, сімей мігрантів, біженців; дітей війни; дітей з обмеженими можливостями, в тому числі дітей з інвалідністю, та інших вразливих шарів суспільства [111].

М. Ажажа вважає, що одним з ключових питань в межах державного управління реформуванням освіти в Україні в контексті основної цінності

сучасної освітньої моделі є гармонійний розвиток кожної особистості в суспільстві шляхом забезпечення рівного доступу усіх громадян до якісної освіти попри національні, соціальні чи психофізичні відмінності. Державна політика щодо інклюзивної освіти має вибудовуватися на основі нової філософії розуміння «інвалідності» в суспільстві, згідно з прийнятими міжнародними зобов'язаннями, на позитивному зарубіжному досвіді вирішення цього питання та на прогресивних інноваційних підходах до розв'язання проблем інвалідності. Для ефективного управління інклюзивною освітою щодо вищих навчальних закладів необхідними, на думку М. Ажажи є низка заходів:

- організація міжгалузевого координування та узгодження взаємодії ключових відомств (міністерств освіти і науки, соціального захисту, охорони здоров'я);

- забезпечення матеріальної допомоги закладам вищої освіти для реалізації психологічно, педагогічно і фізично комфортних умов з метою задоволення освітніх потреб осіб з інвалідністю;

- надання послуг супроводу чи делегування їх іншим структурам із подальшим моніторингом щодо їх надання [112].

В. Клімчук, М. Чайковський в своїх наукових дослідженнях висловлюють думку про те, що не хвороба є причиною обмеження діяльності, а умови життя, які пропонуються суспільством людям з особливими потребами.

Умови рівних можливостей досяжні лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через соціальну концепцію де відсутня дискримінація осіб з інвалідністю. Визначив передумовами до включення дітей з ООП в суспільне життя: рівний доступ до участі в суспільних заходах для всіх людей, в тому числі з ООП, на основі рівних прав, свобод, можливостей; створення для дітей з ООП можливості інтеграції у природне соціальне середовище (загальна група з інклюзивним навчанням); ефективна співпраця закладів освіти з батьківською спільнотою, долучення батьків до освітнього процесу; професійна взаємодія, партнерство педагогів, батьків, практичних психологів, корекційних

педагогів, соціальних педагогів та ін. фахівців у оцінюванні потреб і перспектив розвитку дитини, визначенні ІПР [113].

Організаційно-педагогічні проблеми інклюзивної освіти висвітлені у працях (В. Бондар, В. Золотоверх [114], Л. Будяк [30], І. Луценко [23], А. Колупаєва [115], [116], Т. Сак [33], В. Синьов, Д. Шульженко [34] та ін.)

Проблематика психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, в тому числі з дітьми з ООП вивчалась (М. Буйняк [117], А. Колупаєва, О. Таранченко [110] С. Миронова [118], Н. Софій [119], Д. Шульженко [120] та ін.) на думку вчених саме психологічна готовність мотивує та безпосередньо впливає на підвищення їх професійної компетентності, а від так і адаптації дітей з ООП в інклюзивному класі (групі), закладі освіти та суспільстві загалом.

На думку О. Кас'яненко готовність майбутніх вихователів до роботи в інклюзії, є інтегративним особистісним утворенням, що обумовлене здатністю здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи включення дитини з ООП в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку [4].

Становлення міжособистісних стосунків на основі інклюзивних цінностей в інклюзивних групах (Т. Бут, М. Ейнскоу) тощо. Ці науковці створили теоретичне підґрунтя взаємодії в інклюзивних класах (групах) та впровадження методів формування толерантних і підтримуючих взаємовідносин [121].

Організацію процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладах з інклюзивним навчанням висвітлено у наукових працях І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко [82], Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль [85] та ін.

На думку Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найди якість освітньої послуги, корекційно-розвиткової та психолого-педагогічної складової освітнього процесу в інклюзивному середовищі безпосередньо залежить від скоординованості дій педагогів, зокрема вчителя з асистентом вчителя [73].

Комплексна підтримка батьків дітей з ООП розглядалась І. Макаренко, автором розроблено технологія соціально-педагогічної підтримки яка реалізується структуровано через організаційно-пропедевтичний, діагностичний, компенсаторно-корекційний, контрольно-підсумковий етапи в рамках авторської програми комплексної соціально-педагогічної підтримки батьків «Щаслива родина», яка розроблялася індивідуально під кожну сім'ю на рівні мікросередовища кожного суб'єкта сім'ї [122].

О. Гаяш [123] досліджувала проблематику впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, на думку науковця, заклад дошкільної освіти має бути забезпечений висококваліфікованими кадрами які спроможні реалізувати сучасні технології та методики навчання (вчителі-дефектологи, практичні психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні педагоги та ін.). Окрім того, враховуючи вільний вибір батьків дітей з особливими освітніми потребами закладу освіти, кожен фахівець має володіти відповідним рівнем сформованості інклюзивної компетентності. Перспективними напрямами для вивчення розглядала в взаємодії педагогів (вихователя, асистента вихователя; педагогічних працівників і батьків; педагогів, дитини з ООП та дітей з нормотиповим розвитком; дитини з ООП та дітей з нормотиповим розвитком) [124].

Проблематика партнерської взаємодії між вчителем та асистентом вчителя відтворена в наукових працях І. Луценко [23], яка досліджувала організаційно-педагогічні умови діяльності цих фахівців.

Попри існуючі наукові праці, присвячені проблематиці інклюзивної освіти, маловивченим і мало досліджуваним залишається аспект щодо вмотивованості, підготовленості педагогічних працівників дошкільної ланки освіти, взаємодія фахівців дошкільної ланки «вихователь – асистент вихователя», професійна взаємодія (робота в команді), загальна спроможність фахівців закладу здійснювати якісну професійну діяльність в умовах запровадження інклюзивної освіти та створення безпечного інклюзивного освітнього простору в якому

кожна дитина має той чи той рівень підтримки в залежності від особистісних потреб, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

На думку науковців, підготовка вихователів, асистентів вихователів дошкільної ланки освіти для роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби є багатоаспектною проблемою. Вона ґрунтується на новітніх знаннях дошкільної педагогіки, психології, прогресивних методиках навчання дітей з ООП, разом з тим акумулює елементарні медичні знання (психопатології, невропатології, психотерапії), дефектологічні знання (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики), деонтологічні знання (деонтологія педагогіки), аксіологічні, гуманістичні знання (етика, емпатія).

Вважаємо, що впровадження і організація інклюзивного навчання вимагає педагогів професіоналів (вихователя, асистента вихователя) так званих універсалів, які окрім особистісних та методичних компетентностей, набудуть обсяг знань щодо психолого-фізіологічних особливостей вікового та індивідуального розвитку дітей в умовах інклюзивного навчання, різних форм професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу, нормативно-правовою базою у сфері інклюзивної освіти. Аналізуючи вищесказане, набудуть професійної компетентності, зокрема з організації інклюзивного навчання, вміння професійно взаємодіяти в команді, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію дитини з ООП. Будуть спроможні використати професійні компетентності беручи до уваги різні освітні потреби дітей та рівні підтримки, забезпечуючи максимальне включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір закладу дошкільної освіти та створення умов для розвитку всіх дітей залучених в освітній процес.

На основі аналізу наукової літератури визначаємо такі організаційно-методичні умови діяльності педагогів:

- інклюзивні цінності;
- нормативно-правове законодавство;

- професійна взаємодія, робота в команді вихователя, асистента вихователя на різних рівнях під час психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП на основі інклюзивних цінностей;
- поширення передового педагогічного досвіду (позитивні практики інклюзивної освіти успішної діяльності освітніх установ);
- популяризація інклюзивної освіти як парадигми успіху та реалізації особистості в суспільстві;
- своєчасне методичне і матеріально-технічне забезпечення ЗДО;
- ефективні курси підвищення кваліфікації;
- інформаційне просвітництво громадськості;
- самоосвіта;
- доступність технологій інтерактивного навчання;
- філософія інклюзивного закладу освіти;
- розвиток професійної компетентності педагогів інклюзивних груп (класів).

З огляду на аналіз наукових джерел, можна визначити, такі напрями інклюзивної освіти: *аксіологіологічний напрям* - філософська концепція інклюзивних цінностей, які гуманізують та формують освітній процес з урахуванням задоволення потреб, інтересів, запитів і бажань кожного, та максимальним залученням і успішною реалізацією особистості в соціумі. Цілісна система цінностей, які є фундаментом інклюзивного розвитку (рівність, права, участь, спільнота, повага до різноманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, толерантність, радість, любов, надія/оптимізм, краса тощо); *соціально-регуляторний напрям*, охоплює нормативно-правову норму законодавства, державні гарантії максимального включення в суспільний простір осіб з особливими освітніми потребами разом з особами з нормотиповими розвитком і реалізацію їх прав на освіту, медичне обслуговування, професійну підготовку, трудову діяльність, що регламентується низкою міжнародних законодавчих документів та вітчизняних документів; *соціологічний напрям* який базується на засадах дискурсу права і етики, що в

межах освіти потребує зміни підходів на більш гнучкий, особистісно-орієнтований, здатний задовольнити рівні права та можливості на отримання освіти усіх дітей; *психолого-педагогічний напрям* базується на гуманістичних концепціях, зміст яких акумулює усвідомлення природного походження дитини, накопичення певного досвіду в певному середовищі в якому вона проживає. Гуманістична психологія і педагогіка тісно пов'язані загальними підходами до проблематики людського буття, зокрема аксіологічним, що передбачає створення комфортних умов для навчання усіх учасників освітнього процесу.

Окреслено якісні характеристики, якими має відзначатись культура педагога позитивно орієнтованого на успішне інклюзивне навчання, ними вважаємо цінності: недискримінації, толерантності, рівності, прийняття багатоманіття, емпатії, оптимізму, співробітництва, взаємодії, творчості, креативності, любові, мужності, мотивації до комунікації з усіма учасниками освітнього процесу.

1.2. Філософія державної політики у сфері інклюзивної освіти в Україні

Філософські аспекти інклюзивної освіти передбачають педагогічні, гуманітарні, правові концепти, співзвучні з новою парадигмою трансформації людини в суспільстві. Педагогічні гарантії у сфері інклюзивної освіти буде нижче розглянуто на прикладі дошкільної освіти, як початкової ланки безперервної освіти в Україні.

Вбачаємо в основі глибинних змін системи української дошкільної освіти щодо впровадження інклюзивного навчання, міжнародні законодавчі акти, декларації, конвенції, схвалені Організацією Об'єднаних Націй (ООН), які більше семидесяти років визнані міжнародними законодавцями в галузі освіти різних країн, зокрема і України.

Імплементація міжнародних норм у законотворення України реалізується на виходячи з норм Конституції України та Закону України «Про міжнародні договори України». Таким чином, згідно з Конституцією України діючі міжнародні договори, є обов'язковими до виконання, що унормовано Верховною Радою, та позиціонується невіддільною частиною національного законодавства держави Україна. Відповідно до Закону України «Про міжнародні договори України», нормативно-правове поле України, щодо дотримання гарантій прав, свобод, обов'язків особи і громадянина, включаючи право на освіту, підпадають під ратифікацію шляхом ухвалення відповідного закону, в якому збережено текст міжнародного договору [125].

Згідно зі Статутом ООН, Генеральна Асамблея ООН займається організацією досліджень, наданням рекомендацій, в тому числі, сприяння міжнародній співпраці в галузі освіти.

Освітніми питаннями в складі ООН займається Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), діяльність якої спрямована в руслі забезпечення доступності освіти, підвищення якості освітньої послуги, підготовки педагогічних кадрів, розвитку інклюзивної освіти тощо. У контексті нашого дослідження вбачаємо, що право особи на освіту є одним з

фундаментальних та закріплених в усіх ключових законодавчих документах ООН.

Безперечно, що право на освіту визначено і гарантовано Конституцією України. У Загальній декларації прав людини, прийнятою Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 році ст. 26 передбачено право кожної людини на освіту, (в тому числі дошкільну), орієнтоване на цілісний розвиток людської особистості, зростання обсягів поваги до прав та свобод, а також сприянню взаєморозуміння, толерантності.

Зазначимо, що Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права прийнятий ООН 16.12.1966 року, ратифікований в Україні 19.10.1973 року гарантує право кожній людині на доступну освіту на всіх рівнях, зокрема дошкільну, загальну середню, професійно-технічну, вищу освіту [126].

Водночас, Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.), ратифікованою в Україні з 1969 року, передбачено проведення Державами-учасницями низки заходів, а саме: у сферах викладання, виховання, культури, надання інформації, що застерігають від упередженого ставлення, що призводить до расової дискримінації. В ст. 5 цієї конвенції визначено, що Держави-учасниці зобов'язуються заборонити і ліквідувати расову дискримінацію в усіх її формах і забезпечити рівноправність кожної людини перед законом, без розрізнення раси, кольору шкіри, національного або етнічного походження [127].

Загальновідомо, що саме в Конвенції про права дитини (1989 р.), ратифікованій в Україні 27 лютого 1991 року, проглядається інклюзивний підхід до переосмислення освіти. Безсумнівно, що базовими принципами тут є: визнання прав усіх дітей; пріоритет загальнолюдських цінностей; гармонійний розвиток особистості; недискримінація дитини з інвалідністю за будь-якими ознаками. Освітні права дітям на підставі рівних можливостей забезпечуються ст. 28, зокрема держави-учасниці сприяють розвиткові різних форм освіти, ґарантують її доступність для всіх дітей, в тому числі з ООП, та створюють умови для безплатної освіти, за необхідності надання фінансової підтримки.

Поряд з цим, надають доступність інформації і матеріалів з різних освітніх напрямів та якісної освітньої послуги для всіх дітей [128].

Необхідно зазначити, що в ухваленій в 1990 році Всесвітній декларації про освіту для всіх, зокрема в аспекті дошкільної освіти, зазначено, що всім дітям має бути представлена можливість для здобуття базової освіти на доступному рівні, задля цього освітні установи мають реформуватися таким чином, щоб забезпечити індивідуальні потреби конкретної дитини. Головними меседжами декларації стали: доступність навчання; забезпечення рівності (рівних умов); збільшення кількості різноманітних засобів і масштабування базової освіти; створення умов для освіти; розширення партнерських зв'язків. Ключовим аспектом декларації є забезпечення рівного доступу до освіти осіб з ООП, інвалідністю, як невід'ємної складової освіти в цілому [129].

Окрім того, 20 грудня 1993 року Генеральною Асамблеєю ООН було прийнято Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, якими визначено реалізація права рівних можливостей на здобуття освіти осіб з інвалідністю та інтеграцію їх у звичайні масові загальноосвітні заклади як пріоритетні. Передбачено, що освіта осіб з інвалідністю, осіб з особливими освітніми потребами є обов'язковою та набуває ознак невід'ємної складової освіти загалом. Держава виступає ґарантом методичного супроводу щодо гнучкості освітніх програм, забезпечення високоякісними освітніми матеріалами, покращення підготовки педагогічних кадрів [130].

Окремо означимо Саламанську Декларацію, яку вважаємо найбільш важливим міжнародним документом з питань інклюзивної освіти. Вона закликає уряди усіх країн прийняти у формі закону або політичної декларації позицію інклюзивного навчання, яка полягає в створенні доступності освіти для всіх дітей, навчання у загальноосвітньому закладі, за умови відсутності на це серйозних причин, які зобов'язують віднаходити інші можливості здобуття освіти [131].

Саме в цій декларації вперше визначено такі терміни як «інклюзивне навчання», «інклюзивна школа», «особливі освітні потреби», і визначено директиви проголошення інклюзивної освіти на державному рівні.

Основа сутності на якій ґрунтуються Рамки дій полягає в тому, що особи з особливими освітніми потребами, забезпечені доступом до навчання у загальноосвітніх школах, які в свою чергу, створюють здобувачам освіти сприятливі умови на основі індивідуалізованих педагогічних технологій, орієнтованих на дітей з метою задоволення їх потреб і можливостей.

Загальноосвітні заклади з інклюзивним навчанням є максимально прогресивними у створенні рівних можливостей, унеможливленні дискримінаційного ставлення, створенні привітної атмосфери в громадах, та покликані сприяти побудові інклюзивного суспільства і забезпеченні освіти для всіх; окрім цього, вони надають ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність освіти, а відтак, ефективність витрат системи освіти в цілому [131].

Окреслимо принципи інклюзивної освіти які визначені Саламанською декларацією:

- право конкретної дитини на якісну освіту, у тому числі дитини з особливими освітніми потребами;
- індивідуально-особистісний підхід до навчання на основі, особливостей, інтересів, здібностей до навчання; кожна дитина є унікальною;
- розробка освітніх програм з урахуванням особливостей та потреб кожної дитини [131].

З огляду на вищевказане, виникає потреба в інклюзивних закладах освіти. Водночас проблемою є розробка індивідуалізованих методичних заходів орієнтованих на потреби дитини, які будуть успішно впливати на її навчання. Маркерами таких закладів є, доступність якісної освіти для всіх дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами і інвалідністю. Є підстави вважати, що великою заслугою інклюзивних закладів освіти є сприяння зміні стереотипних

дискримінаційних суджень та позитивний вплив на формування сприятливого мікроклімату як в громадах так і суспільстві загалом.

Аналіз результатів досліджень вказує на те, що провідним принципом інклюзивного освітнього закладу є: спільне навчання усіх дітей разом, за умови, дотримання продуктивності загальноприйнятих соціальних взаємин, попри труднощі та відмінності, що є між ними. Відтак, заклади з інклюзивним навчанням вивчають, визнають і враховують різні потреби здобувачів освіти шляхом індивідуалізації освітнього процесу, визначенням різних форм і навчального навантаження, а також забезпечення якісної освіти для всіх через розробку індивідуальних програм розвитку, індивідуальних навчальних планів і стратегій викладання, міжвідомчої співпраці, залучення додаткових ресурсів і партнерських зв'язків з їхніми громадами.

Отже, якісна освітня послуга має надаватися усім дітям, в тому числі і з ООП та інвалідністю, викладання має відштовхуватися від досвіду та конкретних потреб конкретної дитини в тому числі з ООП і інвалідністю [131].

Встановлено, що згідно з Рамками дій, інклюзивне навчання є ефективним інструментом, що забезпечує продуктивну взаємодію між дітьми з ООП та їх однолітками. Пропозиція щодо здобуття освіти в спеціальних школах чи класах загальноосвітньої школи на умовах постійного відвідування має бути винятком, рекомендованим у випадках, коли навчання у загальноосвітніх закладах, класах не може забезпечити відповідний рівень освітніх чи соціальних потреб будь-якої дитини, або це необхідно для благополуччя цієї дитини чи інших дітей [131].

Варто зауважити, що особливе місце Рамками дій відводиться управлінню закладом освіти, місцеві органи управління освітою і керівники освітніх закладів відіграють ключову роль в адаптації закладу освіти до дітей з ООП, якщо вони мають необхідні повноваження і професійну підготовку на відповідному рівні, щоб діяти у цьому напрямку.

Документом означено, важливість розробки максимально гнучких алгоритмів управління, перерозподілу навчальних ресурсів, диверсифікація можливості навчання, мобілізації допомоги: на підтримку дітьми один одного;

підтримку дітям які зіштовхуються з труднощами; розвиток співпраці з батьками і громадою. Успішне управління освітнім закладом залежить від активної та творчої позиції викладачів та іншого персоналу, а також розвитку професійної співпраці та командної роботи для підтримки потреб дітей [131].

Варто взяти до уваги, що керівники освітніх закладів мають бути агентами змін та віддзеркалювати в суспільний простір позитивне ставлення до інклюзивної освіти, крім того, керівникам закладів освіти (в тому числі дошкільних) надається особлива відповідальність за популяризацію позитивного бачення та досвіду серед освітньої спільноти, а також у налагодженні продуктивної співпраці між педагогами та асистентами. На нашу думку, якщо мова йде про професійні взаємини педагогів та рівні групи дошкільного закладу, то тут варто зазначити роботу вихователя та асистента вихователя. За допомогою консультативної роботи, планування та домовленостей необхідно напрацювати відповідні методичні заходи щодо підтримки та чітко окресленої ролі, яку мають виконувати різні учасники освітнього процесу [131].

Суттєвий вплив на розвиток інклюзивної освіти відведено, саме закладам освіти, так як кожен заклад має нести колективну відповідальність за успіх чи невдачу кожного здобувача освіти, в тому числі з ООП. Діяльність команди педагогів, а не конкретний педагог, має бути відповідальною за освіту дітей з ООП. Батьки та волонтери мають зайняти активну позицію щодо залученості в освітній процес закладу освіти. Проте, педагоги відіграють визначальну роль як організатори освітнього процесу, які надають підтримку дітям шляхом використання педагогічних впливів як під час навчальної, так і позакласної роботи [131].

Схиляємось до думки, що запорукою успіху інклюзивного навчання в закладах освіти є підготовлені педагогічні кадри. На думку науковців, важливо залучати до роботи в заклади освіти педагогів з інвалідністю, які слугуватимуть прикладом для дітей з інвалідністю, такі практики є актуальними та отримують все більше визнання та прийняття. В змісті програм підготовки педагогічних кадрів мають бути окреслені шляхи до формування знань, вмінь, практики

якісного викладання, що передбачає оцінку особливих освітніх потреб, адаптації/модифікації змісту освітніх програм, використання допоміжних технологій, індивідуалізацію методів викладання для врахування ширшого кола можливостей та ін. Особливу увагу слід приділяти підготовці всіх педагогів щодо їх автономної професійної роботи та застосування навичок в адаптації методів і прийомів під час організації навчання для забезпечення потреб дітей, та партнерській діяльності між фахівцями та батьками [131].

Важливим аспектом в навчанні для осіб з ООП, інвалідністю є потреба у взаємодії з дорослими з інвалідністю які досягли успіху, щоб вони вірили в себе і формували свій спосіб життя та свої прагнення до реалістичних результатів. Очевидно, що здобувачам освіти з інвалідністю потрібно забезпечити професійну підготовку та продемонструвати позитивні приклади історій життя, як попри інвалідність, можливо реалізувати свої права, вміння, розуміти особисту відповідальність у тому, що стосується розбудови політики, яка з часом буде впливати на їхнє життя.

Вищеозначена думка диктує пропозицію закладам освіти щодо набору в свої колективи кваліфікованих педагогів з інвалідністю, та залучення до освіти осіб з інвалідністю конкретного регіону, району, міста, які досягли успіху (в спорті, політиці, кінематографі тощо) [131].

З практичного досвіду європейських країн, інклюзивна освіта, а саме якісно надана освітня послуга кваліфікованими фахівцями на умовах командної роботи може зменшити ризики повторного курсу навчання, що є характерними для багатьох систем освіти, забезпечуючи показники більш високого рівня успішності навчання.

Інклюзивна освіта максимально спрямована на потреби дітей, освітні заклади з інклюзивним навчанням є базою для оволодіння практичними навичками орієнтованого на людей суспільства, в якому визначальним є, шанобливе ставлення до відмінностей та гідності всіх людей [131].

Рамками дій визначено дошкільну освіту однією з пріоритетних галузей щодо розвитку інклюзивної освіти. Успішна робота інклюзивних закладів освіти

залежить від раннього виявлення, оцінки розвитку дітей з ООП у ранньому дитинстві. Освіта дітей молодшого віку і освітні програми для дітей до 6 років мають орієнтуватися на підвищення фізичного, інтелектуального і соціального розвитку та готовності продовження навчання у школі. Такий підхід має важливе економічне значення для конкретних осіб, родин та суспільства в цілому, оскільки сприяє створенню умов навчання для осіб з ООП, та інвалідністю. Програми передбачають принцип інклюзивного навчання та розробку на комплексній основі освітніх заходів та заходів психологічного, медичного супроводу дітей дошкільного віку [131].

Документом також окреслено важливість аспекту в організації якісної освітньої послуги для дітей з ООП, співпрацю з батьками. Освіта дітей з ООП потребує спільних зусиль батьків і педагогів. Підтримка і розуміння з боку батьків сприяє успішній інтеграції дитини в школі та суспільстві. В свою чергу, батьки також потребують підтримки, для успішної реалізації власної функції батьківства дитини з особливими освітніми потребами. Участь батьків можна підсилити через надання необхідної інформації простою і доступною для розуміння мовою; врахування потреб родин в інформації та професійній підготовці батьків є особливо важливим завданням для освітніх установ. Однозначно, що педагоги також можуть потребувати підтримки і заохочення, саме в напрямку спільної співпраці в команді як рівноправні партнери. Слід формувати міцні та взаємодоповнюючі партнерські взаємини між адміністрацією, педагогами і батьками, а також вбачати в батьках активних партнерів під час прийняття рішень. Залучати батьків до прийняття участі в освітніх заходах, здійснювати методичний супровід щодо (ознайомлення з ефективними методами та організацією заходів, не пов’язаних з навчальним планом), а також контролювати навчання дітей та надавати їм підтримку [131].

Аналітичний огляд Саламанської декларації, визначає те, що розвиток інклюзивних освітніх закладів має бути основним напрямом державної політики. Відтак, політика урядів концентрується на сприянні розвитку інклюзивних освітніх закладів, як ефективного інструменту доступності освіти для всіх, та

визначає пріоритетне місце у програмі перспективного розвитку держави. Такий шлях буде сприяти отриманню належного результату. Визначені напрями спрямовані на об’єднання людських, інституційних, матеріально-технічних і фінансових ресурсів різних галузей (освіти, охорони здоров’я, соціального захисту, інклюзивно-ресурсних центрів та ін.), територіальних, місцевих органів влади, та виступають збалансованим важелем ефективного впливу. Комплексний підхід до освіти осіб з ООП, а саме поєднання освітнього та соціального складників, потребують дієздатних управлінських рішень, що відкривають можливості до співпраці різних служб на засадах спільних зусиль [131].

Дослідження показало, що законодавчий документ Копенгагенської декларації про соціальний розвиток, ухвалений в 1995 році Всесвітньою зустріччю на вищому рівні в цілях соціального розвитку як першочергового завдання міжнародної спільноти щодо малозабезпечених, безробітних, соціально ізольованих, відповідно до зобов’язань держав-учасниць окреслює важливість і сприяння доступу дітей до закладів освіти незалежно від їх соціального статусу, відмінностей за ознакою раси, національного походження, статті, віку чи інвалідності [132].

Вище окреслені нові підходи щодо інклюзивної освіти, висвітлювались на Всесвітньому форумі освіти в Дакарі (2000-й рік), де філософським баченням були як освіта та виховання для всіх, так і прогрес новітніх технологій освітнього процесу для усіх людей незалежно від расової приналежності, віросповідання, стану здоров'я, національності.

Документ набрав значущості для подальшого розвитку і розуміння інклюзивної освіти, згідно нього всі освітні заклади поступово стануть «інклюзивно-орієнтованими», та зможуть включити в освітній процес будь-яку дитину.

Нагальна потреба вбачається в необхідності створення безпечних, здорових, комфортних умов у сфері освіти, як невід’ємної складової успішного навчання здобувачів освіти. Декларацією проголошено про важливість конкретних дій з боку держав-учасниць щодо досягнення цілей тисячоліття у

сфері освіти – доступності до обов'язкової освіти усім дітям, в тому числі дітям з ООП. Шість цілей програми «Освіта для всіх» стали пріоритетними для ЮНЕСКО:

1) розширення і вдосконалення комплексних освітніх заходів дітей дошкільного віку; 2) безоплатна та обов’язкова початкова освіта; 3) освіта молоді та дорослих; 4) зростання в межах 50 % рівня грамотності дорослих; 5) скорочення невідповідності між хлопцями і дівчатами у початковій та середній освіті; 6) підвищення якості освіти [133].

Загальновідомим міжнародним документом в царині захисту прав осіб з інвалідністю є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка була затверджена в грудні 2006 року в м. Нью-Йорк. Аналіз ст. 24 «Освіта» гарантує право на інклюзивну освіту на всіх рівнях та передбачає доступність до навчання разом з іншими дітьми, адаптацію програм, методів та засобів навчання.

В змісті документа прописано про те, що держави-учасниці унормовують право осіб з інвалідністю на освіту, зокрема, визначають на державному рівні обов’язковість освіти для осіб з інвалідністю. Забезпечення права на освіту без дискримінації, створення рівних можливостей для здобуття освіти на всіх рівнях протягом життя. Закріплення права на освіту особам з ООП, з інвалідністю нарівні з іншими до доступу якісної, безоплатної початкової і середньої освіти за місцем проживання; запровадження підходу розумного пристосування, де враховані індивідуальні потреби; забезпечення особам з ООП, інвалідністю відповідного рівня підтримки для їхнього ефективного навчання; створення умов, для здобуття знань і соціальних навичок в процесі організації індивідуалізації освіти [134].

Визначено, що держави-учасниці закріплюють за особами з інвалідністю можливість здобувати життєві та соціальні навички в загальноосвітніх закладах, для реалізації їх повної й рівної участі в освітніх заходах. Пропонується оволодіння абеткою Брайля, альтернативними підсилювальними шрифтами для можливості спілкування, формування навичок орієнтації та мобільності, засвоєння жестової мови та заохочення мовної комунікації слабочуючих;

навчання осіб, зокрема дітей з ООП, інвалідністю, незрячих, слабочуючих та ін., у відповідності до найбільш близьких для них мов, методів і способів спілкування, забезпеченні відповідного рівня підтримки для засвоєння знань і соціальних навичок. Уряди країн в рамках реалізації інклюзивної політики сприяють залученню до роботи вчителів, в тому числі вчителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою, абеткою Брайля для навчання педагогічних працівників, які працюють на всіх рівнях освітньої галузі. Таке навчання відбувається на засадах індивідуально-орієнтованих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, дидактичних матеріалів, новітніх методик для підтримки освіти осіб з інвалідністю [134].

На Всесвітньому форумі з питань освіти який проходив за підтримки ЮНЕСКО в травні 2015 року, було ухвалено Інчхонську декларацію. Освіта - 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж всього життя.

Як відомо, цим документом визначено, що держави-учасниці забезпечують надання інклюзивної та якісної освіти на рівноправній основі та доступність для кожної людини здобувати освіту впродовж життя [135]

Інчхонська декларація стала основою для формулювання освітніх завдань для реалізації Цілей сталого розвитку, затверджених ООН у вересні 2015 року. Зміст цього документа має твердий намір забезпечити для усіх дітей та молоді набуття життєвих компетентностей для розкриття особистісного потенціалу, професійного росту та розвитку, активної участі у житті громади, гідного власного життя.

Отже проведене аналітичне дослідження нормативно-правових документів ООН та ЮНЕСКО, підтверджує, що спільно вони складають цілісну міжнародну правову основу для розвитку інклюзивної освіти. Їх імплементація в національні системи освіти є обов’язковою умовою для забезпечення прав людини, соціальної інтеграції та розвитку інклюзивного суспільства. Вони є потужними гарантами розроблення нормативної бази з реалізації права дітей з ООП, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту.

Зі змістового наповнення міжнародних документів чітко відстежується правова суб'єктність дітей з ООП та інвалідністю на освіту на принципах доступності, обов'язковості, рівності, недискримінації, права на якісну освіту. Також підготовка педагогів, формування у них професійної компетентності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, партнерська співпраця та колективна відповідальність за успіх чи неуспіх дитини.

Розглянемо вітчизняне законодавство у сфері інклюзивної освіти в Україні, зокрема, Основний Закон за яким живе держава – Конституція України, яка була прийнята у червні 1996 року. В якому зазначено основні права, свободи та гідні умови життя громадян.

Зокрема, в ІІ розділі, ст. 21 закріплено про те, що усі люди вільні, рівні в правах та своїй гідності. Права і свободи людини є непорушними та непохитними. Зважаючи на те, що в ст. 24 тлумачиться про рівність конституційних прав і свобод усіх громадян [136], разом з тим, не зазначено про осіб з інвалідністю та осіб з ООП, схиляємось до думки, що на момент прийняття Основного Закону, ще не була розроблена і прийнята нормативно-правова база сучасного бачення інклюзивності суспільства, однак вбачаємо, що осіб з інвалідністю та ООП потенційно можна прирівняти до вище перерахованих категорій громадян.

Як відомо, право на освіту гарантується ст. 53 в якій йдеться про те, що кожен має право на освіту. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної (окрім того, освіта дітей старшого дошкільного віку є обов'язковою).

Зважаючи на те, що український соціум є невід'ємною частиною європейської спільноти щодо організації підвищення якості життя та закріплення права усіх категорій громадян в тому числі з інвалідністю та ООП в життєдіяльності громад. Змін зазнає і нормативно-правове законодавство, беручи до уваги зміни в Законі України «Про освіту» в 2017 році, якими передбачено доступ осіб з ООП до освітніх послуг чим підкріплюється право осіб з ООП на освіту. В Законі України «Про освіту», визначено, що освіта є основою всебічного розвитку особистості (інтелектуального, духовного,

фізичного, культурного), успішної інтеграції особистості в соціум, економічного благополуччя, рушієм розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і національною свідомістю, та держави. [137].

Цей документ зобов'язує освітні установи ґарантувати за наявності письмового звернення особи з ООП, її батьків чи законних представників створення інклюзивних та/або спеціальних класів (груп).

Вперше в українському законодавстві цим Законом (розділ І, ст. 1, п. 12) визначено поняття «інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [137]; (розділ І, ст. 1, п. 13) «інклюзивне освітнє середовище - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей»[137]; (розділ І, ст. 1, п. 10) «індивідуальна програма розвитку - документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання»[137]; (розділ І, ст. 1, п. 15^1) «корекційно-розвиткові послуги (допомога) - комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення»[137]; (розділ І, ст. 1, п. 21^1) «психолого-педагогічні послуги - комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, іншими фахівцями»[137]; (розділ І, ст. 1, п. 21^2) «психолого-педагогічний супровід - комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою

розвитку» [137]; (розділ І, ст. 1, п. 24) «розумне пристосування - запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами» [137]; (розділ І, ст. 1, п. 28) «універсальний дизайн у сфері освіти - дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [137].

Аналізуючи ст. 3 ч. 6 Закону України «Про освіту» маємо підстави вважати, що держава піклується про створення умов для здобуття освіти особами з ООП з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, виявляє та усуває фактори, що стають на заваді з реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. Водночас Законом України «Про освіту», конкретизується відповідальність яка покладена на заклад в організації інклюзивного навчання, а саме ст. 20 ч. 2 гарантує право осіб з ООП на створення умов закладом освіти для навчання відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей особи з ООП. Разом з тим, заклад освіти на вимогу законодавства, організовує та/або реалізує для осіб з ООП психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги, та забезпечує допоміжними засобами для навчання [137].

Аналізуючи Закон України «Про освіту» (2017) через призму інклюзивності можна зробити висновок про те, що змістом документа передбачені напрямки розвитку інклюзивної освіти в Україні, доступність навчання осіб з особливими освітніми потребами, забезпечення прав та гарантій на освіту.

Закон України «Про дошкільну освіту» окреслює правові, організаційні та фінансові аспекти діяльності і розвитку системи дошкільної освіти, яка включає соціалізацію, навчання, виховання та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей дитини (в т.ч. з ООП). Цей Закон забезпечує ґарантоване державою право на доступну, якісну, безоплатну дошкільну освіту в державних і

комунальних закладах дошкільної освіти, у формі, яка є найбільш зручною та ефективною дітям з ООП з урахуванням особливостей їх інтелектуального, соціального і фізичного розвитку [138].

Відповідно до ст. 8 ч. 5 цього Закону діти з ООП, в тому числі зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку, з урахуванням їхніх потреб і можливостей [138].

В ст. 9 Закону України «Про дошкільну освіту» передбачає ґарантовану рівність, інклюзивність, доступність, забезпечення рівних можливостей на здобуття першої сходинки дошкільної освіти [138].

В ст. 13 ч. 5 Закону України «Про дошкільну освіту» окреслено право, підставою якого є наявність висновку ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та заяви батьків дитини з ООП вибір на зарахування до:

інклюзивної групи закладу дошкільної освіти, яка утворена або обов'язково створюється керівником закладу дошкільної освіти та функціонує відповідно до порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, що затверджується Кабінетом Міністрів України;

спеціальної групи закладу дошкільної освіти, яка утворена або утворюється та функціонує відповідно до порядку утворення та функціонування спеціальних груп вихованців закладів дошкільної освіти, що затверджується Кабінетом Міністрів України;

спеціального дитячого садка, що створюється (створений) відповідно до положення, що затверджується Кабінетом Міністрів України, та функціонує як окрема юридична особа або дошкільний підрозділ спеціального закладу загальної середньої освіти чи іншої юридичної особи, або як інший суб'єкт освітньої діяльності, передбачений цим Законом [138].

Діти з ООП можуть здобувати дошкільну освіту до 7 (8) років у спеціальних закладах дошкільної освіти (групах) та інклюзивних групах ЗДО.

Статтею 15 ч. 2 передбачено що, навчання організовується у безпечному, здоровому, інклюзивному чи спеціальному освітньому середовищі, з урахуванням особистісно-орієнтованого спрямування, освітніх потреб та можливостей дитини з ООП.

Ч. 5 цієї статті передбачено тимчасову або постійну підтримку дітей в освітньому процесі, здійснення психолого-педагогічного супроводу, включно з організацією та проведенням корекційно-розвиткових занять з дітьми з ООП, в ЗДО облаштовуються ресурсні кімнати або ресурсні осередки в інших приміщеннях, сенсорні кімнати тощо [138].

Статтею 19 ч. 3 передбачено право дитини з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти за допомогою асистента дитини, який надає підтримку та допомогу в забезпеченні фізіологічних потреб, та не є дотичним до організації освітнього процесу. Також цією статтею гарантується безоплатне харчування дітей з ООП.

Законом визначено що, всі типи ЗДО в процесі забезпечення права дитини на дошкільну освіту враховують особливі освітні потреби в навчанні і вихованні конкретної дитини, у тому числі дитини з ООП дотримуючись принципів інклюзивної освіти [138].

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування в системі дошкільної освіти в межах їх компетенції: реалізують державну політику у сфері дошкільної освіти на відповідній території, розвивають мережу ЗДО різних форм власності відповідно до потреб населення, при цьому задовольняючи інтереси дітей з ООП, враховуючи матеріально-технічне та господарське забезпечення комунальних ЗДО; створюють умови для здобуття дошкільної освіти дітьми, у тому числі з ООП. Забезпечують доступність будівель, споруд і приміщень закладів дошкільної освіти згідно з державними будівельними нормами і стандартами; проводять контроль проєктування, будівництва, реконструкцій будівель, приміщень ЗДО з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування [138].

Загалом вищезазначений Закон регламентує фінансові, правові, організаційні засади функціонування і якісного розвитку системи дошкільної освіти, яка реалізує процес навчання, виховання дитини (у тому числі з ООП та інвалідністю), соціалізацію та формування необхідних життєвих навичок і компетентностей. Забезпечує формування цінностей (у тому числі ментальних) демократичної правової громади в Україні.

Вважаємо що, Закон України «Про дошкільну освіту» охоплює ряд положень орієнтованих на забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами, зокрема: *створення спеціальних та інклюзивних груп*, що максимально сприяє соціалізації та індивідуальному підході до кожної дитини (ст.17); *забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами які мають порушення слуху здобувати освіту українською жестовою мовою*, тим самим надаючи гарантії доступності освітнього процесу цією категорією дітей (ст.7); *територіальна доступність* за місцем проживання дитини з особливими освітніми потребами (ст.11); *мобільні дитячі садки* для надання освітніх послуг у віддалених районах, де відсутні стаціонарні заклади дошкільної освіти, що надає рівні можливості, рівний доступ до освіти усіх дітей незалежно від місця проживання (ст.11); *архітектурна доступність* - територія, будівлі, приміщення закладів дошкільної освіти облаштовані з урахуванням потреб маломобільних груп населення, що максимально сприяє інклюзивності та доступності для освітнього середовища, *універсальний дизайн, розумне пристосування* (ст.10); *заборона всіх форм дискримінації*, забезпечуючи рівні права та можливості для всіх дітей (ст 9); *різноманіття форм здобуття освіти*, право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей, право батьків на вибір максимально зручної форми освіти для дитини, що дозволяє врахувати індивідуальні потреби та особливості розвитку дитини (ст. 8), тощо.

В цілому Закон орієнтований на створення доступного, інклюзивного, освітнього середовища, яке враховує права, потреби, рівні можливості для

розвитку та навчання усіх дітей (в тому числі з особливими освітніми потребами).

Водночас в українському правовому полі існує низка нормативно правових документів, підзаконних актів які доповнюють один одного та спрямовані на підтримку, впровадження, організацію інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти, забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти (Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки [139], спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх дітей (в тому числі з ООП), акцентує увагу на підтримку сімей та важливість раннього втручання щодо гармонійного спрямування розвитку дітей з ООП і інвалідністю. Орієнтована на запровадження системи інформування батьків щодо особливостей розвитку дитини та вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Одним з пріоритетних завдань є підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що буде сприяти забезпеченню якості освітньої послуги. Визначено мету щодо матеріально-технічного забезпечення закладів дошкільної освіти в плані архітектурної доступності території, будівель, приміщень, забезпечення необхідними навчальними, методичними, допоміжними засобами навчання. Створення безбар'єрного, дружнього освітнього середовища. Окреслено фінансову підтримку на продовження виділення субвенції на надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами. Безперечно, що Стратегія спрямована на створення доступного, інклюзивного освітнього середовища для всіх дітей (в тому числі з ООП) в закладах дошкільної освіти.
Закон України «Про охорону дитинства» [140], Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [141], Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітнім, яка здобуває дошкільну освіту [142], Положення про інклюзивно-ресурсний центр [143], Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти [144], ним визначено: утримання відповідного штату працівників, зокрема асистент

вихователя, поза штатом (асистент дитини); діяльність команди психолого педагогічного супроводу відповідно до Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту; розробка Індивідуальної програми розвитку для дітей з ООП відповідно до їх індивідуального розвитку; охарактеризовано рівні підтримки дітей з ООП в освітньому процесі в закладах дошкільної освіти; запроваджено механізм додаткового фінансування за рахунок субвенцій з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки дітям з ООП (фінансування проведення додаткових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять (послуг), придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку). Гарантіями держави є безкоштовне харчування дітей з ООП за рахунок місцевих бюджетів та створення інклюзивно-ресурсних центрів на основі Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Листи МОНУ Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році [145], Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році [146] та ін.

Ряд нормативно-правових документів щодо організації інклюзивної освіти в умовах воєнного стану формують єдину логіку підтримки освітнього процесу осіб з ООП в кризових умовах, ключовими аспектами яких є: безпека та адаптація інклюзивного освітнього середовища; індивідуалізація освітнього процесу; гнучкість освітнього процесу; роль команди психолого-педагогічного супроводу (професійна взаємодія, підтримка, реалізація ІПР, підвищення кваліфікації у сфері інклюзії та кризової підтримки); партнерство з батьками; співпраця з ІРЦ.

Одним з важливих кроків держави вважаємо розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» [147], яким також передбачено створення інклюзивного освітнього середовища в ЗДО. Даний документ розроблено у межах ініціативи Першої леді Олени Зеленської та на

виконання відповідного указу Президента України. Обов'язковими складовими для організації інклюзивного навчання має стати:

- архітектурна доступність;
- адаптація та модифікація навчально-методичних матеріалів;
- сприятливий соціально-психологічний клімат ЗДО (безбулінгове середовище);
- універсальний дизайн, розумне пристосування.

Отже, сучасна державна політика в Україні у сфері освіти, зокрема дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, орієнтована на забезпечення права на якісну освіту та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Україна приєднавшись до ключових Міжнародних договорів у сфері забезпечення прав людини (Декларація ООН про права людини [148], Конвенція ООН про права людей з інвалідністю [149], Конвенція ООН про права дитини [128] та ін.) засвідчила обов'язковість дотримання загальнолюдських прав, зокрема, права на здобуття дошкільної освіти дітей з ООП.

Очевидним, при аналізі нормативних документів є факт, що пріоритетним завданням політики України у сфері освіти щодо забезпечення прав і державних гарантій дітям з ООП є: доступність, рівні можливості, соціальна інтеграція, недискримінація, комплексна реабілітація, комунікативна взаємодія, особистісно-орієнтована модель навчання спрямована на розвиток індивідуальних здібностей, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, впровадження міжнародних практик щодо збільшення закладів освіти з інклюзивним навчанням спроможних надавати якісну освітню послугу дітям з ООП, підготовка, перепідготовка професійних педагогічних кадрів для виконання освітньої діяльності в інклюзивних класах (групах), організація освітнього процесу на засадах професійного співробітництва.

За результатами порівняльного аналізу правового законодавства в Україні щодо інклюзивної освіти за останнє десятиліття (2014 – 2025 р.р.), спостерігається тенденція до значних змін, вдосконалюється механізми

впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП, законодавство розвивається в єдності з євроінтеграційними суспільними тенденціями інклюзивності суспільства в Україні.

Відзначається тенденція до збільшення кількості інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти. За статистичними даними МОНУ станом на кінець 2023 року в Україні функціонувало 7 102 інклюзивні групи в яких здобували освіту 13 281 дитина з ООП, а станом на 01.01.205 кількість інклюзивних груп закладів дошкільної освіти зросла до 7658, в них вихованців з особливими освітніми потребами - 15297, що безсумнівно є значним зростанням у порівнянні до 2017 року інклюзивних груп нараховувалось 578 [150].

Визначено ряд характерних властивостей нормативно-правового поля:

- *інклюзивність* створення умов для спільного навчання дітей з ООП та їхніми однолітками з нормотиповим розвитком, що сприяє інтеграції, соціалізації, забезпеченню рівних можливостей;
- *доступність* надання рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП, право вибору батьків або осіб які їх замінюють щодо вибору типу закладу освіти відповідно до місця проживання та найбільш оптимальної форми навчання для дитини з ООП;
- *раннє втручання* та надання своєчасної комплексно-педагогічної оцінки розвитку дитини, важливість підтримки сімей на ранніх етапах розвитку щодо забезпечення корекційно-розвиткового складника освітньої роботи;
- *міждисциплінарний підхід* щодо створення команд психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, залучення профільних фахівців для комплексної підтримки дитини, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- *особистісно-орієнтоване навчання* (індивідуалізація освітнього процесу шляхом написання та реалізації ІПР для дитини з ООП);
- *гнучкість* організації освітнього процесу характеризується адаптаціями/модифікаціями освітніх програм, середовища до індивідуальних потреб дитини;

- *впровадження успішних практик інклюзивної освіти* закладів дошкільної освіти;
- *оптимізація штатних розписів* закладів освіти, введення посад асистента вихователя, вчителів-дефектологів тощо;
- *співпраця з громадами, міжвідомче партнерство* (залучення батьків/осіб які їх замінюють, громаду, представників різних відомств, служб, інституцій до співпраці з метою оптимізації соціальної та освітньої інтеграції дітей з ООП);
- *державна підтримка* щодо розроблення механізмів фінансування, ресурсного забезпечення, включаючи спеціальні засоби корекції та підготовку педагогічних кадрів для забезпечення освітніх потреб для дітей з ООП;
- *безоплатність* інклюзивної освіти на засадах недискримінації, рівності, поваги до честі та гідності дітей з ООП;
- *безперервність* інклюзивної освіти, яка є невіддільною частиною загальної системи освіти.

Тож, нормативно-правова база в Україні максимально охоплює соціальні гарантії як і європейських країнах, є рушієм впровадження інклюзивної освіти яка гарантує право усіх, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти на основі рівності прав з урахуванням потреб та можливостей. Державна політика у сфері інклюзивної освіти гарантує забезпечення конституційних прав і державних гарантій у тому чисті дітям з особливими освітніми потребами. Загалом нормативне забезпечення щодо інклюзивного навчання створює підґрунтя для розвитку інклюзивного навчання забезпечуючи права дітей з ООП на доступність, якість, недискримінацію тощо.

Поряд з цим є проблемою підготовка педагогічних працівників, зокрема вихователів, асистентів вихователів для реалізації фахової діяльності з організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Нами розглянуто освітню сферу, зокрема розроблення відповідної законодавчої бази, через запровадження та реалізацію широкого спектру реформ які підтримуються з реальної можливості економіки держави.

Якісні зміни в законодавчому нормотворенні є якісним рушієм в подальшому провадженні та розвитку інклюзивного навчання зокрема в дошкільній ланці освіти в Україні.

1.3. Нормативно-правове регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя в команді психолого-педагогічного супроводу закладу дошкільної освіти

Зважаючи на те, що діяльність вихователя, асистента вихователя проходить в освітньому середовищі групи закладу дошкільної освіти та регулюється професійними взаємовідносинами в команді психолого-педагогічного супроводу дитини, яка здобуває дошкільну освіту в інклюзивній групі та регулюється низкою нормативно-правових актів, ключовими з них є: Закон України «Про дошкільну освіту» [138], містить положення щодо організації інклюзивного навчання та ролі працівників в організації цього процесу. Трудові функції та професійні взаємовідносини встановлюються відповідними трудовими договорами та/чи посадовими інструкціями.

Ми схиляємось до думки, що більш конкретизуючим документом щодо регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя є Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту [142]. Цим документом визначається склад команди, основні завдання та функції учасників команди, зокрема вихователя, асистента вихователя.

Вихователі які працюють з дитиною з ООП в інклюзивній групі:

забезпечують спостереження за дитиною під час освітнього процесу та проводять оцінку її розвитку з метою визначення потреби в наданні підтримки першого рівня та подальшого розроблення ІПР або надання інших рекомендацій; здійснюють адаптацію освітнього середовища відповідно до потреб та можливостей дитини з ООП; розробляють та реалізують з іншими учасниками Команди супроводу ІПР; здійснюють адаптацію та/або модифікацію освітніх програм; забезпечують навчання дитини з ООП з урахуванням індивідуальних особливостей та ІПР; інформують учасників Команди супроводу щодо особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби, результати виконання освітньої програми; визначають спільно з іншими учасниками Команди супроводу рівень досягнення кінцевих

цілей навчання, визначених в ІПР; створюють позитивний мікроклімат в середовищі групи дитячого колективу; сприяють соціалізації дитини з ООП в колективі; забезпечують психологічну підтримку дитини з ООП; інформують батьків дітей з ООП про результати виконання ІПР.

Асистент вихователя:

взаємодіє з вихователем під час освітнього процесу; забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу дитини з ООП шляхом адаптації освітнього середовища, адаптації або модифікації навчальних матеріалів та підготовку індивідуальних завдань відповідно до можливостей, потреб та індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП; приймає активну участь в організації навчання дитини з ООП; забезпечує комфортне сприймання освітнього матеріалу дитиною з ООП; здійснює спостереження за дитиною з ООП, результати фіксує у Щоденник спостережень для вивчення, поглибленого аналізу індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; бере участь у розробці ІПР; забезпечує включення дитини з ООП до дитячого колективу, сприяє налагодженню дружніх взаємин в групі; надає допомогу дитині з ООП при виконанні освітніх завдань та залучає її до різних видів освітньої діяльності; надає допомогу усім дітям групи для забезпечення якісного здобуття ними дошкільної освіти та створення комфортного психологічного клімату в колективі дітей; здійснює оцінку спільно з вихователем рівня досягнення поставлених цілей, визначених в ІПР; інформує учасників Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною з ООП щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; інформує батьків дитини з ООП щодо здобуття нею дошкільної освіти [142].

Аналіз нормативних документів які регулюють професійну діяльність вихователя, асистента вихователя в Команді супроводу свідчать про те, що вона спрямована на надання визначеного рівня підтримки дітей з ООП в закладах дошкільної освіти. Адже за даними вище означених досліджень, за останні роки в Україні фіксується тенденція до значного збільшення кількості дітей з

особливими освітніми потребами, які отримують освіту в інклюзивних класах (групах) закладів освіти.

Актуальність проблеми професійних взаємовідносин регламентованих Командою супроводу пов'язана з певними протиріччями, на кшталт, стереотипними суспільними тенденціями щодо сегрегаційних підходів до навчання осіб з особливими освітніми потребами, опираючись на медичну модель, і процесами в інклюзивній освіті в яких закладена саме соціальна модель навчання та державно-управлінське регулювання цими процесами.

Дошкільна освіта за останні роки знаходиться в стані кардинальних змін спричинених низкою подій які відбулися в українському суспільстві, епідемічна ситуація, пов'язана з поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19, збройна агресія російської федерації проти України і тимчасова окупація частини її території (близько 20 %), міграційні процеси населення, демографічна криза, проблеми у сфері медицини, освіти, фізичної культури і спорту, соціальної підтримки громадян, національно-патріотичного виховання, україномовного спілкування, в таких умовах, основним завданням є правове регулювання діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп, збереження якісної освітньої послуги та конкурентоспроможність, розвиток і формування в тандемі з сучасними інтеграційними і глобалізаційними процесами, вихід на новий якісний рівень доступний для сучасного здобувача освіти.

Незважаючи на задекларване на законодавчому рівні право на дошкільну освіту та значний попит на цей вид послуг, доступність закладів дошкільної освіти залишається недостатньою, особливо з урахуванням частини окупованої території та прифронтових населених пунктів.

Значно падає якість освіти яка не відповідає сучасним потребам розвитку дитини, зміст дошкільної освіти вимагає оновлення у відповідності до потреб дітей з формування базового соціального досвіду, соціокультурних і поведінкових навичок.

Освітнє середовище закладів не завжди є інклюзивним, безпечним і комфортним, недостатньо мотивує та не підтримує інтересів здобувачів освіти до навчання, не сприяє використанню сучасних технологій навчання вихователів, асистентів вихователів.

Вихователі, асистенти вихователів не завжди орієнтуються в нормативно-правовому регулюванні професійної діяльності.

Сучасний розвиток дошкільної освіти зумовлений розвитком суспільства, виявляє потребу в постійному оновленні змісту освіти і методик навчання, зміні підходів до організації освітньої діяльності, в забезпеченні якості освіти, а також системи оцінювання результатів навчання, модернізації освітнього середовища з використанням новітніх технологій, нормативно-правовому регулюванні діяльності вихователів, асистентів вихователів.

Поточний стан підготовки кваліфікованих кадрів у системі професійної освіти не відповідає повною мірою потребам здобувачів освіти зокрема, а також суспільства [151].

З вище розглянутих документів які є юридичним обов'язком держави, кожній людині, дитині в тому числі з особливими освітніми потребами гарантовано право на освіту. Державною політикою передбачена якість освітньої послуги яка безпосередньо залежить від професійної компетентності педагогів та професійного співробітництва між фахівцями, зокрема вихователями, асистентами вихователів на засадах інклюзивних цінностей.

Зовнішня і внутрішня політика закладів дошкільної освіти має транслювати законодавчі норми щодо навчання осіб з ООП та спрямована в контексті прийняття і реалізації загальноєвропейських цінностей, перш за все, це права людини, демократія, верховенство права, що сприяє забезпеченню прав і свобод кожному громадянину країни, активна участь кожного в житті громади, суспільства.

Важливим є включення кожної дитини в освітній процес на засадах недискримінації. Однак інтеграційні процеси включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір супроводжуються створенням умов у

закладі освіти для реалізації потенційних можливостей для особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема основні з ключових ролей в цьому процесі покладаються на вихователів, асистентів вихователів.

Ми дотримуємось думки, що поняття інклюзивного навчання – це шлях до організації рівного доступу до освіти, отримання якісної послуги на засадах реалізації прав людини.

Гарантована норма обов'язковості і доступності освіти в різні вікові періоди життя особистості (зокрема дошкільному), безпосередньо посприяла в розроблені механізмів для впровадження інклюзивного навчання, та визначення важливою ролі Команди супроводу дитини з ООП, та педагогічних функцій вихователя, асистента вихователя.

Важливим аспектом вбачаємо підготовку кваліфікованих кадрів (зокрема вихователів, асистентів вихователів) для роботи в умовах інклюзивного навчання, партнерська взаємодія педагогічних працівників, правове регулювання їх діяльності.

Ми поділяємо бачення науковців, що психолого-педагогічний супровід – це сукупність методичних впливів з організації якісного навчання і гармонійного розвитку дитини з ООП визначеного в Індивідуальній програмі розвитку.

Проаналізуємо, що таке команда та чим вона відрізняється від взаємодії між людьми в певному соціальному просторі.

Ми поділяємо думки науковців, про те, що команда – це група людей, яка об'єднана на реалізацію певної цілі (місії), синхронно взаємодіє між усіма учасника групи, можна сказати, що це група людей яка працює разом задля отримання певного результату діяльності (продукту, послуги тощо).

Наприклад група фахівців (вихователі, асистент вихователя) закладу дошкільної освіти працює над наданням якісної освітньої послуги в результаті якої у дитини з ООП буде сформовано ряд особистісних компетентностей передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти (Стандарт дошкільної освіти в Україні) [152] які в подальшому будуть сприяти успішній адаптації до

умов шкільного навчання. Охарактеризуємо визначення про командну роботу – як якісну і продуктивну діяльність групи людей яка працює над реалізацією певного спільного завдання для всіх учасників групи, які взаємодіють між собою за чітко встановленими заздалегідь прописаними правилами обов'язковими до виконання для всіх.

На нашу думку, професійна взаємодія, співробітництво вихователя, асистента вихователя в Команді, яка відіграє ключову роль та стимулює діяльність педагогів (зокрема вихователя, асистента вихователя) і може розглядатися як додатковий ресурс, як одна з умов ефективності їх діяльності.

Наведемо дуже простий приклад беручи до уваги, реалії сьогодення, вихователь і асистент вихователя, кожна дія яких націлена на підтримку дитини з особливими освітніми потребами, адаптацію, модифікацію освітнього середовища, методичних матеріалів, створення рівних умов для навчання з усіма дітьми, організації освітнього процесу на засадах недискримінації, рівності, доступності тощо.

Вихователь, асистент вихователя діють за встановленими правилами, злагоджено, професійно, сплановано в напрямку реалізації спільної мети.

В командній роботі можна виділити ряд притаманних ознак:

спільна робота – це злагоджена взаємодія (кожен учасник реалізує своє завдання) єдиного цілісного процесу для досягнення поставленої мети;

визначене позиціонування кожного учасника команди – йдеться про те, що в кожного учасника сформоване розуміння своїх функцій, обізнаність з стратегічними цілями, має затверджений обсяг завдань і відповідальність за виконання кожного з них;

комунікація – чесність, відкритість, порядність, толерантність кожного вихователя, асистента вихователя, вміння працювати не створюючи конфліктів, безконфліктне спілкування, емоційний інтелект;

автономія – кожна команда (вихователь, асистент вихователя) автономна частина Команди супроводу в цілому;

синергія – спільні зусилля Команди (вихователя, асистента вихователя) призводять до якісного результату в роботі аніж результати роботи окремих педагогів. Спільна робота дає в сумі більше і швидше, ніж результат роботи поодинці.

З огляду на вище окреслене, ми поділяємо думку, що взаємовідношення між людьми які працюють в межах одного закладу освіти, спілкуються, виконують певні функціональні обов'язки, є професійною співпрацею, в межах командної роботи та полягає в тому, що діяльність педагогів (зокрема вихователів, асистента вихователя які працюють в одній групі, умовно, на першому рівні професійної взаємодії Команди) зосереджена над вирішенням однієї глобальної мети, якісної освітньої послуги дитині з особливими освітніми потребами її адаптація та інтеграція в соціум. Команда є структурною одиницею в організмі функціонування закладу дошкільної освіти.

Вчені виділяють такі головні принципи командної роботи: *загальна і проміжні цілі кожного з учасників* (наприклад є загальна стратегічна ціль організації, але в ході її реалізації, щоб досягти бажаного результату є конкретні маленькі цілі для кожного учасника досягаючи яких команда рухається, наче сходинками, піднімаючись вгору до досягнення стратегічної цілі); *взаємодоповнюючі вміння* (кожен учасник команди у виконанні спільної діяльності, емоційно відчуває свого партнера по команді, надихає, підтримує, дає життєвий ресурс, готовність прийти на допомогу); *чіткі вимоги до діяльності* (якість виконуваної роботи); *взаємна відповідальність* (кожен має відчуття відповідальності за свій результат роботи перед командою); *невелика кількість людей* (дослідниками визначено про те, що найефективніше працюють команди в невеликих групах, від 3 до 12 осіб); *взаємозамінність* (при потребі виконання обов'язків за відсутнього учасника команди).

Важливим правилом в ефективності роботи команди, є розподіл командних ролей на основі професійних компетенцій кожного з учасників команди, визначення правил взаємодії та прийняття рішень.

Ми поділяємо думки науковців про те, що командна робота сприяє значній ефективності кожного окремого учасника команди (зокрема вихователя, асистента вихователя). Вирішуючи спільне завдання в команді її учасники стають більш рішучими і готовими до співпраці з різнопрофільними фахівцями. Командна робота сприяє професійному розвитку її учасників, робить їх більш відкритими та толерантними один до одного, більш ефективно впливає на особистісні взаємини такі як, повага до думки іншого учасника команди, тим самим сприяє розвитку якісної комунікації між членами команди, безконфліктному спілкуванню. Працюючи в команді її учасники набувають більш високого рівня розвитку інтелекту, емоційного інтелекту – здатності до емпатії. Командна робота підвищує значущість особистості як кваліфікованого фахівця, що є ціннісною складовою професійних взаємин та сприяє співпраці між фахівцями створюючи якісну освітню послугу для дитини з ООП.

Команда супроводу в закладі дошкільної освіти є важливою складовою, частиною якісного інклюзивного навчання дітей з ООП. Усі її учасники розробляють спільно індивідуальну програму розвитку дитини з ООП, здійснюють моніторинг її виконання, вносять зміни за потреби, створюють комфортні умови для інтеграції дітей з ООП в освітній простір закладу. Вищеописана діяльність вихователів, асистентів вихователів як невід'ємної частини Команди супроводу, сприяє розвитку їх професійних навичок організувати інклюзивне навчання, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію дитини з ООП.

Команда супроводу формується для кожної дитини з ООП яка зарахована у заклад дошкільної освіти та здобуває інклюзивне навчання. Таким чином скільки дітей з ООП відвідує заклад, стільки і команд має бути створено у закладі. Постає просте питання, чому? Необхідно зазначити, що до складу команди супроводу входять вихователі, асистенти вихователів, керівник або вихователь-методист, практичний психолог, соціальний педагог, медичний працівник закладу освіти; асистент дитини з ООП; батьки (один з батьків) дитини з ООП; педагогічні працівники за спеціальністю «Спеціальна освіта», «Дефектологія»,

«Корекційна освіта»; представники команди раннього втручання які безпосередньо працювали з дитиною з ООП та її сім'єю під час надання послуги раннього втручання (за наявності); запрошених медичних працівників, в тому числі клінічного психолога, лікаря-психіатра дитячого; спеціалістів соціального захисту населення, служби у справах дітей; інших осіб, включення яких було ініційовано батьками дитини з ООП відповідно до заяви про включення таких фахівців до команди супроводу, за умови аргументації такої потреби та/або надання підтвердження їх кваліфікації тощо [142].

Таким чином команда психолого-педагогічного супроводу володіє конфіденційною інформацією про дитину з ООП, особливості її особистісного розвитку, адаптації, соціалізації, деякі дані медичних обстежень тощо. Тож, з вище наведеної інформації можна сказати про те, що створювати одну команду на весь заклад та включати в її склад педагогів усіх груп та усіх батьків є помилкою, так як порушуються права дитини на конфіденційність та доступність персональних даних кожної дитини для інших категорій учасників команди психолого-педагогічного супроводу.

Команда супроводу діє на підставі принципів:

повага до всіх дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей розвитку;

діяльність в інтересах дитини з ООП;

недопущення дискримінації та порушення прав дитини з ООП;

діяльність у команді;

активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розроблення ІПР;

конфіденційність та дотримання етичних норм;

міжвідомча співпраця.

Центральне місце в роботі команди психолого-педагогічного супроводу займає дитина з ООП та вся діяльність будується для надання підтримки дитині в адаптації, соціалізації, інтеграції в простір закладу освіти, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Основними завданнями для команди психолого-педагогічного супроводу є:

збирання інформації про особливості розвитку, інтереси, сильні сторони, труднощі, освітні потреби, можливості для розроблення ІПР, реалізації та моніторингу виконання ;

оцінка в потребі надання дитині першого рівня підтримки або надання рекомендацій батькам звернутися до ІРЦ з метою комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи;

розроблення ІПР для кожної дитини з ООП відповідно до рекомендацій фахівців ІРЦ та моніторинг виконання, визначення динаміки розвитку дитини;

визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, з урахуванням висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;

реалізація ІПР та корекційно-розвиткового складника освітньої програми під час освітнього процесу;

методичний супровід педагогічним педагогів ЗДО з організації інклюзивного навчання;

створення сприятливого освітнього середовища для соціальної інтеграції дитини з ООП;

консультативна допомога батькам дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;

просвітницька робота серед дітей, педагогічних працівників, батьків інших законних працівників з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини з ООП, формування дружнього та неупередженого ставлення до них [142].

Якими ж мають бути перші кроки керівника при створенні і в подальшому ефективній діяльності команди психолого-педагогічного супроводу? Означимо певний алгоритм послідовних дій керівника закладу дошкільної освіти.

Таблиця 1.1

Покроковий алгоритм дій керівника ЗДО для створення і ефективної діяльності КППС	
Крок 1	Керуватись Положенням про команду психолого-

	педагогічного супроводу дитини з ООП, яка здобуває дошкільну освіту (спільно з досвідченими фахівцями закладу)
Крок 2	Сформувати Команду в закладі, затвердити склад наказом керівника
Крок 3	Призначити відповідальну особу з координації розробки ІПР
Крок 4	Укласти цивільно-правові договори з фахівцями спеціальної освіти для залучення в надані психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг
Крок 5	Залучити батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР
Крок 6	Залучити фахівців консультантів ІРЦ для роботи в Команді
Крок 7	За потреби залучити інших спеціалістів (залучених медпрацівників, соцпрацівників тощо)
Крок 8	Затвердити план роботи Команди на навчальний рік
Крок 9	Призначити уповноважену особу для завантаження ІПР на електронну платформу роботи інклюзивно-ресурсних центрів Україна. Інклюзія. https://ircenter.gov.ua/irc/index/conclusions-school (кожний заклад з інклюзивним навчанням отримує від визначеного органу управління освітою індивідуальний код доступу до електронного кабінету у електронній системі, доступ до даної інформації є обмеженим)
Крок 10	Затвердити ІПР та підписати усіма учасниками Команди
Крок 11	У Плані роботи закладу на навчальний рік і оздоровчий період запланувати заходи щодо формування інклюзивної культури працівників ЗДО, інклюзивної політики та інклюзивних практик ЗДО, Заходи направлені на запобігання проявам упередженого ставлення, булінгу, дискримінації між учасниками освітнього процесу тощо.
Крок 12	Активна професійна взаємодія між усіма учасниками команди, методичний супровід (тренінги, практичні заняття, психологічна підтримка), співпраця з

батьківською громадою, міжвідомча співпраця.

Головою засідання Команди в закладі дошкільної освіти є директор або вихователь-методист.

Організація роботи Команди проходить в межах основного робочого часу працівників.

Засідання Команди попередньо плануються в плані роботи та є однією з організаційних форм роботи Команди які проходять не менше трьох разів на навчальний рік (за потреби частіше) При необхідності, скликаються позачергові засідання Команди, ініціатором яких може бути будь хто з її учасників.

Усіма учасниками Команди складається ІПР дитини з ООП терміни до 1 місяця з моменту початку відвідування закладу дитиною, враховуючи висновок ІРЦ, індивідуальну програму реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результати спостереження дитини з ООП членами Команди, рекомендації батьків.

ІПР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти, підписується всіма членами Команди.

На засіданнях Команди обговорюється аналіз результатів досягнень дитини, ухвалюються рішення щодо індивідуальної програми розвитку, тричі на рік (за потреби і більше) проходить коригування ІПР з метою визначення динаміки розвитку дитини у ЗДО.

Визначаються адаптації (за потреби модифікації) навчального змісту, освітнього середовища, методів навчання відповідно до потреб, можливостей, індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП. Команда складає та узгоджує з батьками розклад корекційно-розвиткових занять дитини з ООП.

За підсумками засідання Команди приймаються рішення на засадах колегіальності, шляхом відкритого голосування присутніх в кількості не менше 2/3 від загального складу.

За потреби засідання можуть проходити в онлайн форматі.

Рішення засідання оформляється протоколом, який веде секретар засідання. Підписує протокол голова, секретар та усі учасники засідання.

Секретар призначається з числа учасників Команди супроводу. Зберігається в закладі не менше 5 років.

Розглянемо роботу асистента вихователя в Команді супроводу. Як і вихователь так і асистент вихователя входить в коло найближчого оточення до дитини з ООП. В процесі професійної діяльності допомагає вихователю у забезпеченні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходів до дитини, соціальній інтеграції в колектив дітей, створенні ІПР для дитини з ООП тощо.

Асистент вихователя в професійній діяльності виконує певні функції, перелік яких визначено у листі МОНмолодьспорту від 25.09.2012 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [153]. Оскільки посада асистента вихователя включена до Переліку посад педагогічних, науково-педагогічних працівників (Постанова КМУ від 29.07.2015 № 531) [154], Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти (наказ МОН від 20.05.2016 № 544) [155], керівники ЗДО при прийнятті на роботу асистента вихователя розробляють посадові інструкції, орієнтуючись на вищезазначений лист *(загальні функції)* та напрацьовують індивідуальний перелік функціональних обов'язків *(індивідуальні функції, які притаманні для підтримки дитини з ООП)* логічно окреслюються індивідуальними потребами дитини з ООП, рівнем підтримки дитини з ООП, рекомендація щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП *тощо,* визначені у Висновку ІРЦ.

Таблиця 1.2

Функції асистента вихователя в ЗДО	
Організаційна:	допомагає в організації навчання в інклюзивній групі; забезпечує підтримку дітям з ООП щодо адаптацій/модифікацій освітнього середовища; веде спостереження з метою вивчення індивідуальних особливостей, інтересів, можливостей та потреб дитини з ООП; сприяє концентрації уваги, формуванню саморегуляції та самоконтролю; професійно взаємодіє з фахівцями, які входять в Команду супроводу дитини з ООП та приймають участь у створенні

	ІПР. Створює разом з іншими учасниками Команди супроводу інклюзивне освітнє середовище, безпечні умови навчання. Веде встановлену педагогічну документацію. Записує результати спостережень за дитиною в Щоденник спостережень.
Навчально-розвиткова:	у професійній взаємодії з вихователями групи, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх можливостей і потреб дитини з ООП; забезпечує визначений рівень підтримки, психолого-педагогічний супровід дитини з ООП, дбає про успіх в самореалізації, самовизначенні та соціальній адаптації. Сприяє всебічному, гармонійному розвитку, дбає про позитивний психоемоційний стан дитини з ООП. Планує та забезпечує соціальні активності, сприяє виявленню та розкриттю здібностей, талантів, через залученість у різні види діяльності. Створює ситуації успіху, оптимістично налаштовує та сприяє впевненості у своїх силах дитини з ООП.
Діагностична:	вивчає особливості розвитку, навчання, нахили, інтереси, потреби, можливості дитини з ООП, оцінює набуті досягнення дитини з ООП; моніторинг виконання ІПР, динаміки розвитку дитини з ООП спираючись на дані спостережень.
Прогностична:	вивчення наявного та перспективного розвитку дитини з ООП, участь у розробленні ІПР.
Консультативна:	комунікує з батьками, надає їм консультативну допомогу; інформує вихователів групи та батьків про досягнення дитини з ООП. Дотримується педагогічної етики, поважає права, честь та гідність дитини з ООП, захищає від будь-яких форм насилля фізичного, психологічного, економічного та ін. Займається самоосвітою, підвищує свій професійний рівень, інклюзивну культуру.

Ми схильні вважати, що для успішної партнерської взаємодії в командній співпраці між вихователями групи та асистентом вихователя керівник закладу розробляє чіткі посадові інструкції які мають бути гнучкими та відображати підтримку контингенту дітей та підтримку в реалізації їх конкретних потреб. Для становлення продуктивних професійних взаємовідносин як асистент вихователя так і вихователі мають бути рівноправними партнерами в освітньому процесі. Тільки таким шляхом і в однієї і в іншої сторони буде відпрацьовуватись ініціатива, педагогічна творчість, мотивація до виконуваної професійної діяльності. Вважаємо, що зі сторони адміністрації закладу потрібна підтримка та сприяння дружнім довірливим взаєминам в командній співпраці.

Теоретично можна окреслити шляхи спільної взаємодії між вихователем групи і асистентом вихователя розробивши покроковий алгоритм спільної співпраці між цими фахівцями з переліком посадових обов'язків кожної зі сторін.

Таблиця 1. 3

Покроковий алгоритм співпраці між вихователем та асистентом вихователя врегульований посадовими інструкціями

Напрямки діяльності	Вихователь	Асистент вихователя	Співпраця за напрямками діяльності
Крок 1 Ознайомлення з документами ІРЦ (Висновок ІРЦ)	Загальне ознайомлення з Висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи виданий ІРЦ	Загальне ознайомлення з Висновком про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи виданий ІРЦ	Обговорення потреб дитини в адаптації/модифікації освітніх програм, допоміжних засобів для навчання, потреб в розумному пристосуванні
Крок 2 Діагностування	Вивчення умінь, потреб, можливостей дитини з ООП	Спостереження за особливостями індивідуального психофізичного	Обговорення можливостей дитини з ООП, спільне

		розвитку дитини з ООП. Фіксація результатів в Журналі спостережень.	визначення сильних та слабких сторін. Напрацювання короткого інформативного звіту для складання ІПР Відвідування засідань Команди зі складання ІПР.
Крок 3 Створення освітніх матеріалів, документів	Розробка ІПР на основі висновка ІРЦ та освітньої програми закладу	Розробити дидактичні матеріали, інструкції, схеми, схематичні позначки, візуалізації Напрацьовує матеріали, визначає постановку цілей до ІПР	Обговорюють цілі найближчого розвитку дитини з ООП, бажані результати, шляхи досягнень очікуваних результатів. Спільне участь у розробці ІПР Прописують цілі та очікувані результати для ІПР
Крок 4 Планування	Спланувати різні види освітньої діяльності на день, підібрати ресурсні матеріали згідно освітньої програми/ визначити пріоритети.	Підготувати, дібрати дидактичні матеріали, візуальні засоби, розробити візуальні інструкції, візуальний розклад, картки-схеми допомогти вихователю.	Обговорити підготовку матеріалу, визначити конкретні вимоги до матеріалу та за потреби конкретизацію, ускладнення чи спрощення цілей з огляду на потреби дитини з ООП
Крок 5	Розробити чітку	Змоделювати	Щоденно

Організація різних видів діяльності	структуру організації освітнього процесу в групі та очікувань від реалізації поставлених цілей щодо освітніх можливостей дитини з ООП	орієнтовну змістову наповнюваність дня різними видами діяльності Діяти відповідно до організації освітнього процесу в групі, напрацьованих моделей поведінки та реалізації поставлених цілей щодо очікуваних можливостей дитини з ООП	проводити обговорення досягнень дитини з ООП, чи бар'єрів які запобігають очікуваним результатам, прийняття рішень щодо їх усунення. Обговорення реального етапу досягнень дитини з ООП його відповідності запланованим очікуванням, виконання ІПР
Крок 6 Організація навчальних занять	Виконання плану заняття. Спостереження у ході заняття, та в разі потреби допомога дитині з ООП, залучення дитини з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з групою. Моделювання методів навчання та чітких, зрозумілих інструкцій для дитини з ООП	За потреби проводити додаткові пояснення дитині з ООП, адаптувати, модифікувати завдання, методи, прийоми враховуючи можливості дитини з ООП, коригування навчальної діяльності. Спостереження за діяльністю дитини. Формування та	Чітко проаналізувати результати діяльності дитини з ООП та обмінятись досвідом. Обговорити конкретні стратегії та вплив їх на діяльність, результати діяльності, виконання завдань ІПР. Адаптувати/чи модифікувати робоче місце дитини з ООП.

		сприяння закріпленню конкретних вмінь, навичок, компетенцій. Сприяти розвитку зв'язного мовлення. Готувати вихователю коротку об'єктивну інформацію за результатами спостережень щодо навчальної діяльності дитини з ООП Гнучко реагувати на зміни психофізіологічного стану дитини, за потреби змінювати вид діяльності, статичну діяльність змінювати на динамічну тощо	Обговорити деталі гнучкого розкладу відвідування занять дитини з ООП.
Крок 7 Оцінка результативності	Відстежувати прогрес дитини з ООП та оцінювати результат	Спостерігати за поведінкою, комунікацією, соціалізацією, формуванням навичок дитини з ООП надавати	Обговорити результати спостережень. Поділитись опрацьованою інформацією щодо оцінки

		інформацію вихователю	результативності діяльності дитини з ООП. Проаналізувати процес інтеграції дитини з ООП в соціальний простір групи.
Крок 8 Моніторинг	Постійний моніторинг виконання ІПР	Збір і фіксація даних для подальшого аналізу результатів діяльності дитини з ООП, внесення доповнень. Підготовка пропозицій вихователю щодо завдань розроблених для дитини з ООП	Спільне обговорення пропозицій щодо доповнення ІПР, можливе внесення змін відслідковування динаміки розвитку дитини з ООП
Крок 9 Звітність	Підготовка інформативного звіту про результати діяльності, очікувані результати, їх співмірність і результативність(бар'єрів) тощо, перед Командою, батьками дитини з ООП	Звітувати вихователю про сильні сторони дитини з ООП, її досягнення, потреби, можливості, поведінку, наслідки поведінки підготовка короткого звіту вихователю	Спільно обговорити інформацію про освітню діяльність дитини з ООП, запропонувати спільне бачення, рекомендації тощо перед Командою супроводу. Дотримуватися правил суворої конфіденційності інформації.
Крок 10	Завжди володіє	Бере участь у	Обговорюють,

Мобільність, включеність	інформацією про поточний стан справ в середовищі групи	підготовці інформації про поточний стан справ в середовищі групи	аналізують інформацію про поточний стан справ, приймають рішення щодо її адаптивності, інклюзивності, гнучкості тощо.
Крок 11 Просвітницька функція	зустрічі з батьками, роз'яснення принципів інклюзії, способи підтримки дитини вдома. Методичні заходи для інших педагогів (поширення позитивних практик з впровадження інклюзивного навчання) співпраця з громадою	формування інклюзивної культури в колективі дітей популяризація ідей інклюзії через різні канали комунікації, співпраця з батьками, співпраця з вихователем	спільне обговорення, підготовка інформації, порад, рекомендацій, консультацій способів підтримки, розроблення заходів на підтримку батьків дитини з ООП, інших педагогічних працівників, громади тощо

Зазначимо, що особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу дітей з ООП забезпечує асистент вихователя, функції якого визначені посадовою інструкцією, що затверджується керівником закладу у відповідності з вимогами чинного законодавства.

Результати дослідження вказують, що на ефективність діяльності вихователя, асистента вихователя безпосередній вплив здійснює Команда супроводу.

Відтак, можна стверджувати, що Команда забезпечує *методичний супровід* вихователя, асистента вихователя в питаннях інклюзивного навчання, адаптації/модифікації освітнього змісту, матеріалів, середовища, використання корекційних методик. Корекційні педагоги, практичні психологи проводять

тренінги та консультування вихователів, асистентів вихователів щодо підтримки дитини з ООП в освітньому процесі закладу. Таким чином, Команда супроводу підвищує професійну компетентність вихователів, асистентів вихователів. Разом з тим, Команда забезпечує *індивідуалізацію освітнього процесу,* спільно з вихователем, асистентом вихователя розробляє ІПР для кожної дитини з ООП враховуючи її потреби, можливості, особливості розвитку. Тим самим, забезпечуючи реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Надає консультативну допомогу вихователю, асистенту вихователя щодо адаптації навчальних завдань, дидактичних матеріалів, візуальних підказок відповідно до індивідуальних особливостей та можливостей дитини з ООП. З вірогідністю можемо стверджувати про те, що Команда здійснює психолого-педагогічний супровід як в напрямку дитини з ООП так і в напрямку педагогів (зокрема, вихователя, асистента вихователя). Практичний психолог, соціальний педагог здійснюють *психологічну підтримку* вихователя, асистента вихователя з метою профілактики професійного вигорання. Також, допомагають у *формуванні інклюзивного середовища*, створення *позитивного психологічного клімату,* дружнього до усіх дітей, проєктують *дружні взаємовідносини* в колективі однолітків, сприяють інтеграції в соціум групи на засадах недискримінації, рівності і права. Суттєвий вплив Команди полягає в *організації корекційної роботи,* зокрема корекційні педагоги надають корекційну допомогу дитині з ООП, що дозволяє вихователю, асистенту вихователя тісно взаємодіяти з ними під час освітнього процесу. Корекційні педагоги, надають рекомендації вихователю, асистенту вихователю *як організувати корекційну складову роботи* з дитиною з ООП під час колективних та групових форм роботи в освітньому процесі групи. Проведений аналіз нормативно-правового регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя вказує на те, що така форма роботи, як засідання Команди супроводу які регулярно проводяться з метою відслідковування змін в особистісному розвитку дитини свідчить про те, що активізується вплив Команди на моніторингову діяльність вихователя, асистента вихователя, в процесі якої відстежуються зміни в динаміці розвитку дитини з

ООП та розвиток вміння швидко реагувати на нові виклики і орієнтири. В свою чергу, практичний психолог і соціальний педагог закладу, які є одночасно і учасниками Команди, надають консультативну підтримку вихователю, асистенту вихователя щодо створення позитивного психологічного клімату, загальноприйнятих стандартів спілкування, профілактиці та розв'язанню конфліктів, налагодженню дружніх взаємин в колективі дітей та дорослих.

У зв'язку з викладеним вище, є підстави вважати, що *ключовими факторами впливу Команди на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя є*: підвищення професійної компетентності вихователя, асистента вихователя; індивідуалізація освітнього процесу; психолого-педагогічний, методичний супровід вихователя, асистента вихователя; організація корекційно-розвиткової складової роботи під час освітнього процесу; моніторингова діяльність та оцінка ефективності освітнього процесу; формування позитивного соціально-психологічного клімату.

Команда супроводу є рушієм та мотиватором позитивного впливу на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя, підтримуючи та розвиваючи їх професійні навички в адаптації освітнього процесу до потреб дитини з ООП, індивідуалізуючи освітній процес, проєктуючи підтримку індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, тим самим підвищуючи ефективність навчання та створення безпечного інклюзивного освітнього середовища для всіх дітей в групі, в тому числі з ООП.

Роль кожного учасника Команди супроводу потрібно розглядати в контексті професійної взаємодії в командній співпраці, яка вивчає індивідуальні особливості, можливості, потреби дитини з ООП, прогнозує траєкторію її індивідуального розвитку шляхом складання ІПР, забезпечуючи необхідний рівень тимчасової чи постійної підтримки в освітньому процесі та оцінюючи її досягнення у всіх сферах розвитку.

Проаналізувавши вищезазначені нормативні документи є підстави вважати, що разом учасники Команди супроводу реалізують і забезпечують низку важливих функцій (формувальну, організаційну, координаційну,

інформаційну, адаптивну, соціальну, психологічну, корекційно-розвиткову, методичну, консультативну, просвітницьку, інтегративну, моніторингову, аналітичну, прогностичну, освітню, виховну, комунікативну тощо) від усвідомлення важливості яких кожним окремим учасником, зокрема вихователем, асистентом вихователя, як фахівцями які утворюють найближче коло взаємодії з дитиною з ООП, залежить успіх командної співпраці кінцевою метою якої є адаптація, соціалізація, інтеграція в соціум дитини з ООП, її подальший успіх та участь у всіх сферах життя колективу та громади на засадах недискримінації, дотримання прав та свобод визначених державою.

В цілому аналізуючи нормативно-правове поле в контексті регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя на засадах партнерської взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу в закладі з інклюзивним навчанням, впливом правового законодавства України на підтримку та розвиток інклюзивного навчання, зазначимо про те, що у системі освіти кожного закладу дошкільної освіти нашої держави розпочинаються глибинні зміни, продиктовані нормативною вимогою щодо забезпеченням рівного доступу до якісної освіти усіх дітей в тому числі дітей з ООП, інвалідністю через запровадження інклюзивного навчання. Тож, діяльність вихователя і асистента вихователя спрямована на дотримання нормативно-правових гарантій рівного доступу до освіти усім здобувачам освіти в тому числі і з особливими освітніми потребами. Окреслюючи діяльність вихователя, асистента вихователя в межах інклюзивної групи, і розуміння кожного з них про важливість виконання своїх професійних обов’язків на засадах партнерської взаємодії, на забезпечення дитині з особливими освітніми потребами того рівня підтримки який зорієнтований на розвиток її можливостей та врахування потреб, і буде призводити до успішної реалізації індивідуальної траєкторії дитини в навчанні, соціальній адаптації та інтеграції в соціальний простір.

Одним з важливих документів в регулюванні професійної діяльності вихователя, асистента вихователя вважаємо Постанову Кабінету Міністрів України якою затверджено Порядок організації інклюзивного навчання в

закладах дошкільної освіти [144]. Разом з тим врегульовується алгоритми організації та діяльності інклюзивних груп, внутрішньо командна та міжвідомча взаємодія закладу освіти з іншими дотичними до організації інклюзивного навчання установами та організаціями. Документом означено важливість введення штатної одиниці асистента вихователя на групу, умови для створення інклюзивної групи, алгоритм написання програми індивідуального розвитку дитини, обсяги необхідної тимчасової чи постійної підтримки дитині з особливими освітніми потребами відповідно до визначених рівнів підтримки.

Для вихователів і асистентів вихователів важливо в професійній діяльності розуміння термінології яку, зокрема розкриває вищезазначений документ, а саме: «рівні підтримки» і трактується так, як: «обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі дітей, які цього потребують, відповідно до їх індивідуальних потреб» [144]; «ресурсна кімната - частина кімнати, що має відповідний розподіл функціональних зон, призначена для розвитку дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, гармонізації їх психоемоційного стану та психологічного розвантаження, надання (проведення) індивідуальних та/або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (занять)» [144].

Разом з тим, державна політика щодо підтримки навчання осіб з ООП закріплює за вихователями і асистентами вихователів доплату 20 % від ставки заробітної плати тільки за роботу в інклюзивній групі (Постанова КМУ від 28.12.2021 № 1391 Про розміри доплат за окремі види педагогічної діяльності працівникам у державних і комунальних закладах та установах освіти зі змінами) [156].

Введення посади асистента вихователя на групу також регламентовано (наказом МОНУ від 04.11.2010 № 1055 Про затвердження Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів) [155].

Щодо розрахунку штатних нормативів, ми притримуємось думки, що необхідним є використання диференційованого підходу, а саме: якщо заклад дошкільної освіти має інклюзивні групи, а відповідно організовує інклюзивне

навчання для дітей з ООП, то в такому закладі педагоги будуть виконувати додаткові функції, зокрема пов'язані з організацією процесу інклюзивного навчання, професійна взаємодія в Команді супроводу щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Наведемо приклад: в закладі загальна кількість груп 14, які за списковим складом відвідує 260 дітей, з них: 8 інклюзивних груп, які відвідує 17 дітей з ООП, решта груп загального розвитку, відтак має бути створено 17 Команд супроводу під кожну дитину з ООП, як правило спеціалісти які є штатними працівниками садка, включені в ці Команди, розглянемо участь вихователя і асистента вихователя, які організовують навчання з усіма дітьми які відвідують заклад освіти, в тому числі з дітьми з ООП. З практики можемо констатувати, те, що даний обсяг навантаження такого вихователя і асистента вихователя буде більшим. Наразі діючими Типовими штатними нормативами закладів дошкільної освіти передбачені штатні одиниці в залежності від кількості груп у закладі, але можемо сказати про те, що є заклади на 10 груп які відвідує 100 вихованців, і заклади на 10 груп які відвідує 200 вихованців, а ставка практичного психолога 1,0 як на один так і на інший заклад є однакова, а обсяг навантаження на одного фахівця буде різним, бо залежить не від кількості груп, а від кількості дітей які відвідують заклад.

Разом з тим для реалізації корекційного складника професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів важливо використовувати в роботі Перелік спеціальних засобів корекції затверджений (наказом МОНУ від 01.04.2019 р. № 423 Про затвердження типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти») [157], та Перелік допоміжних засобів для навчання (наказ МОНУ від 23.04.2018 № 414 «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) [158] осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти».

Орієнтиром в організації професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів є Рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у 2024/2025 навчальному році [159].

Вважаємо, одним з важливих документів яким передбачена міжвідомча співпраця Команди психолого-педагогічного супроводу закладу (вихователя, асистента вихователя) та фахівців інклюзивно-ресурсного центру, Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджене постановою КМУ від 12 липня 2017 р. № 545 зі змінами [143]. Інклюзивно-ресурсний центр - це установа, що забезпечує проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи, окреслює напрями здобуття освіти, забезпечує системний кваліфікований супровід [143].

Одним з пріоритетних завдань які реалізуються ІРЦ, є методичний супровід закладів освіти щодо розроблення ІПР;

забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру:

у роботі Команди супроводу дитини з ООП;

у забезпеченні різних методичних форм роботи для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо.

Саме від ефективної співпраці між командою психолого-педагогічного супроводу закладу освіти (вихователем, асистентом вихователя) та ІРЦ залежить якість організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, ефективної методичної допомоги в процесі створення і реалізації ІПР у разі виникнення труднощів тощо.

В Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 (далі – Порядок) [144] визначено, рівні надання підтримки в освітньому процесі дітям з ООП в ЗДО, критерії їх визначення та умови їх забезпечення встановлюються відповідно до додатка 2 вищезазначеного документа. Рівні підтримки залежать від потреби дитини, а не від її порушення/ розладу/діагнозу. Визначення рівня підтримки фахівцями ІРЦ, зазначеного у висновку про

комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, здійснюється для всіх осіб, які проходять таку оцінку. Водночас надання підтримки відповідно до визначеного рівня відбувається тільки тоді, коли особа з ООП здобуває освіту в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Вважаємо дієвим в регулюванні професійної діяльності вихователя, асистента вихователя розроблені МОНУ та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за підтримки Представництва ЮНІСЕФ в Україні Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку (лист МОН від 08.06.22 № 4/1196-22) [160], у яких прописано:

- конкретизований алгоритм категорій освітніх труднощів у дітей з ООП, підтримка їх в ЗДО;

- маркери освітніх труднощів (рівнів) у дітей раннього та дошкільного віку;

- опитувальник для орієнтованого визначення І рівня підтримки;

- діагностичні маркери для встановлення рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку;

- картки досягнень дошкільників та інші матеріали.

Індивідуально-орієнтоване спрямування освітнього процесу дітей з ООП реалізує асистент вихователя. Фінансування, починаючи з другого рівня підтримки, передбачає оплату послуг асистента вихователя.

Актуальним документами щодо регулювання професійної діяльності вихователя, асистента вихователя, вважаємо посадові інструкції, розроблені відповідно до нормативних документів щодо інклюзивної освіти в Україні та врахування конкретних потреб, можливостей, рівнів підтримки контингенту дітей конкретного закладу дошкільної освіти.

Аналізуючи чинне нормативно правове забезпечення щодо регулювання професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів, зазначимо, що воно вдосконалюється відповідно до викликів сьогодення і формується у

відповідності до прийнятих міжнародних стандартів та нової філософії розуміння інвалідності ґрунтуючись на соціальних чинниках.

Наразі нормативно-правова база окреслює такі принципи на яких ґрунтується діяльність закладів освіти, а відтак і працівників інклюзивних груп (вихователя, асистента вихователя), як: реалізація рівного доступу дітей з ООП до якісної освіти, реалізація навчання за різними формами, індивідуалізація освітнього процесу, гнучкість освітнього процесу, включення у штатні розписи посади асистента вихователя, створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Поряд з цим аналіз змісту нормативно-правового регулювання діяльності вихователів, асистентів вихователів у сфері дошкільної освіти транслює такі проблеми як: відсутність єдиних підходів до організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, організація інклюзивного навчання, як правило, має сегрегаційний підхід, відсутня політика підготовки та забезпечення педагогічними кадрами закладів дошкільної освіти, відсутня загальна стратегія колективів щодо розбудови безпечного інклюзивного освітнього простору, прослідковується нерівність в доступності дітей з особливими освітніми потребами до якісної дошкільної освіти. Зважаючи на ситуацію, є потреба в підвищенні кваліфікації вихователів, асистентів вихователів на місцях (локально в закладах) та шляхом організації дистанційної форми навчання для педагогів які працюють в інклюзивних групах.

Відомо, що в закладах дошкільної освіти вихователь, асистент вихователя проєктують та створюють безпечний інклюзивний освітній простір для дітей, реалізують процес особистісно-орієнтованого навчання, успішної адаптації та інтеграції в соціум інклюзивної групи дитину з ООП. Отже, виходячи в вище описаного матеріалу, вважаємо необхідним підготувати мотивованих фахівців (вихователів, асистентів вихователів), так званих «агентів змін» які безпосередньо на місцях роботи будуть створювати, транслювати та поширювати позитивний передовий досвід навчання дітей з особливими

освітніми потребами всередині закладу та ззовні, в громади, суспільство, соціум тощо.

Зокрема, будуть виконувати функцію просвіти як для батьків дітей з ООП так і загалом контингенту батьківської спільноти щодо принципів інклюзивної освіти. Просвітництво в педагогічному колективі серед вихователів загальних груп та інших працівників. Формування інклюзивної культури в дитячих та дорослих колективах. Інформування громади шляхом організації заходів, занять, виставок, популяризації ідей інклюзії через сторінки соціальних мереж тощо.

Висновки до розділу 1

1. Теоретичний аналіз наукової, загально-педагогічної, спеціальної психолого-педагогічної літератури, міжнародного досвіду з проблеми дослідження засвідчив, про те, що професійна діяльність педагогів, зокрема вихователя, асистента вихователя щодо організації процесу інклюзивного навчання дітей з ООП, багатоаспектна і потребує чіткого управління, створення умов для підвищення ефективності діяльності, визначення чітких функціональних обов'язків, спрямованих в тому числі, на підтримку дитини з особливими освітніми потребами та визначених конкретними потребами та можливостями дитини з ООП.

Проблематика підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів є актуальною для організації професійної діяльності в умовах нових освітніх євроінтеграційних орієнтирів спрямованих на організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Дослідження показало, що в процесі становлення та розвитку інклюзивної освіти накопичено значний теоретичний і практичний досвід інтерактивної діяльності та професійної взаємодії, процес навчання має свої особливості та потребує вивчення методів, організації використання технологій інтерактивного навчання тематичних модулів, розроблення Програми підвищення кваліфікації орієнтованої на методичну підтримку вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

2. Аналіз державної політики, законодавчого та нормативно-правового забезпечення у сфері інклюзивної освіти в Україні засвідчив, що чітко прослідковується спрямованість на відповідність розбудови державної політики щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до реалізації прийнятих міжнародних зобов’язань і нової філософії розуміння «інвалідності» через запровадження «соціальної моделі інвалідності» шляхом усунення бар’єрів та створення можливостей, доступності до здобуття якісної освітньої послуги дитини з ООП в інклюзивному освітньому процесі. Державна політика, нормативне законодавство в цілому відповідає міжнародним стандартам

реалізації права на освіту дітей з ООП, разом з тим, прослідковуються незначні розбіжності в основних підходах запровадження інклюзивної освіти щодо визначення термінологічних засад.

3. Аналіз вітчизняного нормативно-правового законодавства засвідчив проблеми в розбіжностях між змістом документів та практичною реалізацією на місцях, зокрема, щодо налагодження алгоритмів зовнішньої міжвідомчої взаємодії з боку дотичних установ в рамках спільної співпраці у напрацюванні дієвої індивідуальної траєкторії щодо покращення якості життя дітей з особливими освітніми потребами в соціальному середовищі громади, забезпеченні корекційно-розвиткових послуг, соціальних послуг з боку працівників соціальних служб щодо залученості в освітній процес таких фахівців як асистент дитини з особливими освітніми потребами, залученість фахівців ІРЦ щодо співпраці по цивільно-правовим договорам в напрямку забезпечення корекційно-розвиткових занять з дітьми з ООП відповідно до Висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи.

Водночас огляд нормативно-правового законодавства щодо діяльності учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП на прикладі вихователя, асистента вихователя, вказує на необхідність проведення роз’яснень щодо надання першого рівня підтримки дітям з особливими освітніми потребами в групі, адже в ході аналізу європейських освітніх інклюзивних практик, перший рівень підтримки, є адаптивним і може бути необхідним для кожної дитини в групі, тож постає питання щодо охопленості вихователем, асистентом вихователя та іншими працівниками які входять в Команду супроводу, всіх дітей які потребують надання необхідного рівня підтримки, складання ІПР та його реалізація (при тому, що в групі вже є діти з ІІ, ІІІ, іншими рівнями підтримки).

4. Аналіз законодавчого та нормативно-правового регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя в команді психолого-педагогічного супроводу в закладі дошкільної освіти вказує на різнобічність їх функцій та акценти розробленні їх посадових інструкцій щодо функції безпосередньо

пов'язаних з конкретним контингентом дітей з ООП яких вони супроводжують, їх освітніх потреб, рівнів підтримки тощо. В основі діяльності вихователя, асистента вихователя Команди психолого-педагогічного супроводу є індивідуально орієнтований підхід у вирішенні поставлених завдань особистісного зростання, навчання, виховання дитини з ООП. Від скоординованості дій цих педагогів залежить результативність в наданні якісної освітньої послуги дитині з ООП. Комплексний вплив на дитину забезпечується в інклюзивній групі вихователем, асистентом вихователя і ґрунтується на міждисциплінарному підході, що окреслює обізнаність їх з корекційною, психолого–педагогічною, соціальною складовими освітньої роботи, на організацію процесів навчання, виховання, соціалізації, адаптації, інтеграції дитини з ООП.

В свою чергу, Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, (склад учасників) є рушієм та мотиватором позитивного впливу на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя, підтримуючи та розвиваючи їх професійні навички в адаптації освітнього процесу до потреб дитини з ООП, індивідуалізуючи освітній процес, проєктуючи підтримку індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, тим самим підвищуючи ефективність навчання та створення безпечного інклюзивного освітнього середовища для всіх дітей в групі, в тому числі з ООП.

Тож, для досягнення якісних показників освітнього процесу, соціалізації, інтеграції дитини з ООП важливо підвищувати кваліфікацію педагогів (вихователя, асистента вихователя), а саме: формувати мотивацію на основі інклюзивних цінностей, активно користуватись в професійній діяльності нормативно-правовою базою, вміння регулювати власну професійну діяльність, вміння складати ІПР, розвиток та формування партнерської взаємодії, професійної компетентності щодо організації інклюзивного навчання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Такий аналіз дав можливість виокремити нормативні документи якими регулюється професійна діяльність вихователя, асистента вихователя в закладі

дошкільної освіти, основними з них є: (Закон про дошкільну освіту [138], Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, яка здобуває дошкільну освіту [142], Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти [144], посадові інструкції, методичні рекомендації, інструктивні листи, Класифікатор професій ДК [161] яким визначені кваліфікаційні вимоги до професії вихователя, асистента вихователя, Професійний стандарт Вихователь закладу дошкільної освіти [162], Лист МОН молоді та спорту України від 25.09.2012 Щодо посадових обов'язків асистента вчителя [153] та ін.). Зокрема, тематичний зміст з підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя щодо забезпечення цими фахівцями організації процесу інклюзивного навчання в групі та якісний супровід дитини з ООП, базується на вищезазначених нормативних документах, інтерактивних технологіях організації навчання.

Системний аналіз документів, досвід європейських країн, наш практичний досвід з організації діяльності вихователя, асистента вихователя в закладах дошкільної освіти склали основу для власного пошуку, визначення організаційно-методичних умов, обґрунтування моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя в закладі дошкільної освіти, написання авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі оптимізації діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи

З огляду на філософію як фундаментальну науку про буття людини, розглянемо модель, як філософську категорію, що є продуктом творчості людського інтелекту у відповідь на пізнання світу.

Згідно з поглядами науковців всі моделі умовно розподілені на великі групи: 1) реальні або фізичні, наприклад: модель автомобіля, модель Сонячної системи або будиночок для ляльки Барбі з Лего-конструктора; 2) ідеальні або теоретичні, наприклад піраміда Маслоу, структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти яку ми в подальшому будемо досліджувати в нашій дисертаційній роботі.

Кожна модель є певним поясненням конкретного явища для розуміння людським інтелектом.

Отже, модель - уособлює в собі певну послідовність елементів, штучно створений схематичний малюнок, теоретична конструкція, знакові форми, чи формули які відображають конкретні ознаки, риси, властивості, функції, структуру предмета дослідження. Беручи до уваги те, що завдяки педагогічному моделюванню можна прогнозувати майбутню проєкцію того, що згодом буде втілено в реальних умовах, нами запропоновано структурно-функціональну модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя.

Дослідження науковців в площині моделювання підтверджують, що педагогічне моделювання – це науковий метод пізнання шляхом формування педагогічних моделей і відображення в їх структурі основних функціональних характеристик конкретного освітнього процесу як педагогічного явища в теоретично створеному об’єкті (моделі). Вони є продуктами інтелектуальної творчості про уявлення, функціонування, реалізацію певного педагогічного івенту (подій), який відображає предмет педагогічної дійсності, у тому числі і

організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти.

З огляду на вищесказане, ми будемо розглядати модель, як засіб пізнання для розкриття, трактування чи удосконалення якісних характеристик компонентів моделі, реалізації шляхів їх розбудови, управління ними і передбачення їх ефективності в майбутньому.

Запропонована модель за своїми властивостями є структурною, бо побудована на основі сукупності структурних блоків до яких входять конкретні компоненти і між ними налагоджено чіткий взаємозв'язок, в загальному алгоритмі зав'язків усіх блоків, разом вони відтворюють цілісну, злагоджену внутрішню структуру.

З огляду на протилежний бік запропонованої моделі, ми розглядаємо її також як функціональну, тому що її змістове призначення є реалізація певних функцій, конкретних педагогічних алгоритмів та принципів діяльності вихователя, асистент вихователя.

Термін «модель» походить від латинського «modulus» та має значення міра, мірило, зразок, норма.

Л. Мартинець [163] та ряд науковців вважають, що модель – це відображення у схемі, формулі, взірці тощо, характерних ознак об'єкта який досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо. Ми розглядаємо структурно-функціональну модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя в тристоронньому форматі: 1) відображення певного стану педагогічної дійсності; 2) передбачувана форма діяльності; 3) репрезентація майбутніх практик, форм діяльності,.

Проєкція структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя включає такі компоненти як: мета, підходи, принципи, складові діяльності педагогів.

Мета моделі – проєктування і введення в практику організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя.

У моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя нами визначено такі методологічні підходи: системний, культурологічний (аксіологічний), компетентісний.

На думку науковців (О. Антонова, О. Вознюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, С. Лісова [164]) системний підхід визначає окреслення системи, структури, компонента як на рівні системи в цілісному функціонуванні так і кожної її підсистеми у чіткій взаємодії з урахуванням напрацьованого алгоритму дій в кінцевому результаті якому підпорядковується уся система. Системність є важливим підходом до побудови педагогічних моделей. Система – це комплекс структурних елементів, між якими встановлено закономірний зв'язок і взаємодія [165].

К. Іващенко розглядала об'єкт пізнання в якості системи – цілісної освіти, елементи якої знаходяться в органічному поєднанні та взаємозалежності. Разом з тим, методологічні принципи, які входять у зміст даної вимоги, здійснюють процеси системного розуміння об’єкту пізнання, що також застосовуються в органічному взаємозв’язку та взаємозалежності [166].

Системи мають певні характерні особливості: 1) компонентний склад; 2) структура є формою зв’язку компонентів; 3) визначені функції компонентів та цілого; 4) єдність внутрішнього і зовнішнього середовища системи; 5) закони функціонування системи і її компонентів [167].

Ми поділяємо думку І. Луценко, про те, що в педагогічному моделюванні як правило, використовують структурно-функціональні моделі. Де об’єкт вивчається на основі системного підходу як цілісна система із складовими частинами – компонентами, елементами, підсистемами. Частини системи взаємопов'язані між собою підпорядковуються загальній меті. Збій в роботі однієї підсистеми буде впливати на зниження якості діяльності системи загалом. Керівництво організацією діяльності системи має бути науково обґрунтованим [168]

Системний підхід щодо організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя передбачає забезпечення єдності її мети,

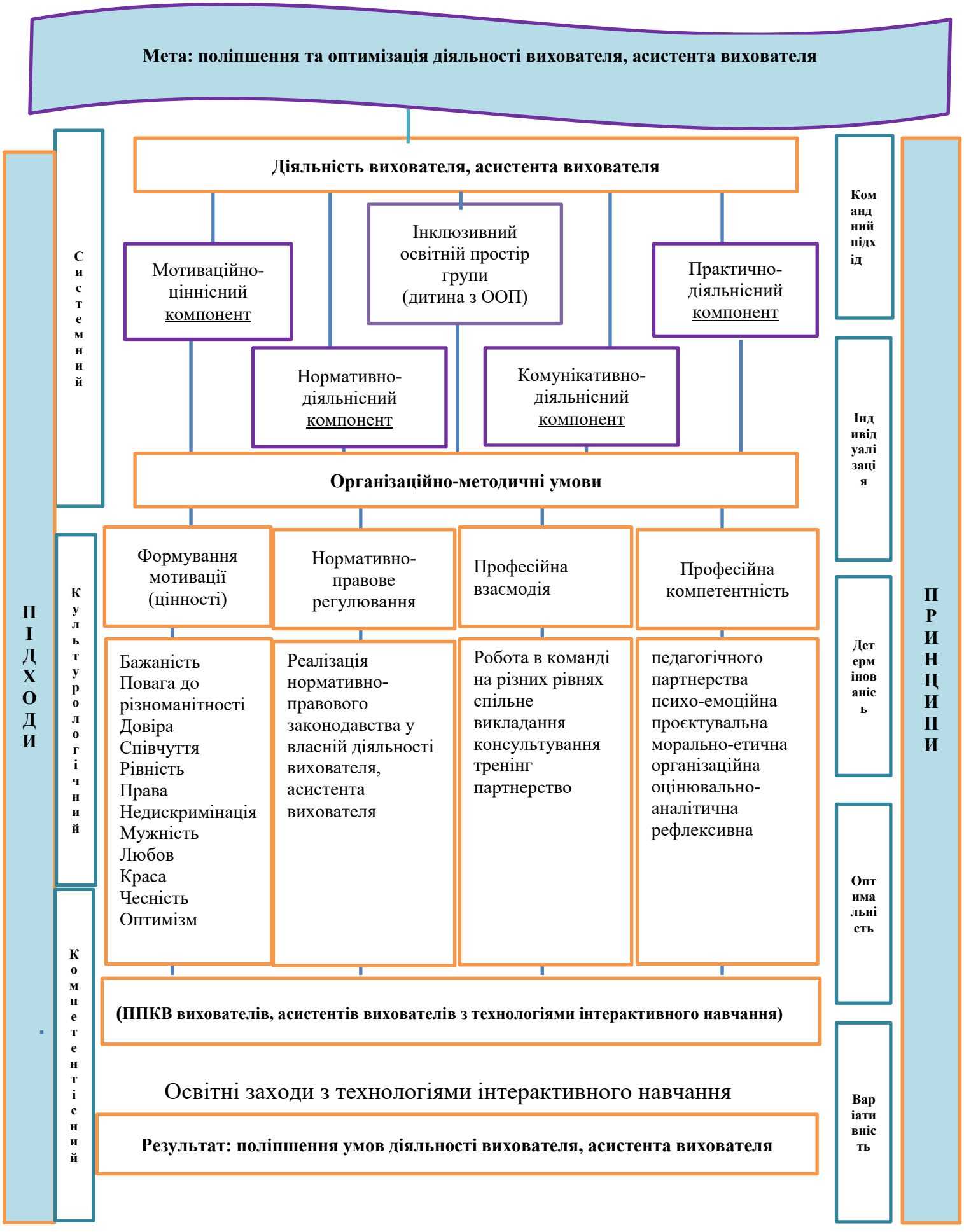
змісту, організації різних форм і методів навчання, методичного супроводу, внутрішньої мотивації, а саме збалансованого взаємозв'язку усіх компонентів системи.

На нашу думку, системний підхід дасть можливість відшукати і дослідити ті компоненти, діяльність яких оптимально впливає на якість функціонування системи та нейтралізувати внутрішні і зовнішні дезорганізуючі компоненти, передбачити умови для реалізації поставленої мети та провести моніторинг виконання.

Структурно-функціональна модель містить в собі наступні функції діяльності вихователя, асистента вихователя: спільне визначення реалістичної мети, формувальна, організаційна, координаційна, інформаційна, адаптивна, соціальна, психологічна, корекційно-розвиткова, методична, консультативна, просвітницька, інтегративна, моніторингова, аналітична, прогностична, освітня, виховна, комунікативна, культурологічна тощо.

Ми надаємо перевагу саме позиції системного підходу, оскільки він віддзеркалює прогресивні ознаки діяльнісного, ситуативного, синергетичного, процесуального, особистісно-орієнтованого підходів до вивчення діяльності вихователя, асистента вихователя.

Структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя



Сутність культурологічного (аксіологічного) підходу ґрунтується на пізнанні світу людини пов'язаного з її культурним буттям, з розумінням того якими сенсами для неї він наповнений. Культурологічний підхід, як наукова методологія пізнання тісно переплітається з аксіологією – учення про цінності, ціннісну структуру світу. Людина є носієм культури. Вона розвивається на основі засвоєної нею культури та привносить в неї частинку новизни, свого особистісного світосприйняття через призму культурних тенденцій, таким чином стає творцем дещо нових культурних компонентів.

Культурологічний підхід проєктує педагогічні явища та педагогічну діяльність в низку культурних компонентів відповідно до соціуму в межах локальної культурної ситуації. Таким чином надаючи можливість досліджувати реальні культурні процеси в минулому, теперішньому і створювати проєкції майбутніх культурологічних чинників педагогічних процесів.

На думку (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк [169]) та інших науковців розглядаючи культурологічні процеси крізь призму аксіологічної сутності, проєктуємо гуманізацію освітніх процесів яка визначає людину суб'єктом культури, саме культурологічний (аксіологічний) підхід визнає людину як найвищу цінність суспільства, та відображається в проєкції впливу особистості на рівень культурного розвитку суспільства. Цінності мають надзвичайно велике значення як для суспільства в цілому так і для окремої особистості. Цінностями є як сукупність реальних предметів так і абстрактних ідей, якостей, нематеріальних надбань людства. Сутність цього феномена пояснюється тільки через його неперервний зв'язок із соціальним життям людей, поза межами соціуму цінностей не існує.

Погоджуючись з думками багатьох вчених саме культурологічний (аксіологічний) підхід якісно сприяє трансформації соціально-значущих цінностей на рівень ціннісних пріоритетів окремої особистості в тому числі педагогів в їх професійній діяльності.

В сучасних умовах бурхливих змін ціннісних орієнтацій в українському суспільстві, євроінтеграційним спрямуванням до європейської спільноти,

переходу до інклюзивного суспільства як готовності української соціальної спільноти трансформуватися та створювати умови для соціальної адаптації, інтеграції та реалізації індивідуальних потреб кожної людини, в тому числі і з особливими освітніми потребами. Ми розглядаємо культурологічний (аксіологічний) підхід в побудові моделі оскільки вбачаємо його одним з напрямків формування мотивації, залучення педагогів до сучасної культури та формування через їх світосприйняття системи інклюзивних цінностей, в процесі професійної діяльності розпочинаючи з дошкільної освіти.

Компетентнісний підхід на думку М. Гречиної [170], Г. Дегтярьової [171], О. Овчарук [172] полягає не тільки в акумуляції знань, умінь, навичок, а і якісну трансформацію їх в фахову практичну діяльність, професійну компетентність в тому числі, через технології інтерактивного навчання.

На нашу думку компетентнісний підхід має на меті передачу нормативно передбаченого обсягу інформації та сформувати у фахівця готовність до діяльності у різних ситуаціях професійного життя, здатність практично діяти реалізуючи індивідуальні техніки, алгоритми, методики, успішний практичний досвід у професійній діяльності.

Компетентнісний підхід до підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з напрямку дошкільної освіти включає такий структурний його компонент як особистісні компетенції, а саме: стресостійкість – вміння подолання страхів, проблем, психологічних атак, ІПСО в умовах воєнної агресії росії проти України, ініціативність, небайдужість, емпатія, гнучкість, толерантність, комунікативність, аргументованість, нестандартність, відповідальність за прийняття рішень, критичне мислення, рефлексія та ряд фахових компетенцій притаманних саме педагогічним працівникам. Реалізація компетентнісного підходу в роботі вихователя, асистента вихователя вбачає практичне застосування нормативно накопичених знань, умінь, навичок (компетенцій) та трансформацію їх для формування і розвитку таких якісних характеристик особистості як гнучкість, креативність, емоційний інтелект, емпатійність, інноваційність методів педагогічної діяльності.

На нашу думку, вище визначені підходи можна реалізувати за допомогою основоположних принципів. Досліджуючи принципи діяльності педагогів ми врахували загальнодидактичні базові принципи, та поряд з ними, визначили *специфічні принципи*, характерні діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи.

Індивідуалізація - вивчення та індивідуальна спрямованість освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами орієнтованої на забезпечення індивідуальної підтримки, допомоги, потреб, індивідуальну траєкторією розвитку в освітньому процесі. Процес розроблення ІПР та моніторинг виконання.

Детермінованість (обумовленість) – об'єктивність врахування потреб і можливостей дитини з особливими освітніми потребами, збалансованість у співвідношенні програмового змісту і можливостей дитини при визначенні обсягу доступного змістового наповнення індивідуальної програми розвитку дитини (адаптації, модифікації програмових завдань, постановка та реалізація цілей в освітньому процесі дитини з ООП).

Командний підхід – полісуб'єктна співпраця (вихователя, асистента вихователя, корекційних педагогів, практичного психолога, батьків, адміністрації закладу, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, соціальних працівників та ін.) спрямована на реалізацію потенційних можливостей дитини з ООП, забезпечення відповідного рівня підтримки, її подальшої адаптації та соціальної інтеграції, підвищення рівня якості життя в громаді.

Варіативність (творчий пошук) – гнучкість методів, форм, змісту навчання за допомогою орієнтування на сильні сторони дитини з ООП.

Оптимальність (дозованість) – поступове зменшення обсягу рівня надання підтримки з метою формування навичок самостійності в процесі навчання та індивідуального розвитку.

З огляду на теоретико-методологічні засади інклюзивного навчання досліджувані українськими науковцями: (Г. Давиденко [43], В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко [14], І. Луценко [32], В. Синьов, В. Коваленко [99], Д.

Шульженко [72]) та іншими. Відволікаючись від несуттєвих відмінностей у позиціях авторів, можна зробити висновок, що готовність до педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами можна визначити в двох варіаціях: 1) психологічна готовність – емоційне прийняття дітей з різними особливостями особистісного розвитку, готовність їх залучати, інтегрувати в освітній процес, отримання задоволення від результатів власної педагогічної діяльності; 2) професійна готовність – фахова готовність, потенційна можливість включення в професійну діяльність, володіння педагогічними технологіями, психологічними і корекційними компетенціями, індивідуальними особливостями розвитку дитини з ООП, прояв гнучкості у освітньому процесі, готовність до професійної взаємодії і навчання. Вважаємо, що мотивація та готовність вихователів, асистентів вихователів до професійної діяльності з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання є багатоаспектною проблемою.

Запропонована нами модель виступає формувальним чинником для організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя, вона містить в собі певний алгоритм дій про цілі діяльності цих працівників; завдання, функції вихователя, асистента вихователя до яких він має бути підготовленим; також має велике значення результативність у підвищенні кваліфікації розвитку і формуванні компетентностей педагогів та їх особистісних якостей які ляжуть в основу професійній компетентності; уміння і навички до відкриття внутрішнього потенціалу фахівця, прийняття рішень пов’язаних з професійною діяльністю та відповідальність за результат роботи, критичне мислення, інформаційні навички, які сприятимуть успіху професійної діяльності, уміння вчитися впродовж життя, сформують уявлення про значущість професійної діяльності.

Підкреслюючи вищезазначене пропонуємо виділити в моделі чотири компонента: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) нормативно-діяльнісний; 3) комунікативно-діяльнісний; 4) практично-діяльнісний.

Метою мотиваційно-ціннісного компонента є формування внутрішньої мотивації вихователя, асистента вихователя до аксіологічної світоглядної позиції

й розуміння суспільного значення інклюзії як процесу в цілому; формуванні інклюзивної культури заснованої на інклюзивних цінностях, позитивного психологічного клімату, професійної готовності до організації процесу інклюзивного навчання.

В нормативно-діяльнісному компоненті метою є оволодіння теоретичними знаннями, нормативно-правовими засадами з інклюзивної освіти; формування розуміння про інклюзію в дії (створення умов, алгоритми реалізації, моніторинг, складання ІПР, постановка цілей та їх реалізація); формування потреби для оперування знаннями з спеціальної педагогіки, психології та інклюзії у фаховій діяльності; зміст діяльності та функції вихователя, асистента вихователя в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти; формування вміння реалізувати здобутті знання нормативно-правового законодавства України в практичній професійній діяльності щодо організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти та вміння регулювати власну професійну діяльність у відповідності до внутрішніх нормативних документів (посадові інструкції, протоколи, планування тощо).

Щодо комунікативно-діяльнісного компонента, важливо вміння працювати в професійній взаємодії (команді), разом з тим, вважаємо актуальним вміння налагоджувати комунікацію та співпрацю в полісуб'єктній взаємодії фахівців різних відомств; продуктивній співпраці на виконання результату поставленої мети.

На практично-діяльнісний компонент будуть впливати вищеописані компоненти шляхом практичного вдосконалення та формування професійних компетентностей, оперування спеціальними методами та прийомами, методиками і технологіями освітнього змісту і індивідуально орієнтованого навчання; вміння використовувати набуті знання з різних форм навчання (курси підвищення кваліфікації, самоосвіта, передовий практичний досвід, майстер-класи, тренінги тощо) і впроваджувати їх у власну педагогічну практику; вести просвітницьку діяльність серед педагогічної та батьківської спільноти, гуманізувати освітній процес. Проєктувати освітній простір групи ЗДО у

відповідності до потреб та інтересів дітей з особливими освітніми потребами, архітектурно-просторова доступність, універсальний дизайн, розумне пристосування та ін.

Аналізуючи особистісні якості вихователя, асистента вихователя які реалізують освітній процес в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти акцентуємо увагу на особистісній ментальності педагогів – їх світосприйняття, набір визначених соціально-психологічних установок, ціннісних орієнтирів, індивідуального сприйняття та усвідомлення реальності, що відображають ставлення до світу і визначають модель способу поведінки в різних життєвих ситуаціях педагогів. Структурними компонентами ментальності педагога, який реалізує освітній процес з інклюзивним навчанням, є такі установки як: позитивне ставлення до різноманітності, цінність дитини незалежно від її здібностей і можливостей, право кожної дитини на навчання, спілкування, дружбу, підтримку, самореалізацію, досягнення успіху. Приймаючи філософію різноманітності як соціальну норму, педагог прокладає стежинки від себе до дитини через які здатний підсилити всі сторони якості життя особистості, такий підхід стає базисним і лягає в основу його власного сприйняття інклюзії.

Важливими якісними характеристиками вихователя, асистента вихователя, які будуть впливати на якість реалізації освітніх завдань, мають стати самодисципліна і саморегуляція, вміння моделювати і вирішувати складні ситуації, прогнозування, наполегливість. На нашу думку, вихователю, асистенту вихователя важливо володіти такими якісними інтегрованими утвореннями як: етичність, гуманістичність, моральність, емпатійність, толерантність, оптимізм, відповідальність, дружність, емоційний інтелект, життєрадісність, налаштованість і розуміння інших.

Сформованість вище перелічених якісних інтегрованих утворень може стати визначальною основою для формування інклюзивного освітнього простору освітньої установи, що стане умовним фундаментом інклюзивної культури та позитивно вплине на формування комфортного психологічного клімату для всіх учасників освітнього процесу.

Вважаємо, що шляхом для практичної реалізації запропонованої моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів є написання авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання, дослідження результатів навчання за цією Програмою.

2.2. Проєктування організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя

З огляду на проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження зупинимось на визначенні змісту поняття «організаційно-методичні умови» та розглянемо їх забезпечення в дії на практиці.

Крізь призму філософії дефініція «умова» визначається як філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [173].

Умови створюють простір (середовище) в якому виникає, існує, розвивається певне явище чи процес.

У словнику української мови зміст категорії «умова» описаний як правила які визначені та встановлені в різних сферах життєдіяльності які забезпечують нормалізовану, алгоритмізовану, стабільну роботу чого небудь [174].

Поняття «умова» з точки зору педагогіки трактується провідними науковцями як певний склад чинників, факторів, обставин, що впливають на процес навчання, виховання та розвитку особистості. Існує декілька підходів до визначення. С. Гончаренко схиляється до дидактичного підходу і визначає поняття «умова» як об'єктивні та суб'єктивні фактори, які впливають на ефективність освітнього процесу [175].

Наукові дослідження провідних психологів, розглядають це поняття крізь призму психолого-педагогічного підходу і визначають дефініцію «умова» як психологічне поняття, зміст якого включає внутрішні і зовнішні чинники, що формують сукупність умов, які визначають розвиток тих чи тих психічних явищ, процесів, станів. Внутрішніми чинниками є психологічні особливості особистості, зовнішніми - освітнє, соціокультурне середовище.

В. Сухомлинський вбачав культурологічний підхід та визначив «умови» як складову частину соціокультурного простору, що сприяє розвитку особистості [176].

Д. Чернілевський розглядав діяльність та інші процеси, як певну систему, що має множину взаємопов’язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені

функції, цілі, структуру; та характеризується певними ознаками: цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація. «Умови» вбачав як сукупність різних факторів (змісту освіти, методів навчання, особистісних якостей педагога та учня), що впливають на результат навчання [177].

Похідним утворенням від терміну «умова» є категорія «педагогічні умови», думки вчених дещо розходяться у визначені цього поняття, наприклад О. Сухомлинська, розглядає їх, як сукупність факторів, що забезпечують ефективність освітнього процесу, зокрема методичні, організаційні та соціальні аспекти та сприяють всебічному розвитку особистості [178].

Є. Хриков вважає, що педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу [179].

В. Луговий розглядає педагогічні умови як специфічні характеристики освітнього середовища, які сприяють досягненню цілей навчання та виховання [180].

С. Гончаренко трактує педагогічну умови - це сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, спеціально створених для досягнення визначеної мети (створені педагогами обставини, які забезпечують ефективність навчання та виховання, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів) [181].

На думку науковців «методичні умови» є структурним компонентом педагогічних умов, наразі немає конкретного трактування змісту цієї категорії. Для подальшого аналізу терміну «методичні умови» ми вважаємо проаналізувати поняття «методичний», в Кембриджському словнику визначено два значення: 1) організований, систематичний, виконаний відповідно до плану; 2) планомірна, упорядкована діяльність; щось, що реалізується в правильному, чіткому порядку
[182]

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «методичний» вживається як все те, що стосується методики; або який здійснюється за певним планом, дуже послідовний, систематичний [183].

За визначенням І. Зайченко, методичні умови – це сукупність обставин, засобів які сприяють організації ефективної пізнавальної діяльності учнів у процесі предметного навчання [184].

С. Моцак розглядає методичні умови як процес, у якому організовується і проводиться робота, та обставини, що впливають на формування ціннісних орієнтацій учнів [185].

С. Крамаренко розглядає методичні умови з необхідністю застосування технологій інтерактивного навчання та особистісно-орієнтованих методик для підвищення мотивації учнів [186].

В. Олійник визначає, що методичні умови включають адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних особливостей учнів, використання засобів навчання (наочності, цифрових технологій) та створення ситуацій успіху [187].

Трансформуючи категорію «методичні умови» у педагогічну діяльність вихователя, асистента вихователя ми маємо на меті процес організації методичного забезпечення за визначеною сукупністю умов.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу ми схиляємось до думки Н. Сергієнко [188], В. Синьова [189] та інших науковців, організаційно-методичні умови – це сукупність взаємопов’язаних і повторюваних періодично у часі способів впливу. В зазначеному процесі простежується циклічність, з періодичністю циклу – навчальний рік.

В. Синьов, М. Шеремет, М. Руденко, Д. Шульженко [189] у своїх наукових працях акцентують увагу на необхідності створення організаційно-методичних умов, які сприяють ефективному впровадженню інклюзивної освіти та забезпечують повноцінну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя як, комплекс взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх факторів (мети, змісту, форм та методів діяльності, ситуацій, технологій інтерактивного навчання тощо),

необхідних для здійснення системного методичного впливу на педагогів, з метою забезпечення ефективності і результативності освітнього процесу з інклюзивним навчанням та соціальної інтеграції дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

На нашу думку зовнішнім фактором є інклюзивне освітнє середовище, це (за визначенням UNICEF) сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Одночасно воно є системою впливів та умов формування особистості, сукупність можливостей для розвитку в предметному, змістовному та соціальному просторі, та передбачає надання додаткової тимчасової чи постійної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами [190].

З точки зору UNICEF, інклюзивне освітнє середовище передбачає адаптацію фізичного простору, навчальних програм, методів викладання, а також культури, політики та практики освітніх закладів, щоб вони були доступними для всіх учнів без дискримінації. Просто розміщення учнів з інвалідністю, з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх класах без відповідних адаптацій, створення умов не вважається інклюзією [191].

З аналізу зарубіжного досвіду окреслюємо важливість у створенні інклюзивного освітнього середовища. Здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти загального розвитку вимагає нових підходів до його організації: культурологічного, компетентнісного, системного, варіативності і методичної гнучкості; комфортного психологічного клімату; адаптації освітнього простору до потреб усіх дітей; архітектурної доступності для забезпечення участі усіх дітей в освітньому процесі.

Попередній аналіз засвідчив, що умовно структурованість інклюзивного освітнього середовища, можна розділити на чотири компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) нормативно-діяльнісний; 3) комунікативно-діяльнісний; 4) практично-діяльнісний.

1) мотиваційно-ціннісний компонент (позитивний психологічний клімат в колективі, інклюзивна культура заснована на інклюзивних цінностях, особистісна та професійна готовність (мотивація) педагогів працювати в умовах інклюзивного навчання);

2) нормативно-діяльнісний компонент (оволодіння теоретичними знаннями, нормативно-правовими засадами з інклюзивної освіти; регулювання власної професійної діяльності відповідно до внутрішніх нормативних документів ЗДО; формування розуміння про інклюзію в дії (створення умов, алгоритми реалізації, моніторинг); створення внутрішніх документів інклюзивного навчання дітей з ООП (ІПР);

3) комунікативно-діяльнісний компонент (формування вміння працювати в партнерській командній взаємодії, продуктивній співпраці на виконання результату поставленої мети, відповідальність яка є колективною як вихователя, так і асистента вихователя. Формування вміння працювати в полісуб'єктній взаємодії фахівців різних відомств);

4) практично-діяльнісний компонент ставить (включає набуття професійних компетентностей для створення безбар'єрного середовища, адаптація/модифікація обладнання, навчальних матеріалів, дидактичних посібників, наочних матеріалів, добір сучасних засобів, що відповідають освітнім потребам дітей); має на меті формування компетентностей оперування технологіями стандартизованого оцінювання і особистісно орієнтованого навчання; вміння практично використовувати набуті знання з різних форм навчання (курси підвищення кваліфікації, самоосвіта, передовий практичний досвід, майстер-класи, тренінги, коучинг тощо) інтегрувати їх у власну педагогічну практику; вести просвітницьку діяльність серед педагогічної та батьківської спільноти, гуманізувати освітній процес, (варіативність, оптимальність, гнучкість методів та форм роботи з дітьми, особистісно-орієнтоване навчання, реалізація ІПР, методичний супровід), тощо.

Виходячи з практичного досвіду наголошуємо на важливості кожного з чотирьох компонентів, які утворюють цілісну систему якісного наповнення і функціонування безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює такі складові як: позитивний психологічний клімат в колективі; інклюзивна культура заснована на інклюзивних цінностях, розбудова загальної культури організації на інклюзивних цінностях яка сприяє розвитку інклюзивної освіти (рівність, права, участь, спільнота, повага до багатоманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, радість, любов, надія, оптимізм і краса); мотивація та готовність працювати в умовах інклюзивного навчання. Мотиваційно-ціннісний компонент в структурі інклюзивного освітнього середовища характеризується створенням позитивного психологічного клімату як продукту командної співпраці фахівців на рівні інклюзивної групи закладу, до її складу входять вихователь, асистент вихователя, батьки дитини тощо. Основна увага фахівців зосереджується на забезпеченні супроводу дитини з особливими освітніми потребами, наданні того чи того рівня підтримки зорієнтованого на її потреби, дотриманні захисту її інтересів, реалізації потреб і можливостей, поваги до індивідуальних особливостей, недопущення дискримінації, забезпеченні прав та гарантій на якісну освітню послугу. Підвищує ефективність такої співпраці зокрема позитивний психологічний клімат в колективі, який визначається в певному рівні комфорту для кожного учасника команди, та сприяє формуванню у кожного з них почуття задоволеності, визнання в процесі спільної діяльності, в таких умовах виникає бажання працювати, підвищується ефективність праці, а в результаті забезпечується якісний вплив на дитину яка здобуває інклюзивну освіту. Важлива роль в забезпеченні позитивного психологічного клімату належить адміністрації закладу, зокрема керівникові установи, його стилю управління, фахової компетентності, рівня психологічної й управлінської культури, налагодженню комунікації, можливості учасниками команди вільно висловлювати власну думку під час обговорення питань, що стосуються усієї команди супроводу, відсутності тиску на підлеглих і визначення за ними права

приймати важливі для команди рішення, чітка поінформованість учасників команди про завдання та моніторинг у процесі їх виконання, розподіл функціональних обов'язків між фахівцями, попередження конфліктів, сприяння формуванню інклюзивної культури на основі інклюзивних цінностей (рівність, права, толерантність, чесність, співчуття, оптимізм, мужність, недискримінація, любов тощо), справедлива оцінка діяльності і використання оптимальних методів стимулювання вихователя, асистента вихователя, сприяння їх професійному зростанню, а також розуміння їх потреб і проблем тощо.

Серед основних маркерів позитивного психологічного клімату є: довіра, доброзичливість, взаємна повага, ділова конструктивна критика, вимогливість учасників команди один до одного, емоційний інтелект, емпатійність, взаємодопомога, взаємопідтримка, прийняття на себе відповідальності за виконання завдань своїм партнером по партнерській взаємодії в групі (вимагає спільної відповідальності за загальний результат роботи), приналежність до колективу, дисциплінованість, організованість тощо.

Нормативно-діяльнісний компонент корелюється з теоретичним засвоєнням нормативно-правової бази щодо організації освітнього процесу в закладі та діяльнісним підходом до реалізації творчого потенціалу вихователя, асистента вихователя щодо вміння створювати нормативний документ, а саме: Індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, індивідуальні навчальні плани, оперувати гнучкістю форм і методів, засобів роботи з дітьми, методичним супроводом педагогів, проводити моніторинг результатів досягнень здобувачів освіти тощо.

В контексті нашого дослідження вважаємо ІПР важливим документом в індивідуалізації освітнього процесу дитини з ООП. Означений документ є обов'язковим і розробляється для кожної дитини з ООП, індивідуально, визначає зміст навчання, корекційно-розвитковий складник, комплекс додаткових послуг, для реалізації потреб дитини адаптацій/модифікацій, рівня підтримки що передбачено висновком ІРЦ.

В процесі інклюзивного навчання дитина з особливими освітніми потребами має можливість здобувати освіту відповідно до її інтелектуальних можливостей. Особливим аспектом при цьому є індивідуально-орієнтоване навчання, характерною складовою якого є суб'єкт- суб'єктна взаємодія, яка окреслюється створенням відповідних умов для реалізації продуктивної освітньої творчої діяльності дитини.

ІПР складається на навчальний рік. Структурована за такими розділами:

1. Період виконання. ІПР пишеться, як правило на навчальний рік, але можуть бути і інші варіанти, можна писати на перше і друге півріччя, окремо, визначається рішенням команди психолого-педагогічного супроводу.

2. Загальні відомості про дитину. Прізвище, ім'я, по батькові (за наявності); дата народження; найменування закладу, в якому здобуває освіту дитина; дата зарахування до закладу; зазначається група яку відвідує дитина; прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності) батьків, інших законних представників дитини та прописуються їх контактні номери телефонів.

3. Індивідуальні особливості розвитку дитини. Змістовим наповненням розділу є інформація про наявний рівень знань, вмінь, навичок (сформованість компетенцій) дитини, описуються освітні труднощі дитини такі як: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні труднощі та окреслюються потреби дитини. Уся інформація має бути максимально точно визначена, оскільки буде сприяти в подальшому для розроблення навчальних завдань.

4. Рекомендації до навчання дитини з ООП.

В підпункті 4.1. потрібно зазначити рекомендований рівень підтримки (перший, другий, третій, четвертий, п'ятий), ці дані визначено у висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Підпунктом 4.2. визначаються адаптації чи модифікації освітнього середовища.

Адаптація – зміна методів, прийомів, характеру подачі навчального матеріалу, при цьому не змінюючи програмового змісту та навчального навантаження.

Модифікація – зміна, спрощення програмового змісту та навчального навантаження.

Варто проаналізувати освітнє середовище максимально точно врахувавши усі потреби дитини: доступність, інтенсивність освітлення, наявний рівень шумів, приміщення для усамітнення (ресурсна кімната, сенсорна кімната, медіатека тощо). Психолого-педагогічна адаптація враховує потребу в розробці візуального розкладу для дитини, збільшенні часу на виконання завдань, збільшенні обсягу допомоги (навідне запитання, демонстрація зразка, нагадування), зміна темпу завдання, руховий режим, використання заохочень, використання засобів концентрації уваги. Адаптація навчального матеріалу передбачає потребу в картках-підказках, картках-інструкціях, засобах альтернативної комунікації. Якщо є потреба в модифікації, то скорочується зміст матеріалу, знижується рівень вимог до виконання завдань, навчальний матеріал спрощується відповідно можливостей дитини.

Підпунктом 4.3. визначається наявність чи відсутність індивідуального навчального плану. Індивідуальний навчальний план складається для дітей, які цього потребують, строком на три місяці з подальшим його продовженням протягом року за освітніми напрямами: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва», «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».

Окремо розробляється і прописується кожен освітній напрям, ці сторінки до підпункту 4.3. «Індивідуальний навчальний план позначаються (4.3А, 4.3Б ...) додаються в ІПР. Зміст ІНП включає цілі і завдання, очікувані результати/уміння, які планується досягти, моніторинг та оцінювання досягнень – позначення для оцінювання: прописуються позначками «+» - «виконує», «±» -

«виконує не систематично» або «виконує з допомогою», «-» - «не виконує». Моніторинг проходить щомісячно.

Підпункт 4.4. визначає яким чином здійснюється освітній процес. Чи це буде відбуватися за розкладом групи, чи за розкладом групи та розкладом проведення корекційно-розвиткових занять, чи за адаптованим розкладом з відвідуванням окремих занять (зазначаються які саме), чи за модифікованим розкладом.

5. Потреба у консультації. Визначається чи потребує дитина додаткових консультацій з іншими фахівцями.

6. Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття): прописується найменування заняття (послуги), фахівець який проводить заняття (надає послугу), місце проведення заняття, розклад занять. Для проведення таких занять (послуг) передбачається від двох до восьми годин на тиждень (кількість годин визначається відповідним рівнем підтримки та прописується у висновку ІРЦ.

7. Послуги асистента дитина. Цим пунктом передбачено чи є потреба в супроводі асистента дитини. Підпунктом 7.1. визначається чи є така потреба чи немає. А підпункт 7.2. заповнюється у разі якщо є потреба в асистенті дитини та прописується хто саме є асистентом дитини. Ним може бути: один з батьків (інший законний представник) дитини; уповноважена одним з батьків (інших законних представників) особа (зазначається прізвище, власне ім’я, по батькові та контактні дані); соціальний робітник (зазначається, організація яка виступає надавачем соціальної послуги та прізвище, власне ім’я, по батькові та контактні дані особи яка виконує функції асистента дитини).

8. Забезпечення допоміжними засобами для організації освітнього процесу. Підпунктом 8.1. визначається чи є необхідність в таких засобах. Підпункт 8.2. заповнюється у тому разі, якщо є необхідність в допоміжних засобах для дитини під час інклюзивного навчання. Такими засобами можуть бути: візуальний розклад, картки-схеми, комунікативні картки, друковані картки Глена Домена, дидактичний набір Фребеля, логопедичне дзеркало, набір

логопедичних зондів, засоби для сенсорно-моторної інтеграції, тактильна сенсорна доріжка для розвитку координації рухів тощо.

9. Потреба в розумному пристосуванні. У разі якщо така потреба є прописується які саме адаптації/модифікації необхідні для забезпечення конституційного права дитини на освіту на рівні з іншими дітьми. Наприклад, зміна місця групи з третього на перший поверх, додатковий час на виконання завдань, використання ліфта під час пересування між поверхами, використання допоміжних технологій у навчанні, додаткове освітлення тощо.

10. Наявність інвалідності. У разі якщо у дитини є інвалідність, необхідно зазначити причину.

11. Посада та підписи учасників Команди, що засвідчують участь у складанні.

12. Погодження ІПР з батьками/іншими законними представниками дитини, що засвідчується їх підписом.

На початок нового навчального року керівник закладу затверджує наказом Команду. На рівні закладу дошкільної освіти не більше місяця від початку відвідування та після діагностичного вивчення усіма фахівцями особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збирається засідання Команди, під час якого приймається колегіальне рішення щодо написання ІПР усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дитини [192, с.185-191].

На засіданні:

кожен учасник команди психолого-педагогічного супроводу приходить на засідання з коротким звітом щодо результатів діагностичного вивчення дитини та підготовленими заздалегідь рекомендаціями за результатами вивчення в області своєї спеціалізації (психологія, корекційна педагогіка, логопедія, загальна педагогіка тощо) для написання ІПР, в ході засідання опрацьовується загальна стратегія написання ІПР. Фахівці обговорюють усі рекомендації висновків Інклюзивно-ресурсного центру щодо організації освітньої діяльності дитини з ООП відповідно до кожної дитини індивідуально;

визначаються з фахівцем зі складу Команди (наприклад асистент вихователя) який буде відповідати за написання ІПР та модерувати взаємодію педагогів, батьків, фахівців різних освітніх галузей задля індивідуалізації освітнього процесу, враховуючи індивідуальні потреби, нахили, здібності, інтереси дитини через реалізацію ІПР, а також обліковувати ІПР у системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів;

вихователь спільно з асистентом вихователя залучають батьків дитини з ООП до співпраці, з метою вивчення сильних сторін та бар'єрів дитини як додаткового ресурсу для організації успішного освітнього процесу, при написанні ІПР;

за результатами вивчення висновків ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), минулорічних ІПР (якщо дитина перебуває в закладі другий рік і більше) зібраних результатів комплексного психолого-педагогічного вивчення по кожній дитині окремо з урахуванням рекомендацій усіх членів Команди, батьків дитини з ООП, перед початком написання ІПР, як правило асистент вихователя в ролі модератора ставить до розділу освітній план ряд запитань, наприклад:

- які адаптації/модифікації змісту освітньої програми потрібно зробити?
- які адаптації освітнього середовища групи необхідно зробити?
- яке спеціальне обладнання потрібно залучити для якісного здійснення освітнього процесу?
- чи потребує змін розклад навчальних занять?
- у яких сферах розвитку необхідно надати допомогу?
- яким чином організувати психолого-педагогічну адаптацію?
- у яких заходах буде брати участь дитина (окрім навчальних занять)?
- яким чином організувати взаємодію дитини з ООП з її однолітками?
- чи потрібно змінювати зміст освітньої програми?

Відповіді на які допоможуть врахувати адаптацію/модифікацію освітнього середовища, психолого-педагогічну адаптацію, адаптацію навчального

матеріалу, адаптацію/ модифікацію змісту навчального матеріалу, необхідність спеціального обладнання тощо відповідно індивідуальних особливостей конкретної дитини з ООП.

Важливим в цьому діалозі є те, що кожен фахівець після проведення психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку дитини має можливість висловитися, спочатку наголошує на сильних сторонах, потім повідомляє про бар'єри і шляхи їх подолання, рівень необхідної підтримки відповідно до потреб.

1. Отримана інформація про особливості розвитку дитини є конфіденційною.

2. Фахівці які є учасниками команди-психолого-педагогічного супроводу спільно пишуть ІПР, обов'язково враховуючи думку батьків, у термін чотирнадцяти днів з моменту початку навчального року, ІПР затверджується керівником закладу і підписується батьками дитини з ООП.

3. Для дитини з ООП (за потреби відповідно до рівня підтримки) складається індивідуальний навчальний план (розділ ІПР) на основі Базового компонента дошкільної освіти, *за освітніми розділами (лініями)* освітньої програми (наприклад Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років), де визначаємо послідовність, форму і темп засвоєння дитиною з ООП у закладі дошкільної освіти компонентів адаптованої/модифікованої загальноосвітньої програми з метою реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії.

4. Заповнюючи розділ 4 Індивідуальний навчальний план, користуємося Базовим компонентом, освітньою програмою якою користується вихователь, асистент вихователя групи (наприклад Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років).

5. В індивідуальному навчальному плані прописуємо розділи програми, Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років, які відповідають назві освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти (наприклад «Дитина в соціумі»), де визначаємо завдання і навчальні цілі (наприклад: до кінця травня 2023 сформувати навичку самообслуговування – прибирати і складати навчальні

матеріали у визначене місце), з цією метою використовуємо методику SMART, введену американським науковцем Пітером Друкером. Суть якої полягає у відповідності цілей п’яти критеріям, зокрема цілі мають бути дуже конкретними, вимірюваними, досяжними, доцільними (які відповідають можливостям дитини) і визначені у часі; зміст (трудове виховання) реалізація коротких проміжних завдань: наприклад, скласти за допомогою вихователя, скласти з допомогою інших дітей, скласти за допомогою інструкції, скласти за допомогою нагадування, скласти самостійно); педагогічні технології спрямовані на реалізацію цілей (моделювання ситуацій, заохочення, позитивний приклад іншої дитини тощо), очікувані результати (формування навички самообслуговування з самостійного прибирання і складання навчальних матеріалів); моніторинг та оцінювання досягнень, помісячно. Сторінки до розділу Індивідуальний навчальний план дитини розробляються і додаються до ІПР по кожній освітній лінії окремо та нумеруються за номером розділу ІПР (сторінка 4-А, 4-Б, 4-В тощо).

6. Важливою є участь вихователя і асистента вихователя при написанні індивідуального навчального плану вони зосереджують увагу і враховують пріоритетність цілей: безпека, соціалізація, комунікація, поведінка, самостійність, мотивація до навчання. Щоб досягти очікуваних результатів потрібно цілі реалізувати через короткострокові завдання.

7. Вихователь і асистент вихователя під час написання індивідуальної програми розвитку зосереджують увагу учасників команди психолого-педагогічного супроводу на можливості *адаптації чи модифікації освітнього середовища групи* для дитини з ООП, а саме: доступність, освітлення, рівень шуму, осередок у групі або окреме приміщення для усамітнення (сенсорна кімната, ресурсна кімната, медіатека тощо).

Зосереджують увагу на:

- *психолого-педагогічна адаптація*: використання візуального розкладу, збільшення часу на виконання завдань, збільшення обсягу допомоги (навідні запитання, уточнення, демонстрація зразка, нагадування тощо), руховий

режим, напрацювання системи заохочень, доцільність використання засобів концентрації уваги;

- *адаптація/модифікація навчального матеріалу:* картки-підказки, картки-інструкції, засоби альтернативної комунікації, скорочення змісту навчального матеріалу, зниження вимог до виконання завдань тощо;
- *необхідність використання спеціального обладнання* (набір тактильних букв, цифр, знаків, моделі для немовленнєвих засобів спілкування, друковані картки для індивідуальної роботи, логопедичне дзеркало, лампа настільна для індивідуального освітлення, дидактичні набори з підсвітленням тощо [192, с.185-191].

Вихователь та асистент вихователя у складі учасників команди психолого-педагогічного супроводу беруть участь у вивченні особливостей розвитку дитини, проводячи спостереження за активностями дитини, включенням її у різні види навчальної діяльності, комунікацію та взаємодію з однолітками, дорослими які працюють у групі, потребами в усамітнені, визначенні бар'єрів які є в середовищі групи та шляхи їх усунення тощо. Асистент вихователя дані спостережень записує у щоденник спостережень. Обговорює результати спостережень з вихователем та знайомить з ними інших учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Вихователь разом з асистентом вихователя беруть активну участь в написанні індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану (у разі якщо його потребує дитина). Вихователь та асистент вихователя перебувають в комунікативній співпраці з батьками дитини в отриманні інформації щодо потреб дитини, особливостей її розвитку в домашньому середовищі, поведінки, інтересів, темпераменту, вподобань, способів кращого сприйняття інформації, труднощів пов'язаних з реалізацією освітніх завдань тощо. Що дасть можливість, якісніше врахувати усі потреби та аспекти навчання дитини при складанні індивідуальної програми розвитку.

Комунікативно-діяльнісний компонент інклюзивного освітнього середовища корелюється з партнерською взаємодією в якому команда супроводу

виконує роль каталізатора їх діяльності. Така діяльність базується на командному підході. Вивчення та аналіз науково-педагогічних джерел та практичний досвід підтверджує, що надання якісного супроводу дитині з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання залежить від командної співпраці педагогів інклюзивної групи, закладу та дотичних міжвідомчих організації (ІРЦ, соціальні служби тощо), їхньої готовності працювати і рухатись в одному руслі. Партнерська співпраця в команді сприяє об'єднанню зусиль для розуміння її учасниками потреб і можливостей дитини крізь призму спільного бачення, а не під кутом зору кожного окремого педагога.

Головною метою створення інклюзивних груп визначено задоволення соціальних та освітніх потреб, організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у тому числі з інвалідністю, головне завдання яке реалізують фахівці в процесі партнерської взаємодії в команді, пошук ефективних технологій та напрацювання індивідуальної освітньої траєкторії інклюзивного навчання для забезпечення необхідного рівня підтримки, задоволення потреб та реалізації можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Ефективність професійної діяльності вихователя, асистента вихователя, можна охарактеризувати за такими рисами:

1) спільна діяльність (спрямована на реалізацію комплексу педагогічних заходів індивідуально орієнтованих на спрямування тимчасової чи постійної підтримки дитині з особливими освітніми потребами);

2) спільні цілі (напрацювання загальної стратегії у забезпеченні рівня підтримки дитини з особливими освітніми потребами);

3) спільна відповідальність (згідно п. 3 Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, керівник закладу дошкільної освіти несе відповідальність за організацію та якість освіти, зокрема інклюзивної, тим не менше партнерська взаємодія, співробітництво передбачає сферу спільної відповідальності, так як кожен фахівець має свій обсяг робіт,

функції які він виконує для надання певного рівня підтримки дитині з особливими освітніми потребами) [144];

4) спільна участь фахівців у прийнятті рішень (рішення приймаються колегіально в результаті обговорень, де думка кожного є важливою і враховується під час прийняття рішень, шляхом відкритого голосування за умови присутності на засіданні 2/3 від загального складу учасників команди психолого-педагогічного супроводу, рішення оформлюються протоколом та підписуються всіма учасниками засідання);

5) чіткий розподіл функціональних обов'язків між вихователем і асистентом вихователя (проходить на установчому засіданні та визначається головою засідання, яким є керівник або вихователь-методист закладу дошкільної освіти);

6) спільна взаємодія вихователя, асистента вихователя з корекційними педагогами в процесі освітньої роботи (не тільки в рамках засідань), (комунікація між фахівцями, обговорення, аналізування ситуацій, пошук ефективних методик та форм роботи з дітьми);

7) спільний ефект внаслідок взаємодії (допомога кожному відчути себе частиною єдиного цілого);

8) робоча атмосфера побудована на інклюзивних цінностях (довірливі стосунки, повага один до одного, взаємозамінність, дружба, спільне викладання, турбота, взаємна відповідальність, емпатійність, добре розвинений емоційний інтелект тощо.)[192, с.185-191].

Умовно команду психолого-педагогічного супроводу можна розподілити за рівнями співпраці.

1) Командна співпраця на рівні зовнішніх установ (фахівці ІРЦ, соціальних установ, благодійних фондів, волонтерів тощо).

2) Командна співпраця на рівні закладу дошкільної освіти (фахівці закладу які входять до складу учасників команди, практичний психолог, соціальний педагог, корекційні педагоги, адміністрація закладу тощо).

3) Командна співпраця на рівні інклюзивної групи закладу дошкільної освіти (вихователь, асистент вихователя, батьки дитини з особливими освітніми потребами, дитина з особливими освітніми потребами [193].

Виходячи з функціоналу командної співпраці, обсягу ролей які виконує кожен учасник команди психолого-педагогічного супроводу окреслимо зв'язки між існуючими рівнями команд.

Рівень співпраці з ІРЦ розпочинається з початку зарахування дитини з ООП до ЗДО, регламентується Положенням про заклад дошкільної освіти [194], враховується наявність висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, заяву батьків та створюється в обов'язковому порядку за погодженням з власником інклюзивна група.

ІРЦ здійснює ряд важливих функцій орієнтованих на співпрацю з ЗДО зокрема, *організаційна функція* – полягає у взаємодії закладами освіти щодо залученості фахівців ІРЦ в Команду супроводу, діяльність на підставі цивільно-правових договорів з надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП в тому числі охоплюючи дітей раннього віку; *методична функція* – методична підтримка педагогам закладів ЗДО щодо особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; допомоги в складані, коригуванні ІПР; організації інклюзивного освітнього простору, здійсненні необхідних адаптацій, модифікацій в освітньому процесі дитини з ООП; *просвітницька функція* – консультування, проведення інформаційної роботи щодо формування позитивної думки громадськості щодо інклюзивності суспільства та ін.

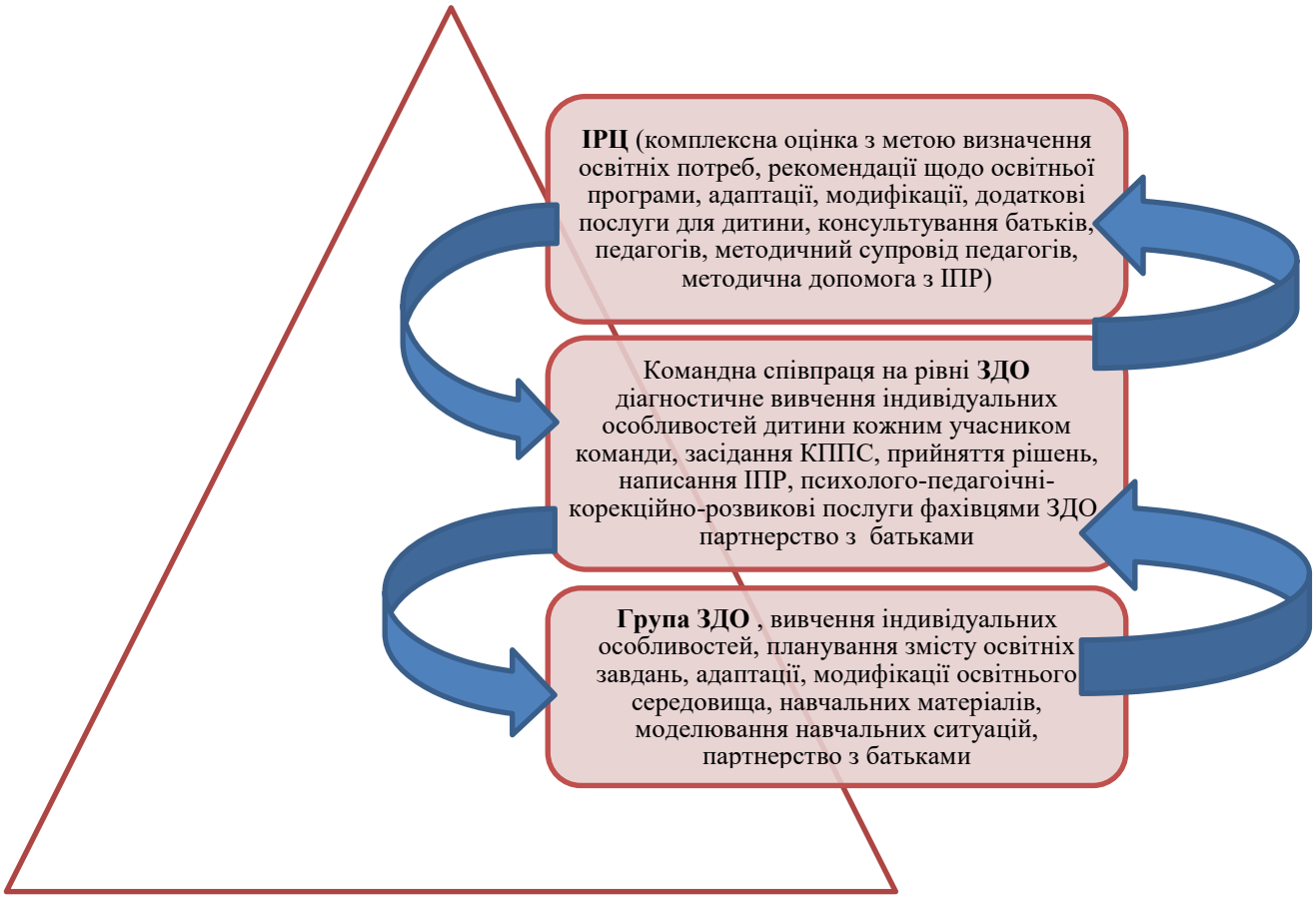


рис. 2.2. Рівні командної співпраці

ІРЦ відіграє важливу роль в підтримці педагогів інклюзивної групи закладу, фахівці ІРЦ є складовою команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП закладу дошкільної освіти, залучений фахівець ІРЦ може бути присутнім в інклюзивній групі за запитом педагогів закладу дошкільної освіти при виникненні труднощів з організацією освітнього процесу дітей з ООП, з метою спостереження, аналізу ситуації та надання методичної допомоги, практичного консультування вихователя, асистента вихователя які продовжуватимуть забезпечувати якісний освітній процес враховуючи індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини. Для цього необхідно проводити цілеспрямоване спостереження за усіма сферами розвитку дитини (інтелектуальна, сенсорно-моторна, мовленнєва, фізична, навчальна, соціальна, емоційно-вольова). Оскільки процес адаптації бере початок від встановлення міжособистісних взаємин, варто звернути увагу на показники розвитку соціальної сфери дитини: дотримується загальних правил групи (розпорядку дня, участь у заняттях тощо); орієнтується у просторі групи закладу дошкільної

освіти; орієнтується в часі; легко встановлює контакти з іншими дітьми/людьми (звертається до однолітків, ставить запитання, просить допомоги тощо); дотримується соціальних норм; працює в команді, групі; врівноважений, доброзичливий, малоактивний, замкнений; розуміє ситуацію, в якій перебуває, і проводиться відповідно до неї; реагує на похвалу та радіє від успіху; працює з асистентом вихователя.

Командна співпраця на рівні ЗДО, професійна взаємодія усіх учасників Команди супроводу (вчителів-логопедів, практичних психологів, інших педагогів які є штатними працівниками та забезпечують відповідний обсяг тимчасової чи постійної підтримки дитини з ООП. Основним завданням Команди супроводу є надання відповідного рівня підтримки дитині з ООП.

Охарактеризуємо детально рівні підтримки щодо забезпечення потреб дитини з ООП, в які включено не лише навчання і корекційні послуги, а й виділення фінансових ресурсів на забезпечення цієї підтримки.

Відповідно до внесених змін у Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти визначено п’ять рівнів підтримки. Вони визначаються фахівцями ІРЦ в результаті комплексної оцінки та прописуються у висновку (починаючи від 2 рівня по 5 рівень), чи Командою супроводу ЗДО (1 рівень). Важливим для визначення рівня підтримки є те, що ключову роль відіграють конкретні потреби, конкретної дитини, а не наявність тої чи тої нозології.

Перший рівень підтримки – за заявою одного з батьків керівник закладу створює Команду супроводу для визначення тимчасової чи постійної підтримки дитини, рішенням про надання першого рівня підтримки може прийматися Командою супроводу на рівні закладу освіти. Для цього ухвалюється рішення про визначення першого рівня підтримки та Команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку (ІПР). Перший рівень підтримки забезпечується наявними ресурсами самого закладу. Інклюзивна група не створюється, ставка асистента вихователя не вводиться в штатний розпис.

Кількість дітей з першим рівнем підтримки в групі може бути необмеженою. Додаткового фінансування не передбачається.

Другий рівень підтримки – надається за рішенням фахівців ІРЦ, в закладі створюється інклюзивна група, вводиться ставка асистента вихователя з розрахунку 1 штатна одиниця на 1 інклюзивну групу. Складається ІПР. Для дітей передбачено додаткове обладнання та матеріали у разі потреби на це можливо витрачати 10 % від загальної суми фінансової підтримки. Передбачені додаткові корекційні заняття у кількості двох разів на тиждень. У групі може навчатися троє дітей з другим рівнем підтримки (під час воєнного стану дана норма відмінена, заклад немає права відмовляти дитині з ООП у організації навчання та реалізації права на освіту).

Третій рівень підтримки – є помірним ступенем проявів труднощів, рекомендовано перебування не більше двох дітей у групі (у період воєнного стану допускається більше). Може бути визначено і перебування асистента дитини, а також можливі адаптації навчальних програм. На закупівлю додаткового обладнання використовується до 20% фінансування, а корекційних занять таким дітям призначають до 4 на тиждень.

Четвертий та п'ятий рівень – тяжкого і найтяжчого ступені прояву труднощів. Рекомендовано навчання однієї такої дитини в групі. В обох випадках є потреба в асистенті дитини, а також адаптації чи модифікації навчальних програм. На додаткові засоби навчання передбачено до 35% коштів від загального фінансування. На четвертому рівні передбачено до 6 корекційних занять на тиждень. На п'ятому – 8, необхідно використовувати альтернативні та спеціальні методи навчання, а також проводити заняття із самообслуговування тощо [144].

Вихователь і асистент вихователя які працюють в інклюзивній групі, безпосередньо знаходяться поряд з дитиною з ООП, проводять спостереження за розвитком дитини, процесами адаптації, соціалізації, формуванням компетентностей, особистісних досягнень, чи зниження результатів в освітній діяльності та можуть надавати пропозиції, за рішенням Команди супроводу із

залученням фахівця ІРЦ та за погодження з батьками Командою супроводу закладу може змінювати рівень підтримки в межах одного суміжного, враховуючи, що це піде на користь дитині. Про перший рівень тут мова не йде.

Щодо визначення першого рівня підтримки ми схильні думки, що окреслені зміни дещо формалізують даний процес, перетворюючи його в паперову рутину (створення Команди супроводу, написанням ІПР) про те, з досвіду світової практики, близько 85 % дітей в групі потребують універсальної підтримки, вихователь оперує різними методами, підходами, завданнями, для того, щоб максимально залучити до освітньої діяльності кожного здобувача освіти. Разом з тим педагог може застосовувати інструментарій та технології інклюзивного навчання, щоб залучити до різних видів діяльності якомога більше дітей. Досвід європейських країн показує, що перший рівень підтримки – адаптивний, і його можуть потребувати усі діти групи, це потребує гнучкості методів навчання, використання вихователем, асистентом вихователя принципів універсального дизайну, розумного пристосування, особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Поряд з цим не менш важливим є визначення наявних знань та вмінь і аналізу їх у співвідношенні з вимогами освітньої програми, потребами та можливостями дитини для визначення освітніх ліній в яких дитина потребує підтримки, окреслення цілей та очікуваних результатів яких прагнемо досягти.

За нашими переконаннями, надзвичайно важливою є командна співпраця на рівні групи закладу дошкільної освіти, зокрема між вихователем та асистентом вихователя, від їх злагодженої командної діяльності, участі в співпраці на різних рівнях, залежить успіх дитини з особливими освітніми потребами в процесі інклюзивного навчання. Вихователь і асистент вихователя разом готуються до занять та інших форм роботи з дітьми, разом готують добірку особистісно-орієнтованих завдань на допомогу дитині в опануванні навчального матеріалу, дидактичний матеріал, індивідуальну програму розвитку, індивідуальний навчальний план, за потреби адаптують чи модифікують навчальні завдання, середовище тим самим забезпечуючи рівні умови, рівний

доступ, включеність усіх дітей групи в освітній процес. Ефективність їх спільної роботи зумовлена якістю організаційно-управлінських процесів адміністрації закладу. Зокрема керівник закладу має розробити чіткі посадові інструкції для вихователя і асистента вихователя, варто врахувати при складанні посадових інструкцій такий чинник як, потреби дитини, надання необхідної допомоги в залежності від індивідуальних потреб. Також на ефективність співпраці чинить вплив загальний позитивний психологічний клімат закладу в цілому, який буде поширюватися безпосередньо і на рівень групи, де працюють вихователь і асистент вихователя.

Успішною співпраця між вихователем і асистентом вихователя є тоді, коли вони рівноправні партнери між собою. З досвіду роботи відомо, що коли асистент вихователя буде підпорядковуватись вихователеві, та очікувати на вказівки вихователя, він втрачає творчу ініціативу та мотивацію до роботи. Що призводить до зниження якості його професійної діяльності та зниження якості освітньої послуги для дитини з особливими освітніми потребами. На нашу думку тільки партнерська взаємодія в рамках роботи в команді на рівних умовах дасть змогу отримати очікуваний результат, який полягає в успішній адаптації та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір групи. В посадових обов’язках асистента вихователя варто врахувати, потреби дітей, потреби вихователя в інформації про дитину на основі спостережень, організація освітнього процесу в інклюзивній групі.

Окреслюючи практично-діяльнісний компонент інклюзивного освітнього середовища відзначимо сукупність різних методичних форм роботи щодо підвищення рівня сформованості загальних та професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя для діяльності в інклюзивному середовищі, а також просторових умов (зовнішніх та внутрішніх) та предметного наповнення яке сприяє максимальній доступності до просторових і предметних дій усіх суб’єктів освітнього процесу.

С. Мигаль просторово-предметне середовище визначає як багатовимірний векторний феномен, сукупність природних і штучно створених просторів та їх предметне наповнення, що знаходяться у постійній взаємодії з людиною [195].

Враховуючи, що їх діяльність вихователів, асистентів вихователів проходить в інклюзивному освітньому середовищі, в якому вони є також творцями цього простору, вбачаємо розглянути детально архітектурну доступність до території закладу, будівлі та приміщень для всіх учасників освітнього процесу. На загальнодержавному рівні напрацьовано ряд нормативно-правових документів щодо забезпечення архітектурної доступності, зокрема, оновлені у 2018 році Державні будівельні норми України. Будинки і споруди (заклади дошкільної освіти) ДБН В.2.2.-4:2018. Інклюзивність будівель і споруд ДБН В.2.2-40:2018 [196]. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р схвалено Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [147]. В контексті дошкільної освіти це означає рівні можливості та вільний доступ до навчання, безперервність у навчанні усіх дітей дошкільного віку.

Водночас практично-діяльнісний компонент інклюзивного середовища це не тільки архітектурна доступність, що вирішується питаннями будівництва, проєктування будівлі, приміщень і території закладу, але й питання підвищення кваліфікації педагогів, освітнього наповнення, такі як: візуалізація простору, матеріально-технічне забезпечення, спеціальні технічні засоби пристосування на поміч дитині в сприйнятті та обробці інформації. Відштовхуючись від потреб дитини спеціальними технічними засобами, наприклад для дітей з порушеннями слуху, дітей які спілкуються жестовою мовою є спеціальні слухові апарати (кохлеарні імпланти), девайси, FM – системи, комп'ютерні технології що полегшують процес подачі і обробки інформації під час навчання. Для дітей з порушенням зору важливо передбачити інтенсивне освітлення (близько 500-700 люксів), підсвітка дошки, оптичні засоби користування – лупа, окуляри, лінзи, спеціальні пристрої для використання комп'ютера, (шрифт зручне читання тощо), телевізійні та електронні збільшувачі, навчальні посібники з

використанням шрифту Брайля. Для дітей з аутизмом важливі технічні засобами є візуальні інструкції, картки – орієнтири, моделювання соціальних історій в освітньому процесі, шумопоглинальні навушники, локації для усамітнення, обтяжувачі тіла, стискачі тощо.

Зважаючи на новітній підхід до освітньої галузі який сприяє аналізу існуючої практики в закладах дошкільної освіти крізь призму підвищення кваліфікації кадрів, універсальності підходів, навчально-дидактичних матеріалів, обладнання, проєктування, доступності тощо.

Виходячи з аналізу міжнародного і вітчизняного досвіду очевидним є те, що застосування універсального дизайну в освіті залежить від нормативного регулювання державою, фінансування відповідних державних проєктів щодо реалізації цього підходу. Міжнародні дослідження (зокрема, Комітет ООН з прав осіб з інвалідністю. Щодо зауважень загального порядку до ст. 9) стверджують: якщо практикувати принципи універсального дизайну на стадії розроблення «проєкту», то його вартість збільшується на 0,5%, а може залишитися без змін. Якщо ж після впровадження «проєкту» адаптувати його під потреби всіх, то витрати зростають до 30% і вище. В незалежності від того чи проєкт стосується нового будівництва освітньої установи, чи впровадження політики інклюзивної освіти, чи впровадження програм – вигідніше застосовувати універсальний дизайн ще на етапі проєктування, в іншому разі, в майбутньому будуть додаткові фінансові витрати. Універсальний дизайн передбачає максимальне врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами того чи іншого предмета, послуги ще на етапі проєктування. Розумне пристосування як один з підходів в освіті реалізується постфактум, коли послуга чи предмет вже існують, але потребують адаптації, модифікації відповідно до потреб дітей [129].

Відповідно до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, один з напрямів передбачено освітню безбар'єрність. В проєктоному полі дошкільної освіти визначено ряд проблем, таких як:

- неготовність дитячих садків працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;
- відсутність систематизації передових освітніх практик та написання програм їх інтеграції в Україні;
- кадрове забезпечення (потреба в асистентах вихователів, корекційних педагогах);
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення;
- архітектурна недоступність закладів дошкільної освіти;
- врахування особливостей роботи з дітьми з ООП під час організації навчання;
- упередження щодо інклюзії, безбар'єрності, інклюзії, низький рівень прийняття різності серед учасників освітнього процесу;
- недостатній рівень підготовки педагогічних працівників та психологічних служб закладів освіти для роботи з дітьми з ООП та їх родинами;
- потреби дітей з ООП не відповідають тому рівню підтримки якого вони потребують в повному обсязі;
- низький рівень планування включеності дітей з ООП в освітній;
- не розроблено примірного стандарту структурування освітнього середовища щодо впровадження універсального дизайну в заклади дошкільної освіти тощо.
- Однак, аналізуючи сутність універсального дизайну можна виокремити складові компоненти які прямо пов'язані з освітніми практиками педагогів і реалізуються у закладі дошкільної освіти:
- формування філософії інклюзивної освіти, освітнього середовища яке враховує потреби кожного учасника освітнього процесу;
- інклюзивні цінності;
- особистісно-орієнтований підхід з урахуванням потреб і можливостей кожної дитини в групі;
- полісуб'єктна співпраця за участі фахівців різних відомств (командна співпраця фахівців на рівні групи, закладу, за межами установи);

- гнучкість програмного методичного забезпечення відповідно до потреб дітей;
- інтегрування передового педагогічного досвіду в практику
- реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП тощо.

Аналізуючи практично-діяльнісний компонент інклюзивного освітнього середовища потрібно врахувати, що забезпечивши особистісно-орієнтований підхід шляхом організації різних форм методичної роботи можна підвищити кваліфікацію вихователя, асистента вихователя через формування загальних та професійних компетентностей.

Щодо універсального дизайну та розумного пристосування освітнього середовища для усіх учасників освітнього процесу важливо враховувати потреби усіх учасників освітнього процесу.

На нашу думку, спираючись на детальний аналіз діяльності вихователя і асистента вихователя, можна стверджувати про те, що вона відбувається в інклюзивному освітньому середовищі. Яке є багатоаспектним, гнучким, мобільним, базується на принципах універсального дизайну та розумного пристосування, з урахуванням як предметного середовища, так і методів, підходів, прийомів щодо адаптації /модифікації навчального матеріалу, реалізації ІПР, застосування технологій, методик, що складає методичний компонент в професійній діяльності вихователя, асистента вихователя. А також, охоплює інклюзивну культуру, компетентнісні підходи, інклюзивну практику, інклюзивні цінності, носіями яких є педагогічний колектив, позитивному психологічному кліматі, нормативно-правовій підтримці, партнерській взаємодії в команді.

Організаційно-методичні умови роботи вихователя, асистента вихователя це певний порядок методичних заходів, технологій інтерактивного навчання та ін., які здійснюють систематичний вплив на формування інклюзивних цінностей, становлення інклюзивної культури закладу, формування нормотворчої діяльності вихователя, асистента вихователя для вміння ефективної побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини, професійної взаємодії, професійної

компетентності шляхом реалізації змісту передбаченого Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Виходячи з нашого дослідження щодо діяльності вихователя та асистента вихователя в інклюзивному середовищі групи закладу дошкільної освіти та беручи до уваги предмет дослідження, очевидно можна виокремити ряд організаційно-методичних умов їхньої діяльності:

1) інклюзивні цінності;

2) нормативно-правове забезпечення;

3) професійна взаємодія, співробітництво (на прикладі команди психолого-педагогічного супроводу на рівні групи, закладу, співпраці з інклюзивно-ресурсним центром);

4) професійна компетентність.

(мал.3)

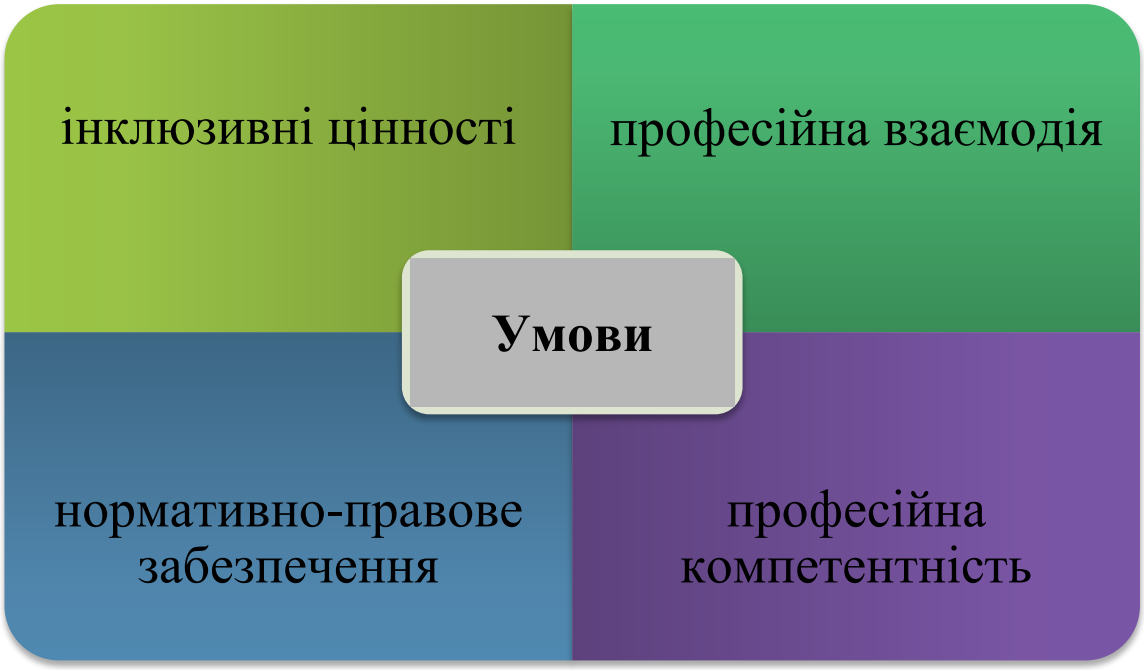


Рис. 2.3 Організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя

З огляду на вищезазначене розглянемо детальніше першу умову, *інклюзивні цінності(культура інклюзивної освіти)*.

Оскільки посада вихователя і асистента вихователя носить гуманістичний характер, то умова *«інклюзивні цінності»*, набуває особливої актуальності.

Формування інклюзивної культури, інклюзивних цінностей сприяє не тільки створенню позитивної психологічної аури в колективі, а й слугує підґрунтям у формуванні толерантної спільноти, толерантного суспільства загалом, здатного приймати різність, кожну особистість на засадах недискримінації, поваги до прав і свобод гарантованих державою.

З витоків історичного досвіду, щодо проблеми формування цінностей, актуальність зберігалась у всі часи в будь якому суспільстві, і в залежності від того на якому рівні розвитку було суспільство, цивілізація, змінювалися і самі цінності, їх диференціація та пріоритетність. Досліджуючи важливість цінностей в суспільному житті, вивченні світу людини в контексті її культурного існування, пізнанні сенсів наповнення людського буття, виникає аксіологія – вчення про цінності, філософська теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, здатних задовольнити потреби інтереси і бажання людей [197].

Відкриття цінностей – є одним з найважливіших філософських пошуків. Це сприяло розвитку гуманістичного мислення, і як наслідок маємо усвідомлення ролі цінностей в індивідуальному та суспільному житті. Суть дефініції «цінності» полягає в індивідуальній та соціальній значущості визначення матеріальних і духовних об'єктів навколишнього світу, що виявляє їх позитивне або негативне значення для людини, соціальної групи або суспільства в цілому. По своєму змісту «цінності» можуть виражати різні потреби, у силу цього вони поділяються на: матеріальні та духовні.

Філософія, аксіологія, етика виходять з положення про те, що цінності в історії культури існують у двох аспектах: з одного боку, вони – конкретно-історичне явище, різняться в різних культурах. Але одночасно з цими процесами існують і так звані універсальні загальнолюдські цінності, що є базовими постулатами існування людства, його збереження як специфічної, унікальної даності буття в масштабі всього Всесвіту. В особистісному плані ціннісні орієнтації (їх характер, зміст, розмаїтість, наявність вищих духовних цінностей) виражають масштаб особистості, рівень її духовного розвитку [198].

Ми поділяємо думку багатьох науковців про те, що цінності це певна якісна характеристика явищ реальності, та уявний стандарт бажаності до якого ми прагнемо у безпосередньому втіленні. Пріоритетним для сучасного суспільства є накопичення і консолідація гуманістичних цінностей, така собі позитивна етична сфера яку транслюють люди як носії ціннісних орієнтацій яка і є особистісним надбанням. Гуманістична етика визнає цінністю саму людину та її особистісний розвиток, саме людина є законодавцем і виконавцем певних етичних норм, людина робить власний вибір та усвідомлює свою поведінку у відповідності до вже чітко окресленої етичної компетентності. Людина є орієнтованою на гуманістичні цінності, і чинником для цього є внутрішня мотивація. Вона самостійно і свідомо обирає власну манеру поведінки на основі етичної компетентності, усвідомлює наслідки своїх дій та особисту відповідальність за них.

Критеріями оцінки цінностей є не тільки уявлення про мораль і моральні цінності, а і практичні дії, наміри, мотиви, внутрішні стимули. Особливо важливим в моральній регуляції є внутрішня саморегуляція, певна лінія самоконтролю над своїми діями, вчинками, поведінкою яка спирається на такі поняття як совість, честь, гідність, чесність, патріотизм, толерантність тощо.

Людина самостійно встановлює і виконує задані моральні норми, а відтак прагне до розвитку, самовдосконалення та власної самореалізації. Ми схиляємось до думки про те, що внутрішньо сформована гуманістична система цінностей слугує орієнтиром поведінки і мотивації людини.

З становленням і розвитком інклюзивної освіти на теренах України постає питання формування інклюзивної культури на основі цінностей. У своєму дослідженні ми виділили цю умову, оскільки на нашу думку вона є особливо значущою для побудови суб’єкт-суб’єктної співпраці в колективі та поза межами колективу на інших рівнях в рамках міжвідомчої співпраці (ІРЦ, соціальні служби та ін.).

Ми керуємось підходами у формуванні визначеної системи цінностей представленими Т. Бутом і М. Ейнскоу у праці «Індекс інклюзії: розвиток

навчання та участі в життєдіяльності шкіл» [121], які опрацювали та ввели дефініцію «інклюзивні цінності» системне формування яких, на думку авторів, призводить до введення їх в практичну діяльність, а саме в освітню практику викладання, спілкування, взаємодії, допомоги, таким чином збільшуючи залучення кожного до навчання, розбудови стосунків, покращення стратегії розвитку освітнього закладу у поєднанні із розвитком громади і навколишнього середовища на місцевому та глобальному рівнях.

Саме розвиток і формування інклюзивних цінностей стає індикатором у визначенні рівня розвитку освітньої спільноти закладу освіти та суспільства загалом. Посібник вперше було опубліковано в 2000 році, авторський колектив Індексу орієнтувався на англійську школу, але згодом його перекладено 37 мовами і адаптовано для використання багатьма країнами світу, зокрема і в Україні. У 2011 році Індекс був втретє перевиданий, у цьому виданні більш розширено підхід щодо впровадження інклюзивних цінностей, що створюють основу для планування освітніх заходів, наприклад з тематики екологічної сталості, національного і світового громадянства, ненасильництва, недискримінації, зміцнення здоров’я, збільшення участі кожного та підтримки навчання.

Автори підкреслюють значимість інклюзивних цінностей, які в подальшому регулюють усвідомлений вибір поведінки людини та впливають на її дії, сприяють усвідомленню концепції інклюзивної освіти як процесу забезпечення максимальної участі в житті закладу освіти та громади, кожної людини, як дитини так і дорослого, через мінімізацію випадків виключення, що наразі є надзвичайно актуальним в контексті запровадження змін в системі освіти України.

Ми прихильні до думки багатьох європейських та українських науковців в галузі інклюзивної освіти, що саме ці зміни потрібно запроваджувати саме з освіти, яка є глобальним рушієм позитивних змін суспільних процесів не тільки через здобуття академічних знань, а і в контексті гуманістичних ідей спрямованих на визнання і усвідомлення цінності кожної особистості, поваги та

дотримання прав кожного громадянина нашої держави на засадах недискримінації, толерантності як усталеної життєвої норми поведінки.

В контексті нашої роботи питання формування інклюзивних цінностей у вихователя і асистента вихователя є доволі важливим і набувають соціальної ваги коли відображена система інклюзивних цінностей віддзеркалюється в культурі та устрої політики та практики всього закладу освіти.

Ідеї Індексу інклюзії які використовують у власній практиці вихователь та асистент вихователя допомагають глибше пізнати саму концепцію інклюзії через використання діагностичного інструментарію, індикаторів які допомагають зосередити увагу на тих аспектах які підлягають змінам, дають розуміння власної відповідальності для залучення і активної участі кожного як на заняттях так і в житті колективу загалом, забезпеченні прав, цінності здорового способу життя, екологічної свідомості, недискримінації.

Низка запропонованих індикаторів та запитань до них допомагають визначати інструментарій для дії, сприяють рефлексії та діалогу про роль інклюзивних цінностей в розвитку інклюзії в усіх аспектах життєдіяльності конкретного закладу освіти, його внутрішнього середовища, навколишнього середовища та місцевої громади. Саме культура заснована на інклюзивних цінностях є запорукою сталого розвитку конкретного закладу освіти. Носіями культури, нематеріальних інклюзивних цінностей, є перш за все, педагоги конкретного закладу, які своїми діями, вчинками, взаємовідносинами визначають власну поведінку спрямовану на гуманізацію освітнього процесу, важливість участі кожного, повагу до особистості, забезпечення усіх прав та свобод гарантованих державою на засадах недискримінації, толерантності, різноманітності.

Ми поділяємо ідеї Т. Бута і М. Ейнскоу щодо організації та розвитку освітніх процесів в закладах освіти на основі інклюзивних цінностей які формують інклюзивну культуру конкретного закладу освіти, яка є одним з важливих мотивів у визнанні значимості і цінності кожної конкретної дитини

незалежно від стану здоров'я, соціального статусу, національності та збільшення участі кожного у житті колективу, закладу освіти, місцевої громади.

Питання формування інклюзивної культури на основі інклюзивних цінностей лягає в основу базової підготовки вихователів, асистентів вихователів до реалізації освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Запропоновані Індексом інклюзивні цінності: довіра, співчуття, мужність, широкі права, рівність, співпраця з громадою, повага до багатоманітності, широка залученість, недискримінація, життєздатність, миролюбність, любов, краса, радість, оптимізм, чесність та ін., які в сукупності є основою для формування інклюзивної культури та рушійною силою до інклюзивного розвитку закладу освіти. Коли власні дії вихователя і асистента вихователя будуть узгоджуватись і з власними інклюзивними цінностями, даний концепт буде ефективно сприяти інклюзивному розвитку в межах групи, закладу освіти та ефективній взаємодії з громадою.

Другою умовою діяльності вихователя, асистента вихователя є *нормативно-правове забезпечення*.

В теоретичній частині нашого дослідження нами було проведено системний аналіз відповідності українського законодавства галузі «Освіта» до міжнародних стандартів забезпечення права на освіту дітей з ООП. З початком ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, в Україні розпочались інтенсивні і глобальні зміни в державній політиці щодо захисту прав людей з інвалідністю, поступово запроваджується інклюзивна освіта розпочинаючи з закладів дошкільної освіти та пронизуючи усі ланки освіти в тому числі заклади вищої освіти, та освіту дорослих, що ґрунтується на конкретно визначених принципах, які притаманні розвитку цілісної системи освіти в Україні.

Аналіз законодавчого, нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти засвідчив, що діяльність вихователя, асистента вихователя унормована і регулюється відповідно: Законів України Про освіту [137], Про дошкільну освіту [138], Про охорону дитинства [140], Постановами Кабінету Міністрів України якими затверджені Положення Про заклад дошкільної освіти [194], Порядок

організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти [144], Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти [199], Наказами Міністерства Освіти і Науки України якими затверджено Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту [142], Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти [158], методичними рекомендаціями, щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку [160], Лист Міністерства освіти і Науки України Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами [146] та іншими підзаконними актами.

Отже, діяльність вихователя, асистента вихователя легалізована та унормована на законодавчому рівні, але в документах різних нормотворчих установ галузі «Освіта» є деякі термінологічні розбіжності, також виникають труднощі щодо відтворення цих норм у формат практичної діяльності.

Задля впровадження ефективного практичного регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя на рівні нормативно-правового законодавства, бачимо одним з варіантів вирішення цієї проблеми на локальному рівні в закладі, реалізації ключової можливості в сьогоднішніх умовах автономії закладів освіти, що передбачено ст. 23 Закону України «Про освіту», якою гарантується академічна, організаційна, кадрова та фінансова автономія в обсягах визначених цим законом, спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

Відтак в рамках впровадження в закладі освіти академічної, організаційної, кадрової автономії, повноваження керівника закладу дошкільної освіти колегіальних педагогічних органів управління закладом дошкільної освіти набувають більше додаткових можливостей щодо прийняття управлінських рішень та відповідальності за них (це і є можливість створення, формування освітньої програми; вільний вибір навчальних програм, методичних посібників з

переліку запропонованих, створення авторських; створення ІПР (документу який окреслює індивідуалізацію процесу навчання дитини з ООП), використання різноманітних форми і методів діяльності вихователя, асистента вихователя які враховують потреби контингенту вихованців та особливості перебігу освітніх процесів саме в конкретному закладі; трансляцію діяльності закладу дошкільної освіти на засадах академічної доброчесності; розбудови структури освітнього процесу, розподілу відповідальності між учасниками освітнього процесу, формування внутрішньої політики закладу побудованій на інклюзивних цінностях, розбудови стратегії розвитку закладу в короткостроковій та довгостроковій перспективах, визначення шляхів педагогічніх кадрів щодо підвищення їх професійної майстерності, перепідготовка, підвищення кваліфікації тощо).

Конкретизуємо питання врегулювання ефективності роботи вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи шляхом розроблення в закладі посадових інструкцій вихователя, асистента вихователя у відповідності з вимогам законодавства з чітким переліком їх посадових обов'язків які виходять з конкретного змісту їх роботи, умов роботи, потреб контингенту дітей та створення комфортних, безпечних умов для їх ефективного навчання, адаптації, соціалізації, гармонійного розвитку на засадах недискримінації, толерантності, поваги, права тощо.

Третьою умовою є *професійна взаємодія, командна робота* в площині діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, де ефективно організована діяльність команди буде ефективною умовою діяльності самого вихователя, асистента вихователя і навпаки.

Крізь призму нашого дослідження, ми розглядаємо діяльність вихователя, асистента вихователя в контексті їх особистої готовності працювати в команді. Ми обрали цю умову за результатами аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури та на основі власних досліджень. Що окреслює діяльність вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп в рамках командної співпраці, а не виокремленої з контексту командної співпраці.

Професійна взаємодія, командна робота учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини орієнтоване на досягнення поставлених цілей та реалізацію окреслених завдань. При умові, що всі члени команди чітко зорієнтовані на виконання мети, обізнані зі своїми завданнями, знають обсяг робіт, виконують свої ролі, ефективно комунікують, довіряють, підтримують, поважають один одного, та готові прийти на допомогу, розуміють, що у спільному виконанні, разом вони можуть досягти успіху. Вихователь і асистент вихователя професійно взаємодіють, співпрацюють щодо діяльності з реалізації (комунікативний напрям діяльності) індивідуальної програми розвитку дитини, індивідуального навчального плану, адаптують чи модифікують навчальні матеріали, методи, прийоми, предметне середовище, зміст навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини у відповідності до індивідуальної освітньої траєкторії, шляху реалізації особистісного потенціалу дитини. Тож і вихователь і асистент вихователя роблять це не самостійно, а разом. Але, як показує практичний досвід, що саме ці функції перекладається на асистента вихователя, який неспроможний самостійно виконати обсяг завдань, так як переважно немає практичної підготовленості та обізнаності, окрім того зазвичай і сформованих компетенцій щодо виконання цієї діяльності.

У форматі роботи Команди психолого-педагогічного супроводу на рівні закладу дошкільної освіти, варто окреслити роботу на рівні інклюзивної групи, а саме: вихователя, асистента вихователя, дитини та батьків дитини.

Вихователь і асистент вихователя щодня проводять ранкові зустрічі з дитиною та її батьками, спілкуються з дитиною, проводять спостереження за її діяльністю в процесі виконання завдань, визначають рівень оволодіння нею знаннями та вміннями, проводять аналіз відповідності їх щодо вимог освітньої програми, аналізують підбір методів та прийомів для ефективної роботи з дитиною під час занять, визначають потреби та потенційні можливості дитини. Проводять цільові спостереження за всіма сферами розвитку дитини.

Перш за все, дитина потрапляючи в колектив групи закладу дошкільної освіти буде адаптуватись до нових умов освітнього середовища, оточення

однолітків та педагогів, тому на цьому етапі дуже важливим аспектом, є встановлення міжособистісних взаємин. Оскільки вихователь і асистент вихователя супроводжують в цьому дитину, важливим є визначення рівня розвитку соціально-емоційної сфери, звертаючи увагу на певні маркери які свідчитимуть про наявність чи відсутність соціоадаптивних труднощів, а саме:

- ступінь встановлення контактів з іншими дітьми/людьми (звертається до однолітків, ставить запитання, просить допомоги, виявляє інтерес до спільної гри, інших видів діяльності тощо);
- дотримується соціальних норм;
- працює в команді, групі;
- врівноважений, доброзичливий, привітний;
- розуміє ситуацію в якій перебуває, і поводиться у відповідності до неї;
- рівень оволодіння компетенціями в межах вікової норми;
- реагування на похвалу, прояв радості від успіху, почуття гордості за проявлені успіхи;
- доброзичливий до інших, малоактивний, замкнений;
- орієнтування в просторі групи;
- добре працює з асистентом вихователя.

Вивчивши потреби та можливості дитини, враховуючи висновок ІРЦ Команда психолого-педагогічного супроводу закладу дошкільної освіти визначає необхідний обсяг допомоги у наданні визначеного рівня підтримки вихователем, асистентом вихователя іншими фахівцями.

Є підстави вважати, що на функціональні обов’язки вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи будуть чинити вплив: потреби дітей з ООП, потреба цих педагогів в інформації щодо оцінки розвитку дитини з ООП; допомога в організації процесу інклюзивного навчання.

На нашу думку, це свідчить про те, що Команда супроводу чинить безпосередній вплив на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя на різних рівнях професійної взаємодії, (група, ЗДО, міжвідомча співпраця), а

внутрішній стрижень мотивації усіх учасників Команди супроводу на різних рівнях сприяє ефективності роботи усієї Команди загалом.

Четвертою важливою умовою в ході нашого дослідження є *професійна компетентність* вихователя, асистента вихователя, яка відіграє провідну роль в організації його педагогічної діяльності, та відіграє визначальну роль у виборі найдоцільніших методів, прийомів та форм роботи в провадженні освітнього процесу з дітьми.

Вивченням питань формування професійної компетентності педагогів займались такі дослідники як: А. Кузьмінський [200], Н. Мисліцька [201].

А. Кузьмінський та інші науковці, вважає методичну компетентність інтегративною професійною якістю педагога, через яку реалізується здатність застосовувати ефективні методи, прийоми, форми організації навчання відповідно до цілей освітнього процесу, рівні розвитку учнів, конкретної дидактичної мети [200].

На думку Н. Мислицької професійна компетентність - це методична (теоретична і практична) підготовка майбутнього педагога самостійно і ефективно розв'язувати професійно-методичні завдання, що виникають перед ним, або навчально-методичні ситуації освітнього процесу в умовах невизначеності і непередбачуваності [201].

Питання професійної діяльності педагогів розкрито у працях Г. Бєлєнької [202], Л. Зданевич [203], М. Машовець [204], Т. Поніманської [205], Н. Фіголь [206].

Отже, питання щодо професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів наразі є актуальними, присвячених досліджень з вивчення професійної компетентності асистентів вихователів небагато, недостатньо висвітлено в науковій педагогічній літературі професійна діяльність з напрямку організації інклюзивного навчання в ЗДО, усе це свідчить про те, що ці питання є важливими та потребують подальшого вивчення.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови [183], поняття «компетентність» визначається як, коло поінформованості, обізнаності,

авторитетності. Компетентність у перекладі з латинської competentia перекладається як коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє певним багажем знань та досвідом.

В контексті науково-педагогічної літератури немає однозначного тлумачення поняття «професійна компетентність». На думку Н. Фіголь, це сукупність теоретичної і практичної готовності педагога до виконання професійних функцій, яка характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб'єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії з соціальним світом [207].

К. Шапаренко теоретично обґрунтувала сутність професійної компетентності педагога та визначила її як інтегративну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до педагогічної діяльності [208].

Вважаємо, що професійна компетентність акумулює професійні та особистісні якості людини, направляючи їх на оволодіння знаннями та практичними навичками до прогнозування, планування, реалізації фахової діяльності. Дає поштовх до розвитку особистісних здібностей, до самореалізації у процесі професійної діяльності.

У педагогічній літературі професійна компетентність педагога представлена як інтегративне утворення його теоретичної і практичної підготовленості до реалізації професійної діяльності, пов'язаної з навчанням та вихованням іншої особистості.

Оскільки в Україні інтенсивно впроваджується інклюзивне навчання з метою реалізації доступу усіх дітей до якісної освіти за місцем проживання, важливим аспектом є готовність педагогів організовувати освітній процес з інклюзивним навчанням. Наразі є актуальним питанням формування у вихователів та асистентів вихователів інклюзивної компетентності яка є складовою професійної компетентності, що надзвичайно важливо в умовах сьогодення.

А. Василюк [209] розглядає інклюзивну компетентність педагога як мотиваційно-ціннісну готовність до професійної діяльності з дітьми з ООП.

Інклюзивна діяльність вимагає від педагога розставлення акцентів саме на особистісно-орієнтованому підході до організації освітньої діяльності, та враховує різноманіття дитячого колективу, забезпечення оптимальних умов та результативного навчального досвіду для кожного здобувача освіти, складання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, підбір навчально-дидактичного забезпечення, застосування найбільш ефективних технологій навчання, врахування потреб кожної дитини, як з ООП, так із нормотиповим розвитком тощо.

Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк вбачають інклюзивну компетентність як комплексну особистісну установку інклюзивних цінностей, інклюзивних знань та інклюзивного практичного досвіду щодо володіння корекційно-розвивальними технологіями, які позитивно впливають і підсилюють готовність педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [169].

В Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [162] визначено шість ключових загальних компетентностей вихователя: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька, етична. Та одинадцять професійних компетентностей вихователя: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, здоров'язбережувальна, проєктувальна, психо-емоційна, педагогічне партнерство, морально-етична, здатність до навчання впродовж життя, інформаційно-комунікаційна. Цим документом не визначено окремо інклюзивної компетентності, що, на нашу думку є необхідним і актуальним у зв'язку з стрімкими євроінтеграційними процесами та запровадженням інклюзивного навчання починаючи з закладів дошкільної освіти.

Однак, окреслюючи культурну компетентність спроектуємо увагу на такому аспекті як, повага до багатоманітності та мультикультурності у суспільстві в основі яких лежать саме інклюзивні цінності. Досліджуючи етичну компетентність можна говорити про те, що саме в її змісті визначено організація власної педагогічної діяльності керуючись такими етичними мотивами як,

доброчесність, соціальна відповідальність повага до різноманітності та мультикультурності які базуються на інклюзивних цінностях. Через громадянську компетентність реалізується здатність вихователя діяти на основі усвідомлення цінностей громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку. Через соціальну компетентність реалізується вміння та здатність вихователя до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з дітьми, батьками, колегами з інших представництв. Здоров'язбережувальна і проєктувальна компетентності реалізується через уміння вихователя організувати психологічно і фізично безпечне освітнє середовище, а також проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, таким чином формуючи інклюзивність освітнього середовища та враховуючи потреби усіх дітей групи. На нашу думку, хоч інклюзивна компетентність чітко не окреслена Професійним стандартом, але трансформується саме через культурну, етичну, громадянську соціальну, здоров'язбережувальну, проєктувальну, психо-емоційну, педагогічне партнерство, морально-етичну компетентності, що характеризується в повазі до багатоманітності, рівності, реалізації прав і свобод особистості гарантованих державою, збільшені участі кожного в освітньому та громадському житті, умінні реалізувати трудові функції з організації інклюзивного навчання, створенні безпечного інклюзивного освітнього середовища, партнерській взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, емпатії, самоконтролю, саморегуляції, толерантної взаємодії.

На думку науковців ключові загальні компетентності відображають специфіку професійної діяльності, однак, коли інклюзивна освіта широко впроваджується в заклади дошкільної освіти загального розвитку, то як вихователь так і асистент вихователя мають набути спеціальних компетентностей, характерних для конкретної специфіки реалізації професійної діяльності, в нашому випадку в спроможності реалізувати процес інклюзивного навчання. В умовах сьогодення недостатня увага спрямовується на формування професійної компетентності вихователя, асистента вихователя інклюзивної

групи. Беззаперечним є той факт, що підготовка вихователя і асистента вихователя які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є багатоаспектною проблемою. Так як, потребує вирішення сучасної комплексної системи акумуляції знань та вмінь з загальної педагогіки, психології, сучасних методик навчання дітей, дефектологічних знань і вмінь (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики), так і наявності елементарних медичних знань з психопатології, невропатології тощо.

В ході нашого дослідження ми прийшли висновку, що спеціальні компетентності вихователя і асистента вихователя повинні мати необхідний обсяг знань та вмінь які потребують діти з особливими освітніми потребами з якими вони працюють та вміння виконувати свої професійні функції враховуючи потреби усіх дітей та створюючи необхідні умови для їх підтримки, гармонійного розвитку та саморозвитку.

Спеціальні, вузькопрофільні компетентності вихователя та асистента вихователя слід розвивати відштовхуючись від вивчення змісту їх роботи та умов при яких вона організовується. А саме, при розробці професійних функцій, проводимо *аналіз*:

- професійних *завдань*, що вирішуються або підлягають вирішенню вихователем, асистентом вихователя;
- *дії* які виконує чи буде виконувати вихователь, асистент вихователя, що допоможуть розв’язати поставлені завдання;
- професійні *вміння*, професійні *якості* необхідні для виконання цих дій.

Професійні завдання які вирішує вихователь, асистент вихователя є багатоаспектними та регулюються посадовою інструкцією, але одним з основних – це надання того чи того рівня підтримки якого потребує дитина з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти загального розвитку.

Термін підтримка в словнику української мови має декілька значень:

1) позначає ту чи ту дію, підтримувати, підтримати, надати те, що необхідно;

2) те, що підтримує кого-, що-небудь, служить опорою комусь, чомусь, забезпечення комфортних умов;

3) те, що зберігає чию-небудь життєздатність, підкріплює, зміцнює кого-небудь. Те, що вселяє впевненість, підбадьорює, рефлексія взаємин між людьми, співпереживання, надання реальної допомоги [210].

Крізь призму нашого дослідження ми розглядаємо підтримку як педагогічну технологію яка полягає в тому, що вихователь, асистент вихователя орієнтовані на потреби дитини, надають допомогу в подоланні труднощів у навчанні, комунікації, взаємодії з однолітками, іншими учасниками освітнього процесу, прийняття дитини такою як вона є, визнання її значущості для колективу, суспільства, соціуму, повага до різності на засадах толерантності, взаємодопомоги, недискримінації, щирості [211, с. 200-215].

В цьому аспекті важливо наголосити, на формуванні інклюзивної компетентності у вихователя та асистента вихователя, адже вона полягає у вмінні формувати інклюзивне середовище, організовувати освітній процес в умовах багатоманітного контингенту вихованців, забезпечуючи необхідну підтримку дітям які її потребують, організовувати процес інклюзивного навчання дітей з ООП. Значущим для успішної підтримки дитини, є повага до особистості дитини, як позиція по відношенню однієї людини до іншої яка покладається на визнанні честі, гідності особистості. Не менш важливою складовою процесу підтримки є педагогічна толерантність, яка трактується науковцями як вміння та навички толерантної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Дана моральна якість особистості виникає як соціальне утворення і проявляється в установці на прийняття іншої людини, емпатійність по відношенню до неї, вміння відчувати її емоційний стан, вміння відкритого та довірливого спілкування [211, с. 200-215] .

Така позиція вихователя, асистента вихователя віддзеркалюватиме в колектив дітей модель поважливої поведінки у взаєминах між собою, і таким

чином формуватиме взаємовідносини в колективі на засадах поваги, терпимості, турботи, довіри.

Довіра слугує важливою складовою процесу підтримки, довіра в колективі групи закладу дошкільної освіти трактується наукою як певна усталена система ефективної взаємодії та доброзичливої атмосфери заснована на доброзичливості, щирості, чесності, вірі у себе та в оточуючих, упевненості, спокої, натхненні, емоційному зв'язку один до одного.

У філософському енциклопедичному словнику термін довіра розглядається як – морально-практичне ставлення індивіда до партнера у спілкуванні, яке ґрунтується на вірі в його чесність і щирість. Особистісна настанова у стосунках, передбачає обопільне очікування позитивних (благих) наслідків [211, с. 200-215].

На думку науковців, в основі ефективної комунікації завжди буде перебувати довіра педагога (в нашому випадку, вихователя, асистента вихователя) до дитини, а також довіра до вихователя, асистента вихователя від дитини та її батьків. Середовище взаємодії буде ґрунтуватися на довірливих стосунках у тому разі, коли воно буде відкритим і прозорим, а це відбувається при умовах коли усі учасники будуть впевнені в тому, що вони отримають допомогу, усі вони будуть вислуханими та почутими, обов'язково має відбуватися зворотній зв'язок. В інклюзивному середовищі групи закладу дошкільної освіти джерелом трансляції довіри є вихователь, асистент вихователя від ступеня довіри яким буде залежати ефективна побудова суб'єкт-суб'єктних стосунків, що безпосередньо буде впливати на якість освітнього процесу [211, с. 200-215] .

Отже, повагу, толерантність, довіру в нашому дослідженні ми розглядаємо як цінність в освітньому процесі і як важливі складові інклюзивної компетентності вихователя, асистента вихователя, формування останньої є необхідною умовою у ефективній організації діяльності вихователя, асистента вихователя в інклюзивному середовищі групи закладу дошкільної освіти, та позитивно впливатиме на його світоглядну позицію, яка базується на вірі і

переконанні у те, що усі діти заслуговують на повагу, підтримку, права, гарантії, на відношення до дитини як до цінності держави.

Особливістю професійної діяльності вихователя, асистента вихователя є емпатія, гуманістична спрямованість, в основу якої покладено особистість дитини, дорослої людини, як цінність в суспільстві.

У межах визначення своїх повноважень асистент вихователя і вихователь виконують *наступні дії* які спрямовані на підтримку дитини в умовах інклюзивного навчання і покликані *розв'язати завдання* які виникають під час професійної діяльності:

1) під час *діагностувального* напрямку діяльності *асистент вихователя* проводить спостереження за особливостями індивідуального психофізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Фіксує результати у Щоденник спостережень.

Вихователь при цьому вивчає можливості та потреби дитини з особливими освітніми потребами.

Спільно вони обговорюють можливості дитини з особливими освітніми потребами, спільно визначають сильні та слабкі сторони в розвитку дитини. Готують матеріали для засідань Команди психолого-педагогічного супроводу зі складання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану [211, с. 200-215];

2) під час формувального напрямку діяльності *асистент вихователя* допомагає у підготовці матеріалів, постановці цілей до індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану.

Вихователь опрацьовує свої напрямки роботи над розробкою індивідуальної програми розвитку на основі висновка інклюзивно-ресурсного центру та за потреби індивідуального навчального плану.

Спільно вони опрацьовують цілі найближчого розвитку дитини з особливими освітніми потребами, бажані результати, шляхи досягнень очікуваних результатів, готують пропозиції, інформаційний звіт. Спільно беруть

участь у розробці індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану [211, с. 200-215] ;

3) під час планування діяльності яка буде проводитись з дитиною в найближчому майбутньому *асистент вихователя* готує, розробляє, добирає дидактичні матеріали, візуальні засоби для підтримки дитини і допомоги вихователю під час освітнього процесу. Планує соціальні активності дітей з особливими освітніми потребами, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, шляхом залучення їх до участі у спільній діяльності художньо-творчого, природничого, патріотичного, пізнавального, логіко-математичного напрямів діяльності тощо.

Вихователь планує різні види освітньої діяльності на день, підбирає ресурсні матеріали згідно освітньої програми/ індивідуального навчального плану, визначає пріоритети.

Спільно обговорюють підготовку дидактичного матеріалу, визначають конкретні вимоги до матеріалу та за необхідності, вносять зміни до індивідуального навчального плану з огляду на потреби дитини з особливими освітніми потребами [211, с. 200-215];

4) під час організації освітнього напрямку діяльності з дітьми *асистент вихователя* діє відповідно до організації освітнього процесу в групі, напрацьованих моделей поведінки та реалізації поставлених цілей щодо очікуваних можливостей дитини з особливими освітніми потребами. Допомагає у формуванні у дітей з особливими освітніми потребами саморегуляції та самоконтролю. Створює освітні ситуації оптимістичного забарвлення та впевненості у власних силах і майбутньому для дітей з особливими освітніми потребами.

Вихователь розробляє чітку структуру організації процесу спільних заходів в групі, надає необхідний рівень підтримки дитині та прагне до досягнення очікувань від реалізації поставлених цілей щодо освітніх можливостей дитини з особливими освітніми потребами.

Спільно щодня проводять обговорення досягнень дитини з особливими освітніми потребами, чи бар'єрів які запобігають очікуваним результатам, напрацьовують і приймають рішення щодо їх усунення. Обговорюють реальний етап досягнень дитини порівнюють його у відповідності запланованим очікуванням, проводять моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану. Виконують освітні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми роботи, що допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучають вихованця до різних видів освітньої діяльності. Забезпечують здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці [211, с. 200-215];

5) під час організації навчальних занять які проходять в ігровій формі *асистент вихователя* за потреби проводить додаткові пояснення дитині з особливими освітніми потребами, адаптує, модифікує завдання, враховуючи можливості дитини, коригує навчальну діяльність в залежності від потреб дитини. Спостерігає за діяльністю дитини. Формує та сприяє закріпленню конкретних вмінь, навичок, компетенцій. Сприяє розвитку зв'язного мовлення. Забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. Готує вихователю коротку об'єктивну інформацію за результатами спостережень щодо навчальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Вихователь працюючи в багатоманітному колективі дітей виконує план заняття. Веде спостереження в ході заняття, у разі потреби допомагає дитині з особливими освітніми потребами, залучає дитину до виконання окремих видів діяльності спільно з групою. Моделює методи навчання та надає чіткі, зрозумілі інструкції для дитини з особливими освітніми потребами.

Спільно асистент вихователя і вихователь чітко аналізують результати діяльності дитини з особливими освітніми потребами та обмінюються досвідом. Обговорюють конкретні стратегії та вплив їх на діяльність, результати діяльності, виконання завдань індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану. Адаптують/чи модифікують робоче місце

дитини з особливими освітніми потребами. Обговорюють деталі гнучкого розкладу відвідування занять дитини. Формують інклюзивний освітній простір групи на засадах універсального дизайну та розумного пристосування. Сприяють гармонійному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, збереженню їхнього психоемоційного здоров'я [211, с. 200-215];

6) рефлексія, оцінка результативності діяльності, *асистент вихователя* проводить спостереження за поведінкою дитини з особливими освітніми потребами та ділиться інформацією з вихователем.

Вихователь відстежує прогрес дитини з особливими освітніми потребами та оцінює результати.

Спільно обговорюють результати спостережень. Діляться опрацьованою інформацією щодо оцінки результативності діяльності дитини. Аналізують процес інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в соціальний простір групи. Рефлексують над власними методиками, технологіями, формами роботи, вивчають передовий досвід, щодо досягнення цілей та очікуваних результатів у наданні підтримки та як результат – успішності дитини в навчанні та інтеграції в колектив групи та садка загалом [211, с. 200-215];

7) при проведенні моніторингової діяльності *асистент вихователя* проводить збір і фіксацію даних для подальшого аналізу результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами, вносить доповнення в індивідуальний навчальний план. Готує пропозиції вихователю щодо завдань розроблених для дитини з особливими освітніми потребами.

Вихователь проводить моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами.

Спільно працюють над обговоренням пропозицій щодо доповнення індивідуального навчального плану, індивідуальної програми розвитку, погоджують можливе внесення змін [211, с. 200-215];

8) під час узагальнення діяльності щодо надання підтримки дитині *асистент вихователя* готує короткий звіт вихователю про сильні сторони

дитини з особливими освітніми потребами, її досягнення, потреби, можливості, поведінку, наслідки поведінки.

Вихователь готує інформативний звіт про результати діяльності, очікувані результати, (бар'єри), пропозиції щодо усунення бар'єрів тощо, перед Командою психолого-педагогічного супроводу, батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Спільно обговорюють інформацію про освітню діяльність дитини, демонструють спільне бачення щодо ресурсів надання підтримки, рекомендації тощо. Дотримуються правил суворої конфіденційності інформації відповідно чинного законодавства [211, с. 200-215];

9) Мобільність, включеність у діяльність. *Асистент вихователя* знаходиться в постійній обізнаності про поточний стан справ в середовищі групи, мобільно, гнучко реагує на усі зміни які відбуваються в освітньому середовищі групи.

Вихователь завжди володіє інформацією про поточний стан справ в середовищі групи, мобільно, гнучко реагує на усі зміни які відбуваються в освітньому середовищі групи.

Спільно обговорюють, аналізують, узагальнюють інформацію про поточний стан справ, приймають рішення щодо її адаптивності, інклюзивності, гнучкості тощо [211, с. 200-215];

10) просвітницька діяльність *асистента вихователя* і *вихователя* полягає у систематичному спілкуванні в спільному (узгодженому між собою) інформативному контексті з батьками дітей з особливими освітніми потребами, колегами, громадою, надання їм необхідної консультативної допомоги в межах своїх повноважень. Участь в роботі педагогічних, методичних рад, інших формах методичної роботи, в підготовці і проведенні батьківських зборів, оздоровчих, виховних, освітніх та інших заходів, передбачених планом роботи закладу освіти.

Спільно обговорюють, планують, погоджують, продумують шляхи реалізації інформативної просвітницької роботи з батьками колегами по роботі щодо інклюзивної освіти тощо [211, с. 200-215];

11) Професійний розвиток, саморозвиток *асистента вихователя* і *вихователя* полягає в постійному підвищенні свого професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної та інклюзивної культури шляхом участі в різних формах методичних заходів, семінарах, вебінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, атестації, сертифікації тощо [211, с. 200-215];

12) Соціально-психологічний напрямок діяльності як *асистент вихователя* так і *вихователь* в своїй професійній діяльності полягає в дотриманні педагогічної етики, повазі до гідності особистості дитини, захисті її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, створенні позитивного психологічного клімату в групі, педагоги слугують прикладом у спілкуванні дітям та їх батькам, відносяться до дитини як найвищої цінності в суспільстві [211, с. 200-215] .

Зробивши аналіз професійно визначальних особистісних якостей та професійних вмінь асистента вихователя, вихователя які є необхідними для виконання вищезазначених дій що виконуються в їх професійній діяльності, що дало нам орієнтири для визначення спеціальних компетентностей асистента вихователя, вихователя:

1) *діагностична компетентність* – вміння асистента вихователя, вихователя визначати найближчі зони актуального розвитку дитини, вести спостереження за динамікою розвитку дитини, визначати труднощі у навчанні, формуванні компетентностей дитини визначених Базовим компонентом дошкільної освіти, ставити цілі і завдання у відповідності до методики SMART, запропонованої американським науковцем Пітером Друкером. Суть якої полягає у відповідності цілей п’яти критеріям, зокрема цілі мають бути дуже конкретними, вимірюваними, досяжними, доцільними (які відповідають можливостям дитини) і визначені у часі [192, с.185-191];

2) *пізнавально-корекційна компетентність* – комплекс спеціальних знань про особливості розвитку дитини яка навчається в колективі групи; пошук технологій які сприятимуть успіху в роботі з дитиною з особливими освітніми потребами, прагнення збагатити власний досвід новими технологіями, методиками, методами, прийомами щодо професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання;

3) *рефлексивна компетентність* – професійне вміння асистента вихователя, вихователя піддавати якісному аналізу результати власної діяльності через призму досягнень дитини з особливими освітніми потребами;

4) *комунікаційна компетентність* – вміння налагоджувати спілкування на засадах емоційного інтелекту, діалогу і зворотного зв'язку з дітьми, батьками, колегами;

5) *педагогічне партнерство* – вміння працювати в команді на засадах корпоративної культури та етики в основу якої покладено інклюзивні цінності;

6) *полікультурна компетентність* – вміння розуміти і поважати інших людей, їх індивідуальні особливості, різність за національними, релігійними, культурними та іншими приналежностями;

7) *інклюзивна компетентність* – вміння формувати інклюзивне середовище, організовувати освітній процес в умовах багатоманітного контингенту вихованців, забезпечуючи необхідну підтримку дітям які її потребують.

Таким чином професійна компетентність вихователя і асистента вихователя, її важливі складові якими є вищеописані спеціальні компетентності, які доцільно розвивати відштовхуючись від вивчення змісту роботи цих педагогів та умов при яких вона організовується, будуть сприяти успіху та ефективності роботи самих педагогів так і успіху в навчанні і соціальній інтеграції дитини з ООП, а також здатності вихователя і асистента вихователя застосовувати свої вміння (спеціальні компетентності) у нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання. Загалом, сформована професійна компетентність вихователя, асистента вихователя сприятиме ефективній

реалізації професійної діяльності в умовах багатоманітного колективу дітей, в тому числі з ООП, їх спільного навчання, виховання та розвитку в загальних групах ЗДО.

2.3. Розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання

Вважаємо, що для практичної реалізації структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів з організації інклюзивного навчання є підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів. Маємо впевненість у тому, що актуальним для вирішення цієї проблематики буде розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання.

Проте, у зв'язку із оновленням навчальних освітніх практик виникла потреба вдосконалення існуючої традиційної методики навчання, розроблення і напрацювання сучасних технологій інтерактивного навчання, саме таких, які спроможні забезпечувати гнучку взаємодію між учасниками освітнього процесу з підвищення фахової майстерності.

Очевидно, що це відображатиметься в структурі та методичному змісті запропонованому авторською Програмою з підвищення фахової майстерності вихователів. асистентів вихователів.

Вирішення цієї проблеми має теоретичне і практичне значення у зв'язку з інноваційними процесами в сучасній освіті, її технологізацією та інформатизацією. Успішне функціонування різних форм методичної роботи залежить від того, наскільки відповідають зміст, методи і засоби освітнім цілям та завданням.

Потреба в розробленні Програми підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів виникла через необхідність:

- врахування при побудові методичного змісту комплексу тенденцій у сучасній освіті: стандартизації, гуманізації, інклюзивності, гуманітаризації, неперервності та ін.;
- переорієнтації навчання за професійно орієнтованим, індивідуалізованими підходом до вивчення тематичних модулів.

Однак, звернемося до поняття «програма». На наш погляд, дослідження практичної реалізації структурно-функціональної моделі ефективності умов діяльності вихователів, асистентів вихователів, у методичному аспекті окреслює програму - як систематизований документ, що визначає зміст, методи, форми та засоби навчання вихователів, асистентів вихователів для розвитку і формування професійних компетентностей в напрямі організації інклюзивного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому середовищі групи закладу дошкільної освіти. Враховує такі особливості як: гнучкість, адаптація навчальних завдань, інтерактивні технології та методи навчання, різні форми роботи (лекції, практичні заняття, тренінги, вебінари, семінари, самостійна індивідуальна робота,тощо), оцінювання успішності вихователів, асистентів вихователів.

О. Савченко визначає програму як систему навчального матеріалу, розподіленого за роками навчання, що визначає зміст освітнього процесу відповідно до державного стандарту [212].

О. Локшина розглядає освітню програму як засіб реалізації змісту освіти, що відображає сучасні тенденції розвитку суспільства і науки [213].

З огляду на думку багатьох науковців в освітній галузі можна охарактеризувати програму, як сукупність методичних і змістових компонентів, спрямованих на досягнення освітніх результатів з урахуванням дидактичних принципів.

Варто акцентувати, що науковці термін «програма» співвідносять з певним змістом і взаємозв’язками його структурних методичних компонентів, та беручи до уваги, предмет нашого дослідження, організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладу дошкільної освіти, на нашу думку логічним є підвищення фахової майстерності цих педагогів шляхом розроблення авторської Програми з технологіями інтерактивного навчання, а структурно-функціональна модель є найоптимальнішим науковим засобом її відображення.

У процесі нашого дослідження визначено, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні окреслено певні вимоги до розроблення авторських Програм підвищення професійної майстерності: відповідність нормативно-правовим актам з інклюзивної освіти в Україні: Закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Концепція інклюзивного навчання» та ін.; орієнтованість на «Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти»; відповідність структурно-змістовим вимогам: мета програми, очікувані результати, модульний підхід (інклюзивні цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія в команді, універсальний дизайн, розумне пристосування, організація інклюзивного освітнього середовища та ін.); відповідність сучасним методичним вимогам: сучасні освітні технології інтерактивного навчання (тренінги, інтерактивні методи, онлайн навчання); практичне навчання (кейс-методи, ситуаційні завдання, практична робота в групах); особистісно-індивідуалізоване навчання; форми та методи навчання (лекції, тренінги, майстер-класи, воркшопи, робота з кейсами, моделювання ситуацій, рольові ігри, самостійна робота, аналіз, рефлексія); оцінювання результатів навчання; тривалість навчання, сертифікація (не менше 30 год.); відтворюваність: окреслює можливість перенесення для застосування іншими освітніми закладами.

Тому під час розроблення авторської програми з технологіями інтерактивного навчання були враховані вищеназвані вимоги задля забезпечення більшої її коректності.

Оскільки, процес підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів є динамічним, варто оптимізувати навчальний зміст за рахунок системного використання технологій інтерактивного навчання.

На підставі проведеного аналізу, пропонуємо включити до Програми такий перелік послідовно-взаємопов’язаних блоків: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний які умовно корелюються з організаційно-методичними умовами ефективності діяльності.

Вище наведені факти дають підстави вважати, що структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователів, асистентів

вихователів шляхом організації навчання з підвищення кваліфікації за допомогою розробленої авторської Програми повною мірою реалізує запропоновані нами підходи, принципи, методи для поліпшення ефективності їх діяльності. А здобуті результати експериментальної перевірки мають на меті відображати її ефективність та дієздатність.

Дослідження плануємо реалізувати в три етапи: організаційний, емпіричний і заключний.

Метою організаційного етапу дослідження є розроблення та підготовка Програми до реалізації вище запропонованої моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя, яка розкриває ці умови безпосередньо впливаючи на мотиваційно-ціннісні орієнтири готовності до організації процесу інклюзивного навчання з дітьми з ООП, нормативно-правову обізнаність, вміння працювати в команді та нести спільну відповідальність за результати такої співпраці, організація інклюзивного простору, розвиток та формування професійної компетентності.

Основними завданнями, для досягнення поставленої мети визначено такі:

- вибір та обґрунтування оцінювання результатів навчання за Програмою у рамках експерименту
- добір критеріїв оцінювання визначених умов
- означення шкали, для оцінки критеріїв
- вибір засобів діагностики для критеріїв.

Для емпіричного етапу є власне організація експерименту (апробація авторської Програми, визначення результатів вхідного контролю та підсумкового контролю).

Для заключного етапу дослідження плануємо порівняння, аналіз результатів, їх трактування та визначення методичного впливу освітнього змісту за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання.

На нашу думку, для повноцінного оцінювання впливу навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів

вихователів, на умови ефективності діяльності, самого визначення рівня знань буде замало, оскільки розроблена авторська Програма впливає як на навчальні досягнення вихователів, асистентів вихователів, так і на більш широке коло характеристик, зокрема: зростання рівня мотивації, оволодіння нормативно-правовою базою з питань інклюзивного навчання, організація власної професійної діяльності, готовність до професійної взаємодії, формування компетентностей, тощо. Зважаючи на це, оцінювати в нашому дослідженні будемо рівень знань вихователів, асистентів вихователів реалізувати інклюзивне навчання як комплексну характеристику, яка містить вищеназвані складові.

Нами було вирішено провести дослідження навколо перевірки сформованості критеріїв оцінювання рівня знань професійної діяльності за результатами навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів реалізовувати інклюзивне навчання, їх вплив на організаційно-методичні умови діяльності в розробленій нами моделі.

Беручи до уваги теоретичну проєкцію розробленої структурно-функціональної моделі, критеріями, за якими проводилась експериментальна перевірка, були обрані: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний. Обґрунтування сутності та значення означених критеріїв:

Мотиваційно-ціннісний критерій – значущість інклюзивних цінностей в організації професійної діяльності, їх вплив на організаційну культуру, особистий внесок вихователя, асистента вихователя в створення соціокультурного середовища в групі, психологічно комфортного для усіх учасників освітнього процесу, створення умов спрямованих на подолання труднощів в організації благоприємного соціально-психологічного клімату як невід'ємного компонента безпечного інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Когнітивний критерій – знання про сутність та зміст нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності, здатність створювати навчальні матеріали, створювати

ІПР, задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти.

Комунікативний критерій – вміння професійно взаємодіяти в команді психолого-педагогічного супроводу на засадах толерантності, етики, емпатії, взаємоповаги та взаємопідтримки, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти в команді психолого педагогічного супроводу.

Діяльнісний критерій – вміння практично впроваджувати набутті знання у власну професійну діяльність щодо організації інклюзивного навчання, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності, організовувати безпечне інклюзивне освітнє середовище в групі.

Рівень набутих знань та професійних компетентностей в результаті навчання за Програмою передбачається оцінювати за кожним з критеріїв за п’ятьма рівнями. Під час визначення рівнів ми орієнтувалися на положення Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи [214], та на характерні ознаки мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і діяльнісного критеріїв.

Варто зауважити, що вибір нами диференційованого формату оцінювання знань за результатами навчання щодо умов діяльності з організації інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку, дав можливість детально вивчити вплив запропонованих підходів та принципів на окремі сторони створення організаційно-методичних умов, зокрема щодо підвищення кваліфікації цих фахівців. В ході подальшого аналізу експериментальних даних вдалось максимально конкретизувати «сильні» та «слабкі» сторони запропонованих нами підходів та принципів щодо створення організаційно-методичних умов, а отже дозволило зробити детальну діагностику окремих компонентів моделі та, у разі потреби, проводити коригування її складових через збільшення та/або заміни запропонованих напрямів освітньої діяльності, форм, методів та засобів навчання в авторській Програмі підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти тощо.

Для визначення результатів навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів організовувати інклюзивне навчання з дітьми дошкільного віку, оволодіння нормативно-правовою базою, професійною взаємодією в Команді та оцінювання їх професійних досягнень нами окреслено такі рівні: високий, достатній, середній, низький, недостатній (табл. 2.1). Зважаючи на вищесказане, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, та діяльнісний критерії оцінювався за цими рівнями.

Таблиця 2.1

Оцінювання професійної підготовленості вихователів, асистентів вихователів щодо організації інклюзивного навчання дітей дошкільного віку

Оцінка за 100-бальною шкалою	**Оцінка за національною шкалою**	**Оцінка за шкалою ЄКТС**
	Диференційована оцінка	
90-100 (високий рівень)	5 (відмінно)	A
80-89 (достатній рівень)	4 (добре)	B
70-79 (середній рівень)		C
60-69 (низький рівень)	3 (задовільно)	D, E
0-59 (недостатній рівень)	2 (незадовільно)	FX, F

Таким чином:

Недостатній. Нерозуміння сутності інклюзивних цінностей, відсутність професійної мотивації або досить фрагментарні її прояви. Знання про сутність та зміст нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності вкрай низьке, не сформована здатність створювати навчальні матеріали, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти. Відсутність професійної взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу. Поверхневе та недостатнє володіння обсягом знань для формування професійної компетентності з реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини,

організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти.

Низький. Низький рівень знань про інклюзивні цінності, зміст та сутність нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності, низька здатність до створення навчальних матеріалів, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти. Професійна взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу не продуктивна. На низькому рівні обсяг знань з формування професійної компетентності в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини, організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти. Відсутність бажання до професійного саморозвитку.

Середній. Середній рівень професійної мотивації, знань про інклюзивні цінності, зміст та сутність нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності. На середньому рівні здатність до створення навчальних матеріалів, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти. Професійна взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу досить продуктивна. Середній рівень щодо обсягу знань з формування професійної компетентності в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини, організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти. Потреба в професійному саморозвитку.

Достатній. Достатній рівень професійної мотивації, інклюзивних цінностей, змісту та сутності нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності. На достатньому рівні здатність до створення навчальних матеріалів, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля

забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти. Професійна взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу продуктивна. Достатній рівень щодо обсягу знань з формування професійної компетентності в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини, організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти. Аналіз результатів власної професійної діяльності, саморефлексія.

Високий. Високий рівень професійної мотивації, інклюзивних цінностей, змісту та сутності нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності. На високому рівні здатність до створення навчальних матеріалів, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти. Професійна взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу успішна, має високий рівень самоорганізації на засадах толерантності, взаємодопомоги, емпатії, взаємопідтримки. Високий рівень обсягу знань та практичних навичок з формування професійної компетентності та творчий підхід в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини, організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти. Аналіз власної професійної діяльності, саморефлексія. Високий рівень самоорганізації професійної діяльності в різних ситуаціях під час освітнього процесу.

Показник комунікативного критерію у проведеному дослідженні визначався шляхом втілення категорії «використання» за таксономією Блума [215]. Ця категорія окреслює вміння задіювати набуті навички у конкретних ситуаціях професійної діяльності. Визначено перелік вимог (табл. 2.2) до комунікативних навичок професійної діяльності в команді психолого-педагогічного супроводу, що дає можливість вихователям, асистентам вихователів інклюзивних груп провести самооцінювання на предмет: сформованості вищезазначеної компетентності.

Таблиця 2.2

Перелік вимог до комунікативних навичок професійної діяльності вихователя, асистента вихователя

Вимоги	**Критерії сформованості**
Налагоджувати комунікацію на засадах толерантності, самоконтролю, саморегуляції, емоційного інтелекту	Комунікувати керуючи власними емоціями, враховуючи емоційний стан інших учасників команди супроводу
Комунікувати в професійній діяльності для реалізації освітньої мети пов'язаної з індивідуальної освітньою траєкторією розвитку дитини, влучно висловлювати думку, описувати події, пропонувати завдання., конкретизувати цілі прописувати їх в індивідуальній програмі розвитку дитини	Спілкуватися за зазначеною метою з отриманням конкретних напрацювань щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини спільно з командою супроводу
Комунікувати за допомогою методики усвідомленого емпатійного слухання, вміння вести діалог, вміння домовлятись в інтересах дитини	Безконфліктна комунікація
Застосовує в комунікації техніки активного слухання думок інших	Враховує в професійній діяльності нове, що запропоновано іншим
Конкретизувати думку під час постановки цілей при складанні індивідуальної програми розвитку	Змістовий дайджест. Визначення головного, конкретного над чим працювати
За підсумками вивчення особливостей розвитку дитини готувати інформацію (звіт) для виступу під час засідання команди супроводу	Самопрезентувати своє бачення в рамках реалізації спільної мети

Черговим етапом був вибір методів оцінювання результатів навчання за визначеними критеріями. У відповідності до запропонованої моделі для вимірювання результатів досягнень відповідності обраним критеріям за вищезазначеними рівнями пропонувалося використання таких засобів: анкетування, тестування, моделювання ситуацій в професійній діяльності проблемного характеру.

Слід зважати на те, що оцінювання конкретного критерію може мати характерні особливості, які безпосередньо впливають на вибір спеціальних засобів діагностики. Відтак, нами було прийнято рішення виокремити інструменти діагностики для кожного критерію, при чому, слушно врахувати,

що обраний інструментарій може бути придатними для вимірювання кількох критеріїв одразу, так і для вимірювання лише одного критерію.

Враховуючи, що розроблені інструменти діагностики включають завдання різних типів у ході експерименту, ми мали змогу оцінити досягнення виконання всіх критеріїв, які були запропоновані відповідно до розробленої моделі ефективності умов діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп шляхом підвищення їх кваліфікації за авторською Програмою з технологіями інтерактивного навчання для вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

Згідно проведених досліджень було визначено, що на підвищення мотиваційно-ціннісного рівня позитивно впливають роз’яснення змісту та значення цінностей в професійному житті, розкриття перспектив подальшої професійної діяльності з організації інклюзивного навчання, уміле використання у освітньому процесі інноваційних технологій щодо інклюзивних цінностей, культури, готовності реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Окресливши визначені орієнтири до проведення навчання за Програмою для вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти в рамках підвищення їх кваліфікації, було проведено анкетування щодо розуміння, реалізації професійної діяльності з інклюзивного навчання дітей дошкільного віку, враховуючи ціннісні установки, інтереси, потреби, бажання, професійну взаємодію, нормативну обізнаність у сфері інклюзивної освіти, а також рівень особистісної мотивації. Відтак, мотиваційно-ціннісний рівень вихователів, асистентів вихователів оцінювався за підсумками анкетування. Разом з тим, завдяки можливостям системи дистанційного навчання Classroom Навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації УДУ імені Михайла Драгоманова, мали можливість оцінити мотиваційно-ціннісний рівень через аналітичне порівняння статистики активності здобувачів освіти контрольних та експериментальних груп у електронних курсах.

Наступний у нашому дослідженні є когнітивний критерій, оскільки одним із поставлених завдань було визначення рівня знань щодо організації процесу інклюзивного навчання, обізнаність у нормативно-правових документах щодо організації інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку, нормативне врегулювання власної професійної діяльності, особливості організації навчання та створення, ІПР, надання відповідного рівня підтримки враховуючи функціональні, навчальні, фізичні, інтелектуальні труднощі у дітей дошкільного віку. А також, усвідомлення наукових понять, стратегій, концепцій; рівень обізнаності в сучасних досягненнях, тенденціях і трендах у сфері української та закордонної освіти щодо організації інклюзивного навчання дітей дошкільного віку.

Для оцінювання когнітивного критерію найефективнішим методом визначено тестування (унеможливлює людський чинник, економить час, збільшує доступність та зручність, забезпечує достовірність отриманих даних). Розроблені модульні тести включали визначену кількість завдань, які дозволили задати нижню планку рівня знань, та визначену кількість завдань підвищеної складності, що дає можливість прорейтингувати якість знань здобувачів освіти на курсах підвищення кваліфікації.

Когнітивний критерій оцінювався за результатами тестів перед початком навчання та у кінці навчання за кожним тематичним модулем.

Діяльнісний критерій, найважливіший в нашому дослідженні, у свою чергу дозволив нам оцінити практичну реалізацію в професійній діяльності мотиваційного та когнітивного критеріїв, які проявлялися під час виконання професійних завдань в процесі підвищення кваліфікації.

Означимо, що розроблена модель ефективності умов діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти за Програмою підвищення кваліфікації цих фахівців, передбачала включення у освітній процес оцінювання практичних навичок (використання у тестових завданнях, вправ, прикладів, проблемно-пошукових ситуацій). Для реалізації поставлених завдань щодо оцінювання саме практичних навичок

використовувалися такі методи як «ситуаційні кейси». На нашу думку, включення такого роду завдань сприяло більш якісному оцінюванню діяльнісного критерію вихователів, асистентів вихователів.

Таким чином, діяльнісний критерій оцінювався за результатами виконання ситуаційних завдань, для вирішення яких включались надскладні когнітивні процеси; вміння практичного втілення знань у професійну сферу діяльності; вирішення проблемних завдань; створення електронного макету «Безпечного, інклюзивного освітнього середовища групи дружнього до усіх учасників освітнього процесу»; створення проєктів ІПР, творчих візуалізацій дитячих осередків групи, візуальних розкладів, правил групи, мультимедійних презентацій.

Разом з тим, оскільки модель ефективності умов діяльності передбачає формування навичок професійної взаємодії в команді супроводу пропонується включати групові форми роботи, які передбачають налагодження продуктивної комунікації на засадах толерантності, взаємоповаги, емпатійного слухання, безконфліктного спілкування в рамках реалізації спільної мети, прийняття спільних рішень, елементи презентування власної професійної думки, захист спільних проєктів, визначення рівня комунікативних навичок було реалізовано завдяки аналізу активності під час виконання вище запропонованих форм роботи та виконанню завдань. Тому комунікативний критерій ми оцінювали за результатами виконання групових завдань, групових проєктів, а також шляхом тестування, яке містило перелік завдань щодо визначення комунікативних здібностей вихователів, асистентів вихователів в команді психолого-педагогічного супроводу.

Зміст Програми з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти реалізувався як через традиційні лекційні та практичні заняття, так і через нетрадиційні форми навчання (дидактичні лекції, презентації, інтегровані лекції, проблемно-пошукові практичні заняття, тренінги тощо), різноманітні форми індивідуальної роботи або групової роботи здобувачів освіти на курсах підвищення кваліфікації

(підсумкові роботи, підсумкове тестування, проблемно-пошукові роботи, презентації проєктів, «пошукова» робота в мережі Інтернет, на офіційних сайтах МОНУ, інших установ, сторінках електронних журналів, книг) – продуктивність засвоєння обсягу знань здобувачів освіти курсів підвищення кваліфікації неодмінно стане значно кращою. Перераховані вище форми роботи, сприяють продуктивній діяльності здобувачів освіти та належать до інтерактивного навчання, яке активізує освітній процес та сприяє активізації ціннісно-мотиваційних установок, розширенню кола знань щодо нормативно-правового регулювання у царині інклюзивної освіти, розвиває творче мислення, сприяє налагодженню комунікації, підвищує професійну компетентність вихователів, асистентів вихователів.

Однією з найрозповсюдженіших форм навчання на курсах підвищення кваліфікації є *лекція.* Науковцями пропонуються різні класифікації лекцій, зокрема: вступні, настановчі, тематичні, оглядові, заключні тощо.

Вступну лекцію можна організувати у формі інтерактивної бесіди засобами ІКТ. Також можливе проведення тренінгового заняття під час вступної лекції. Така структура проведення сприятиме активізації комунікації та знайомству як між самими здобувачами освіти так і з викладачем.

Слушним моментом на початку організації заняття є ознайомлення контингенту здобувачів освіти з правилами роботи під час заняття, що автоматично активізує їх навчальну діяльність, яка спрямована на активізацію мотиваційно-ціннісних установок, вміння користуватися нормативно-правовими документами під час організації процесу інклюзивного навчання, вміння професійно комунікувати, підвищувати професійну компетентність. Себто, викладач надає здобувачам освіти конкретні рекомендації про те, як потрібно працювати на лекціях, як створювати замітки, як працювати з нормативно-правовими документами, як професійно розвиватись, які матеріали курсу потрібно вивчити самостійно. Дуже важливо розкрити роль безперервного фахового розвитку, саморозвитку, самовдосконалення методів і прийомів

відповідно до потреб дитини, для підвищення фахової компетентності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп.

Настановча лекція як правило, організовується для здобувачів освіти на курсах підвищення кваліфікації. Така форма роботи транслюється шляхом показу презентації, де чітко буде розкрито структуру та зміст навчального курсу з підвищення кваліфікації, його особливості, труднощі, завдання які необхідно виконати у процесі навчання. Здобувачі освіти з підвищення кваліфікації матимуть змогу ознайомитись з ресурсним методичним забезпеченням, електронними підручники, посібниками, нормативною базою тощо, а також можливість отримати методичні рекомендації.

Яскравим прикладом застосування інтерактивного навчання під час настановчих лекцій є поділ здобувачів освіти на команди та робота в командах за спрямуванням викладача. Підвищення кваліфікації є дуже важливою формою навчання в системі неперервної освіти з підвищення рівня професійного розвитку, формування професійної компетентності вихователя, асистента вихователя інклюзивної групи. Викладач, проводячи настановчу лекцію, дасть здобувачам освіти усі методичні рекомендації щодо організації та виконання поставлених завдань в контексті розуміння особистої відповідальності за результати навчання та їх вплив на формування власної професійної компетентності в організації інклюзивного навчання. Наприклад, звернути увагу на обсяг і вимоги до виконання самостійних завдань передбачених Програмою, а також зосередить увагу на труднощі, з якими доводилося зіштовхнутися здобувачам освіти з попереднього досвіду навчання за Програмою.

Тематичні лекції проводимо зі здобувачами освіти під час вивчення тематичних модулів під час реалізації змісту Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Інтерактивне навчання під час тематичної лекції можна використовувати таким чином:

- використовуючи блок проблемних запитань вихователям, асистентам вихователів;
- повідомити питання, які будуть винесені на підсумковий тест.

Оглядова лекція передбачає реалізацію головного із завдань – взаємозв'язок і наступність між теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками здобувачів освіти на курсах підвищення кваліфікації. Оглядові лекції можна використати перед складанням підсумкових тестів або перед виконанням підсумкових робіт. Інтерактивність оглядових лекцій полягає в тому, що здобувачі освіти пропонують запитання для обговорення, які викликали труднощі в процесі виконання поставлених завдань. Деякі питання викладач сам виносить на повторне обговорення, а частину запитань здобувачі освіти розглядають самостійно працюючи в командах під опосередкованим керівництвом викладача.

Заключна лекція, має функцію в підведенні підсумків пройденого освітнього змісту Програми. Спеціальне завдання такої лекції є стимулювання інтересу здобувачів освіти до поглибленого вивченого матеріалу.

Наприклад, під час вивчення теми «Створення ІПР, ІНП» на завершальній лекції здобувачам освіти пропонується заповнити таблицю.

Таблиця 2.3

Приклад завдання з теми «Створення індивідуального навчального плану, постановка завдань»

Розділ Програми	**Завдання**	**Зміст**	**Реалізація коротких проміжних завдань**

Відповідно групу здобувачів освіти розподіляємо на кілька підгруп, кожна з яких виконуватиме своє завдання.

Курсисти повинні не лише виконати завдання, а зробити це у спільному документі зі своїми партнерами в команді та завантажити в Classroom. Таким чином, учасники усіх команд обмінюються інформацією та перевіряють завдання і зберігають собі напрацьовані варіанти відповідей.

Наведемо приклад виконання таблиці командою здобувачів освіти курсів підвищення кваліфікації..

Таблиця 2.4

Приклад завдання з теми «Створення індивідуального навчального плану, постановка завдань»

Програма (напрям)	**Завдання**	**Зміст**	**Реалізація коротких проміжних завдань**
Дитина. Освітня програма від 2 до 7 років Напрям Дитина в соціумі	До кінця травня 2025 року сформувати навичку самообслуговування – прибирати і складати навчальні матеріали у визначене місце	Вміння прибирати власне робоче місце, напрацювання певних правил поведінки в групі	✔ скласти з допомогою вихователя; ✔ скласти з допомогою інших дітей, ✔ скласти за допомогою інструкції, ✔ скласти за допомогою нагадування, ✔ скласти самостійно);
Напрям Особистість дитини	До кінця травня 2025 року навчити повідомляти про власні фізіологічні потреби (пити, спати, туалет)	Вміння повідомити про потребу в воді, туалеті, втомі тощо	✔ За допомогою невербальної комунікації (мова жестів) ✔ За допомогою візуальних карток ✔ За допомогою іграшки ✔ За допомогою ключового слова

Такі таблиці можна використовувати для закріплення та поглиблення знань будь-яких тем. Це дозволяє систематизувати знання і вміння здобувачів освіти, а також підготувати їх до підсумкового тестування.

Доцільно використовувати лекції презентуючого характеру. Така лекція будується на активності викладача. Під час такої лекції можна представити великий обсяг навчального матеріалу, налагодити оперативний зворотній зв’язок зі здобувачами післядипломної освіти та досягти високих результатів.

Під час різнопланових лекційних та практичних занять слід застосовувати новітні інформаційні технології, зокрема SMART-технології. SMART Board сприяє за потреби перебудові процесу викладання залежно від обставин, має

широкі можливості в створенні проблемних ситуацій, швидкому доступі до заготовлених проблемних завдань, де здобувачі освіти будуть розв'язувати їх шляхом редагування. До програмного забезпечення інтерактивної дошки входить програма для створення презентації в Power Point. SMART Board [216] підтримує Microsoft Office та інші програми.

Достатньо продуктивною є лекція із заздалегідь запланованими помилками. У текст лекції, який демонструється на екрані, викладач навмисно закладає певну кількість помилок. Здобувачі освіти фіксують ці помилки на полях конспекту впродовж лекції. Така форма роботи проводиться за темами, які відомі здобувачам освіти з підвищення кваліфікації. На початку лекції викладач попереджає про помилки в змісті лекції. Наприкінці лекції за допомогою мультимедійної дошки потрібно повернутися до слайдів, на яких були зроблені помилки та за активної участі здобувачів освіти їх відредагувати.

Доцільно використовувати інтерактивні форми навчання на *практичних заняттях,* на яких викладач організовує детальний аналіз вивчення дисципліни, а здобувачі освіти засвоюють пройдений матеріал шляхом командного чи індивідуального виконання завдань. Удосконалюючи відповідні практичні вміння та навички. Перелік тем практичних занять визначено Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп. Готуючись до практичних занять викладач заздалегідь визначає перелік теоретичних запитань та практичні завдання різної складності.

Головним завданням практичного заняття – удосконалення (поглиблення) знань, формування та розвиток умінь і навичок професійної діяльності. Викладач налаштовує здобувачів освіти на ефективну співпрацю, є флагманом у створенні позитивного соціально-психологічного клімату під час практичних занять, сприяє створенню умов для максимальної реалізації можливостей здобувачів післядипломної освіти.

Окреслимо такі етапи впровадження інтерактивного навчання на практичних заняттях:

- Актуалізація опорних знань та пожвавлення освітнього процесу;

- Формування та розвиток загальних та професійних компетентностей;
- Розвиток ініціативності, відповідальності за власний вибір, самостійності;
- Освіта впродовж життя, самоосвіта;
- Контрольне вивчення засвоєних знань.

Опишемо, які вправи та підходи використовувалися на кожному з етапів.

Для 1 етапу *актуалізації опорних знань та пожвавлення освітнього процесу* з метою динамічності та гнучкості освітніх завдань використовуємо такі вправи як «Мікрофон», «Продовж речення», «Закінчи думку».

Вправа «Мікрофон» проводиться у вигляді інтерв'ю, використовуючи при цьому макет мікрофона, чи диктофон. Загальний план інтерв'ю може бути таким:

На Вашу думку:

- «Нормативний документ Порядок організації інклюзивного навчання в ЗДО, визначає і деталізує рівні підтримки дитини чим сприяє більш чіткому плануванню обсягу необхідної допомоги дитині з ООП?»,
- «Чи допомагає Порядок організації інклюзивного навчання в ЗДО у врегулюванні власної професійної діяльності та забезпеченні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП та яким чином?»
- «Чи визначає документ чіткий алгоритм кроків по наданню першого рівня тимчасової чи постійної підтримки дитини?»

Цю форму роботи можна організувати й іншим чином. Наприклад, здобувачеві освіти поставити питання, та надати йому повноваження врахувавши свою відповідь, поставити питання іншому партнеру по групі. Така форма роботи сприяє налагодженню комунікації, активізує когнітивні здібності та пожвавлює відповідальність та готовність до професійної взаємодії в налагодженні комунікації в частині формулювання питання та наданні відповідей.

Вищезазначені вправи доречно проводити на початку заняття, що дозволяє встановити обізнаність здобувачів освіти з пройденої теми.

На нашу думку, варто використовувати ще один *різновид інтерактивного навчання – вправу «Продовж речення».* Ця вправа може проводитися як усно так і письмово. Наприклад:

Мета: активізація учасників групи, згуртованість команди, закріплення поняття про різність, розширення світоглядної позиції цінностями, позитивними уявленнями про особистість.

Для забезпечення продуктивної взаємодії пропонуємо дотримуватися певних правил:

- Бути щирим та чесним з собою;
- Поважати інших учасників;
- Бути активним;
- Вміти слухати, та давати іншим можливість висловитися;
- Не радити, якщо про це не просять.

Активізація глибинної самосвідомості про цінності, самопізнання. Учасникам пропонується продовжити речення ланцюжком один за одним «Аби я володів (володіла) магічними можливостями, то…….», «Аби я був (була) художником намалювала б світ……», «Цінність інклюзивного навчання полягає …….», «Обранні цінності для професійної діяльності це……..»

Якщо цю вправу проводити у формі опитування, викладач може запропонувати початок речення, а студент повинен продовжити його. Наприклад,

- «Цінність – це…»,
- «Інклюзія – це…»
- «Корпоративна культура – це……..»
- «Інклюзивні цінності – це……»
- «ІПР – це……»
- «Індивідуальна освітня траєкторія – це……»

Викладач може ставити питання усно, а може демонструвати їх на екрані.

Таким чином, у процесі практичної діяльності здобувачів післядипломної освіти підвищується рівень внутрішньої мотивації до навчання, так як, вони

мали можливість приймати рішення щодо процесу навчання, будучи не «об'єктом», а в ролі «суб'єкта» − особою, що відстоює власні думки, будує ефективну комунікацію з іншими учасниками групи, окреслює власне бачення тієї чи тієї ситуації, а не лише сприймати сказане ззовні викладачем. Здобувачі освіти розвивають та вдосконалюють свої комунікативні навички, розвивають професійні взаємини, навчаються взаємо злагоджено співпрацювати в команді, презентувати професійну думку, розширюють пізнавальні можливості, критичне мислення тощо.

Для 2 етапу *Формування та розвиток загальних та професійних компетентностей* на нашу думку важливим є вибір форм інтерактивних вправ який залежить від мети та виду організованого заняття. Розглянемо «групову роботу».

Групова (фронтальна) форма освітньої роботи передбачає навчання однією людиною (викладачем) групи здобувачів освіти. Усі здобувачі освіти працюють разом над одним завданням. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди переважає, ніж кількість доповідачів.

Кооперативна форма освітньої роботи – це організація навчання здобувачів освіти у малих групах (командах), яких об'єднує спільна мета. Викладач опосередковано, шляхом визначених завдань, організовує діяльність в командах. Така форма роботи освітньої діяльності сприяє розвитку та формуванню навичок командної співпраці, налагодженню продуктивної комунікації на засадах толерантносі, взаємоповаги, емпатійного слухання, безконфліктного спілкування в рамках реалізації спільної мети, формує вміння щодо прийняття спільних рішень, захист спільних проєктів, спільне написання ІПР тощо.

Така модель навчання легко поєднуються з традиційними формами та методами навчання, тому може використовуватися на всіх етапах навчання.

Кооперативне навчання це досить ефективний інструмент у закладах освіти, адже здобувачі освіти, маючи спільну ціль, розподіляють ролі, функції, визначають засоби, методи прийоми щодо її реалізації, здобувають досвід з

налагодження професійної комунікації на засадах толерантності, взаємоповаги, підтримуючи та взаємодоповнюючи один одного.

У процесі практичної діяльності означено приблизну *структуру групових (кооперативних) занять:*

1. *Вступна частина*:

1. Створення проблемної ситуації (постановка пізнавального завдання);
2. Алгоритм дій щодо виконання завдання;
3. Дидактика, що відповідає проблематиці завдання;

2. *Групова робота:*

1. вивчення навчальних (дидактичних) матеріалів, планування роботи в групі;
2. визначення ролей, функцій, розподіл завдань всередині групи;
3. виконання індивідуальних ролей, функцій, завдань в рамках реалізації спільної мети;
4. обговорення індивідуальних напрацювань та спільне прийняття рішень в групі;
5. обговорення реалізації групового завдання (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
6. підведення підсумків щодо ефективності виконання групового завдання.

3. *Заключна частина*:

1. презентування результатів роботи в групах;
2. аналіз виконання спільного пізнавального завдання групою;
3. загальний висновок про групову роботу в реалізації поставленого завдання (вирішення проблемної ситуації).

До технологій кооперативного навчання належать такі інтерактивні форми роботи, як: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо.

Робота в парах

Здобувачі освіти об’єднуються в пари та отримують конкретні завдання. Пара є маленьким навчальним колективом, де відбувається взаємонавчання. Робота в парах подібна до групової діяльності, цю форму роботи можна запроваджувати перед тим, як викладач планує підготовку до групової діяльності. Ця форма роботи покликана сприяти розвитку у здобувачів освіти комунікативних та інші навички. Через роботу в парах викладач досягає поставленої дидактичної мети шляхом виконання здобувачами освіти навчальних завдань. Групі здобувачів освіти дається можливість пометикувати, піддати сумніву, обмінятися думками, після чого презентувати свою професійну думку. Завдання, які потребують на виконання витратності часу, доцільно використовувати під час роботи в парах. Робота в парах сприяє розвитку емоційного інтелекту, вмінню налагоджувати комунікацію, реалізувати поставлене завдання разом з партнером. Є ефективним методом організації освітнього процесу на початкових етапах навчання.

Приклад.

Вправа *«Подібність і різність»*, на згуртованість команди, позитивне психологічне налаштування, побудову соціальних взаємин, усвідомлення того, що незважаючи на нашу подібність всі ми є різними.

Пропонується здобувачам освіти які працюють у парі знайти відмінності та схожість один з одним. Учасники стають один навпроти одного, і мають промовити фразу, звертаючись до сусіда «Ми між собою подібні, тим що … (називається будь – яка ознака «подібності»), але ми різні я і ти… (називається будь – якої ознака «різності»). Наприклад: «Ми з тобою подібні, тим, що працюємо вихователями, але ми різні за зростом». Далі запропонувати розвинути діалог.

Можливо запропонувати розіграти засідання Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, записати протокол засідання та прийняти рішення щодо організації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. (Викладач пропонує здобувачам освіти (за певною ознакою, наприклад: за кольором в одязі) розділитись на три групи. Одна група буде проводити

засідання, друга – записувати протокол проведення засідання, третя – оцінювати роботу обох груп. Потім групи змінюються).

Інтерактивна вправа

Уявіть, що в зв'язку з безпековими питаннями, рішенням педагогічної ради прийнято, що заклад освіти переходить на організацію освітнього процесу в дистанційному форматі, педагогам потрібно організувати навчання, наприклад на онлайн дошці Padlet [217], розмістити інформацію та провести навчальні заняття для дітей.

Здобувачі освіти публікують підготовлені навчальні матеріали для дітей на дошці оголошень Padlet, а потім обговорюють та оцінюють кожне з завдань.

Рис. 2.4. Створена дошка оголошень Padlet для розміщення різних форм освітньої роботи

Рис. 2.5. Приклад розміщення навчальних матеріалів для дітей різних вікових груп

Вправа «Ланцюжок асоціацій»

Мета: сприяти згуртованості учасників, створити позитивно забарвлену атмосферу, налаштувати учасників на продуктивну взаємодію в команді (парах), окреслити те, що може бути цінністю для людини.

«Цінністю для людини може бути……..».

Учасники по черзі продовжують розвивати тематику та встановлювати асоціації. *Гра «Початок – кінець»*

І-я (Інклюзія), Ц-ь (Цінність), Е-у (Ейнскоу), К-а (Культура), Т-ь (Толерантність), Д-ь (Доступність), П-а (Підтримка), П-о (Право), П-а (Повага), Р-ь (Різність)

Ротаційні (змінні) трійки

Ця форма кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу й обговоренню навчального матеріалу з метою його аналізу, критичному осмисленню, закріпленню, впровадження в практичну діяльність. Що позитивно впливає на когнітивну, пошуково-дослідну, діяльнісну активність здобувачів післядипломної освіти.

Організація роботи

1. Визначаємо тематику для розроблення питань здобувачами освіти з метою обговорення, аналізу, критичного осмислення інформації, прийняття рішень. Запитання мають передбачати гнучкість у наданні відповідей, врахувати всі можливі точки зору з позиції сприйняття усіма учасниками освітнього процесу.

2. Пропонуємо здобувачам освіти об’єднатися у трійки. Пропонуємо зайняти свої місця таким чином, щоб разом усі трійки утворили коло.

3. Пропонуємо кожній трійці висвітлити пропоноване запитання (однакове для всіх членів трійки). Кожен за порядком має презентувати свою професійну думку.

4. Після короткого обговорення пропонуємо учасникам розрахуватися на «перший, другий, третій».

Учасники з номером «один» переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а з номером «два» переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учасники з номером «три» залишаються на місці і залишаються постійними членами своєї трійки. У результаті утворюється нова трійка.

Трійки змінюються стільки разів, скільки є розроблених питань. Можна в трійці змоделювати заняття для дітей дошкільного віку.

Тобто, один з учасників продумує для дитини з ООП завдання за розділом освітньої програми за якою працює, визначає новий дидактичний матеріал, другий – виступає у ролі дитини з ООП, а третій – буде аналізувати та оцінювати.

Троє-шестеро-всі разом

Ця технологія ефективна для розвитку навичок професійної комунікації в команді, емоційного інтелекту, вміння вести діалог на засадах толерантності, приймати спільні рішення, реалізовувати спільну мету.

Організація роботи

1. Ставимо проблемне завдання для обговорення, прийняття рішень, відображення їх в спільно розробленому документі (ІПР) щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини дошкільника. Пояснюємо проблемне завдання, визначаємо час на обговорення та обдумування можливих відповідей.

2. Об’єднуємо здобувачів освіти у трійки з метою взаємообговорення ідей, власних професійних бачень. Визначаємо час на висловлювання кожного та спільне бачення в реалізації поставленої мети. Учасники обов’язково повинні досягти згоди щодо спільного прийняття рішення.

3. Об’єднуємо трійки в шестірки, обговорюємо попередньо досягнуті рішення щодо встановленого проблемного завдання. Як і в трійках, прийняття спільного рішення обов’язкове.

4. Об’єднуємось в одну групу та обговорюємо поставлене проблемне завдання з усією групою, напрацьовує спільне бачення приймаємо рішення, розробляємо документ, щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Інтерактивна вправа

Проаналізуємо форму ІПР (Постанова 530 КМУ від 10.04.2019) (форма подається на інтерактивній дошці). Розкажіть, про структуру, які розділи включає, навіщо їх потрібно знати. Дайте відповіді на запитання:

- Що таке ІПР ?
- Чи можлива реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП без розроблення ІПР?
- Що таке адаптація, модифікації освітнього середовища?
- З якою метою розробляється ІПР, яким документом визначається?
- Що таке універсальний дизайн, розумне пристосування?
- Яка основна мета ІПР?
- Складіть зразок, та презентуйте в команді.

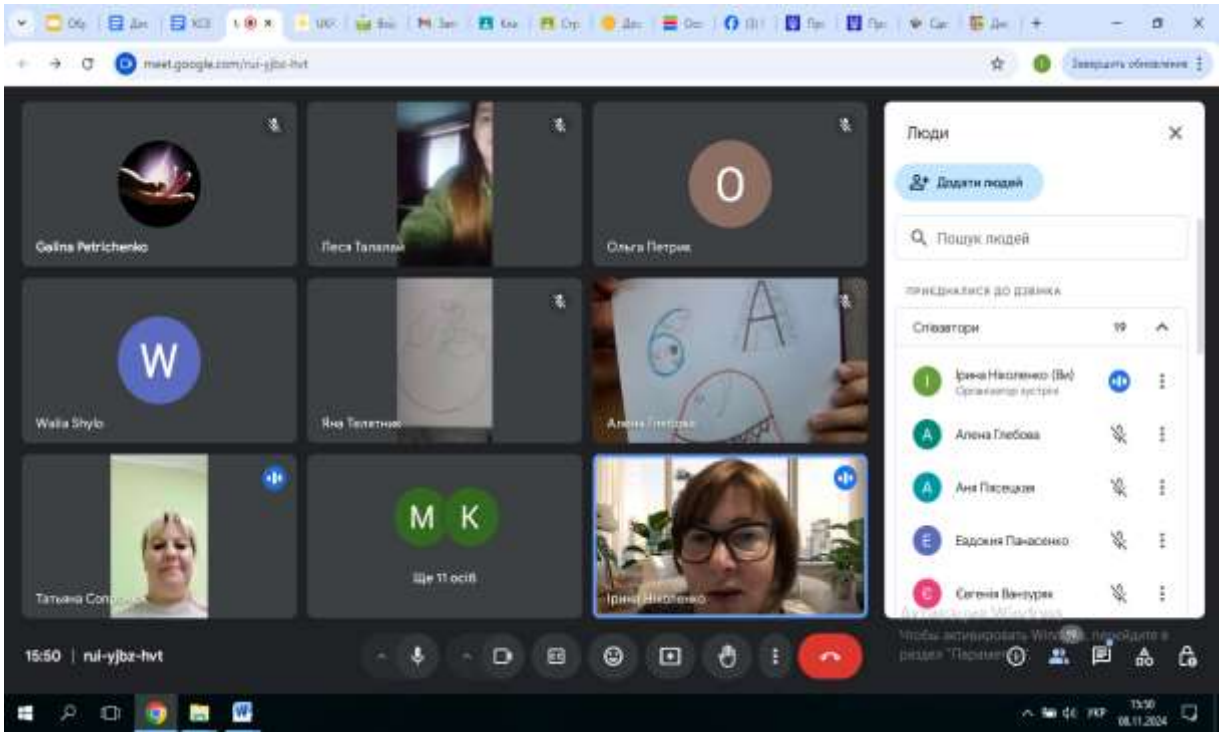


Рис. 2.6. Приклад проведення інтерактивного онлайн заняття

Карусель

Найефективніша форма роботи для одночасного залучення всіх учасників групи до активної взаємодії з різними партнерами. Слушно використовувати з метою обговорення певної поставленої проблеми з точки зору різних думок, для збору інформації за заданою тематикою, для організації професійної комунікації на засадах толерантності, емпатії, уміння діяти в одному ключовому напрямі для реалізації спільної мети, для розвитку вмінь аргументувати власну позицію та вміння приймати спільне рішення.

Цю вправи можна застосовувати перед створенням, наприклад: ІПР в частині вихователь, асистент вихователя. Для цього, необхідно визначити завдання, які допоможуть в розробленні ІПР, кожен учасник має висловити свої думки стосовно власного бачення у вирішенні даного питання та разом усі мають визначити спільне рішення в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Організація роботи

1. Розставляємо стільці таким чином, щоб утворилось коло в колі.
2. Здобувачі освіти, які розмістились у внутрішньому колі, спинкою повернуті до середини кола, а ті, хто зайняв місце у зовнішньому колі, - обличчям в середину кола, таким чином, учасники гри сидять один навпроти одного.
3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє рухається за сигналом викладача, всі учасники зовнішнього кола пересуваються на один стілець праворуч і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлені завдання. Може бути декілька варіантів такої діяльності.

Робота в малих групах

Ефективність організації роботи в малих групах, *залежить від чіткого слідування правилам:*

- групи формуються з 3-4 (3-5) учасників;
- усі учасники групи сидять за одним столом;
- ролі між учасниками групи розподіляються швидко.

«Модератор» – ознайомлює учасників із завданням, встановлює порядок виконання та відповідальних за кожне проміжне завдання, пропонує учасникам групи почергово висловлювати свої думки, заохочує групу до роботи, підводить підсумки роботи групи.

«Секретар» – коротко нотує напрацьовані результати роботи, заповнює документ за результатами спільних напрацювань, бере участь у підведенні підсумків роботи групи, може допомагати спікеру.

«Таймменеджер» – ефективно керує часом, встановлює часові межі та заохочує групу до роботи.

«Генератор ідей» - пропонує кращі шляхи вирішення означеного завдання, мотивує інших учасників команди, сприяє налагодженню продуктивного міжособистісного спілкування учасників команди, підтримує позитивний психологічний клімат, надихає на успіх.

«Доповідач» – чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи.

Завданнями для групової роботи можуть бути:

- ігри, рольові ігри та імітації;
- проєкти;
- інтерв'ю, обмін думками;
- «мозковий штурм»;
- заповнення освітнього простору (візуальний контент);
- розв'язування проблем та прийняття рішень;
- досліди чи експерименти.

Роботу в групі обов'язково завершуємо презентуванням, обговоренням результатів цілою групою. По завершенню спільної (командної) діяльності слід запропонувати учасникам групи оцінити свій персональний внесок у загальній роботі групи, та підвести учасників групи до розуміння того, що загальний результат, це спільна відповідальність кожного учасника команди, а також важливий внесок у досягнення успіху усієї групи разом.

Інтерактивна вправа

Уявіть, що Ви працюєте разом з колегою в ЗДО в молодшій групі і до Вашої групи прийшла дитина з ООП. Ви ведете спостереження за нею та нотуєте в Щоденник спостережень. Заповніть цей щоденник.

- Опишіть настрій дитини під час ранкового прийому, комунікацію з іншими дітьми групи, (методи і прийоми на підтримку загальної комунікації дитини з однолітками).
- Опишіть участь дитини в загальних заходах групи.
- Опишіть орієнтування дитини в загальному просторі групи.
- Які умови необхідно створити, щоб відбулось успішне спілкування між дітьми в групі?
- Від чого залежить успішність спілкування?

«Діалог»

Цей метод поєднує в собі освітні дискусії та ігрові технології. Суть його полягає у поділі здобувачів освіти на групи та спільному пошуку розв'язання проблеми шляхом єдиного узгодженого варіанта вирішення завдання усіма учасниками групи. Це знаходить своє відображення у кінцевому рішенні, переліку визначених методів і прийомів, напрацьованих технологій щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини тощо.

Діалог включає, комунікацію на засадах толерантності, емпатійного слухання, конструктивного рішення щодо позицій тієї чи іншої групи. Увага концентрується на *«сильних»* сторонах у пропозиції варіанту рішення інших учасників групи.

Академічна група (максимальна чисельність студентів у групі була 20 осіб, мінімальна 12) розділялася на 3–4 робочих груп, поряд з цим формувалася група експертів із активних здобувачів освіти. Утворені групи отримували 5–10 хвилин для виконання завдання. Завдання для усіх груп (в тому числі групи експертів) було однаковим. Група експертів презентувала свій варіант виконання завдання, та спостерігала за роботою груп і таймінгом. По завершенні граничного часу для виконання завдання, представники від кожної групи фіксували на дощці (можна онлайн) запропоновані рішення для вирішення завдання та робили до нього

стислий огляд-презентацію. Змінювати запропонований варіант рішення у ході презентацій інших груп не дозволялося, за цим спостерігали експертна група та викладач. Група експертів опрацьовувала запропоновані варіанти рішень кожної групи, та по завершенні усіх виступів, презентувала найбільш оптимальні, гнучкі, динамічні рішення для вирішення поставленого завдання. Після чого, почергово надавалось слово представникам кожної з груп для обговорення і доповнення свого варіанту вирішення завдання за потреби. Заключний варіант рішення аналізував ще й викладач та визначав переможців.

«Синтез думок»

Ця форма освітньої роботи подібна до «Діалогу», проте після об'єднання учасників у групи та виконання завдання представники від кожної групи не оприлюднювали свій варіант рішення завдання на дошці, а безпосередньо обмінювалися напрацьованими варіантами рішення з іншою групою, для більш поглибленого вивчення, аналізу, слушних доповнень його власними варіантами чи правками, або ж спростування того чи того варіанта чи способу рішення, який, на їхню думку, був невдалим. Опрацьовані аркуші з варіантами відповідей надавались експертам, які повторно аналізували результат та хід виконання завдання, порівнювали результат із власним варіантом, формували узагальнений варіант рішення, та обов’язково всі групи разом напрацьовували погоджений варіант рішення усіма учасниками груп.

Інтерактивна вправа

Уявімо ситуацію: за планом роботи групи закладу дошкільної освіти з метою реалізації освітнього напряму «Дитина у світі мистецтв» Базового компоненту дошкільної освіти в Україні заплановано інтегроване заняття з образотворчого мистецтва та математики. Потрібно розробити індивідуальне освітнє завдання для дитини з ООП. Алгоритм дій:

1) Поспілкуватися з учасниками команди супроводу (вчителем-дефектологом, батьками з метою збору інформації щодо змісту освітніх завдань на індивідуальних заняттях, тощо)

2) Написати порядок дій щодо індивідуалізації змісту запропонованого дитині завдання,(адаптації/модифікації програмового змісту).

3) Поспілкуватися з асистентом вихователя, спільно обговорити наочні та дидактичні матеріали які потрібно підготувати для дитини, тощо.

Обов'язково врахувати:

1) результати спостережень за дитиною;

2) сильні сторони;

3) особливості поведінки та діяльності дитини в групі;

4) рівень підтримки;

5) емоційний стан, настрій дитини;

6) обсяг допомоги;

7) освітні потреби дитини;

8) взаємодію дитини з ООП з дітьми групи;

9) розробку дидактичних та наочних матеріалів для заняття;

10) створення ситуації успіху дитини з ООП;

11) за потреби, організацію переключення на інший вид діяльності дитини з ООП тощо.

Яким шляхом буде організована професійна взаємодія вихователя і асистента вихователя під час організації заняття? Охарактеризуйте методи, прийоми, адаптації, модифікації освітнього середовища, дидактичних матеріалів, освітнього змісту програми.

«Командний пошук та добір інформації»

Різновидом інтерактивної освітньої роботи в малих групах був командний пошук інформації та спільні напрацювання (з метою поглиблення раніше набутих знань та розвиток і формування професійних компетентностей), та відповіді на запитання.

- Для груп розроблялися запитання, відповіді на які можна було знайти у різних джерелах інформації:
- нормативні документи;
- передовий педагогічний досвід;

- електронні підручники та посібники;
- довідники та словники;
- зразки документів які створюються під час організації інклюзивного навчання в ЗДО.

Для реалізації такої інтерактивної форми роботи учасники об'єднувалися у групи. Кожна група отримувала запитання з теми заняття (лекції чи семінару). Виділявся час, для виконання завдання, учасники групи повинні були встигнути здійснити пошук та добір інформації, після чого презентувалися напрацювання від кожної групи.

Рис. 2.7 Слайди з презентації командної взаємодії «Зразок розроблення ІПР»

«Парад ідей»

Метою «Параду ідей» є обговорення проблемних запитань, створення списку ідей та залучення усіх учасників до обговорення проблемного питання. Даний метод інтерактивного навчання можна використати, коли здобувачі освіти (або команди) виконують однакове комплексне завдання, яке складається з декількох питань (комплексне завдання розкладаємо на підзавдання).

Коли учасники (чи команди) завершували виконувати своє підзавдання, кожен (чи представник кожної команди) по черзі озвучував лише той аспект проблеми, що він (вони) опрацьовували. Викладач заслуховував усі команди (усіх учасників) по черзі (як парад ідей). Це давало змогу кожній команді (кожному учаснику) презентувати результати роботи, в межах опрацьованого

підзавдання (вузькопрофільне виконання). Вищеописаний метод інтерактивного навчання є достатньо ефективним для розв’язання проблемних питань.

Наприклад, через інтернет платформу Coogle https://docs.google.com/document/d/1aNYgl6kvLmOkUW6ajJ_4z3VbV1fsdWBf/edit здобувачі післядипломної освіти розробляли коротку презентацію ЗДО для практичного заняття з теми «Інклюзивне навчання в ЗДО». Щоб організувати роботу команди, було запропоновано ознайомитися з етапами роботи в середовищі Coogle https://docs.google.com/document/u/0/

Викладач заздалегідь підготував проєкт практичного заняття. В спільному google-документі було розміщено назви розділів які потрібно заповнити для короткого опису-презентації ЗДО, та посилання на відео, переглянувши яке здобувачі післядипломної освіти повинні були виконати запропоноване завдання. Студентам пропонувалося визначити: назву, тип закладу, проєктну потужність, освітня програма, інклюзивний освітній простір, пропозиції для учасників освітнього процесу.

По завершенню виконання вправи групи учасникам запропоновано презентувати свою роботу. У результаті отримали різнопланові презентації освітніх родзинок ЗДО.

У завершеному вигляді результат виконання завдання виглядав так, як показано на рис.

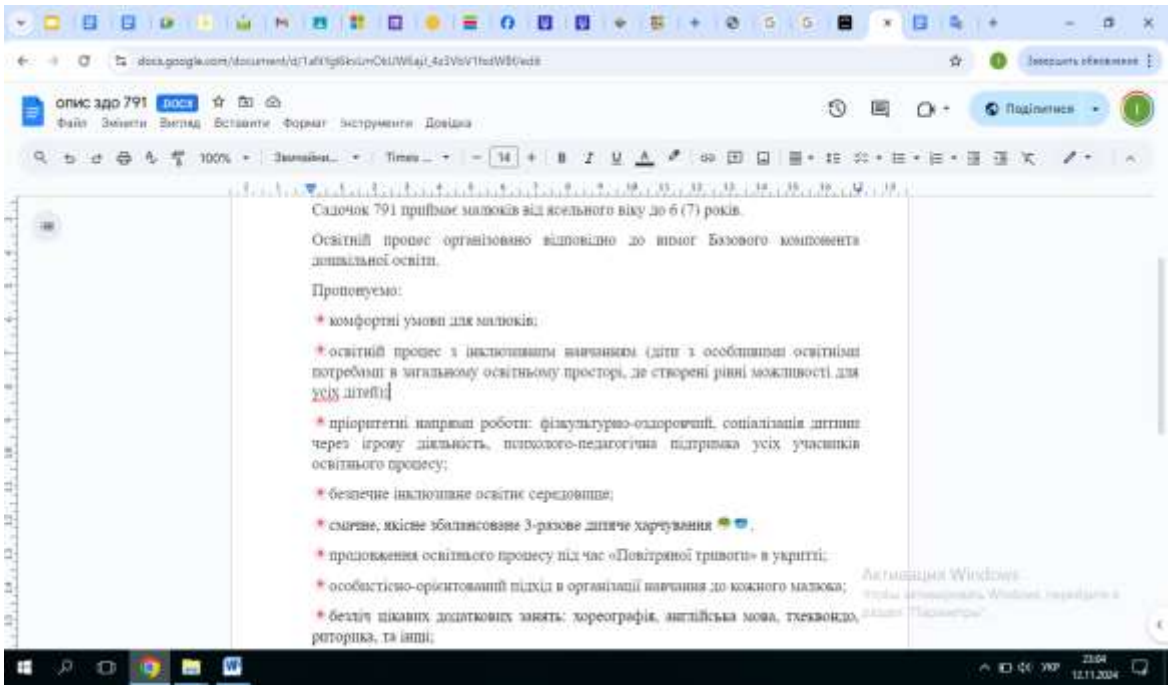


Рис. 2.8. Документ, створений здобувачами освіти в середовищі Coogle-документи

Акваріум

Різновид інтерактивного навчання, що передбачає комунікативну діяльність здобувачів освіти у малих групах, ефективний для розвитку вмінь дискутувати, професійно комунікувати на засадах толерантності, емпатійного слухання та аргументовано презентувати свою думку відповідно до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини, дає позитивні результати за умови, що здобувачі освіти володіють навичками групової (командної) роботи. Ця вправа є однією з форм, яка сприяє розвитку, формуванню у здобувачів післядипломної освіти практичних навичок професійної взаємодії в команді, професійних компетентностей відповідно до Професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти.

Викладач пропонує здобувачам освіти розділитись на групи по 4–6 осіб. Одна з груп займала почесне місце в центрі аудиторії та отримувала завдання для обговорення та проведення дискусії. Запропоновано такі дії:

- прочитати завдання вголос;
- обговорити його в групі;

- за короткий проміжок часу (до п’яти хвилин) визначитись із спільним рішенням та зробити висновки.

Доки група займала місце у центрі та працювала із отриманим завданням, викладач знайомив решту аудиторії з однаковим завданням, однак, студенти, що знаходилися у зовнішньому колі (в інших групах) не втручалися у хід обговорення. Після цього місце в «Акваріумі» займала інша група й обговорювала наступну ситуацію.

На практичних, семінарських та лекційних заняттях використовували також інтерактивні *мультимедійні презентації.*

Мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, анімації та інших засобів представлення інформації на визначену тему, яка зберігається у файлі спеціального формату з розширенням Ppt. Їх використання дозволяє досягти максимальної ефективності презентації інформації, забезпечуючи одночасний вплив на зорові і слухові органи чуття здобувачів освіти. Для створення мультимедійних презентацій використовуються різноманітні програми, але найбільш доступним засобом для отримання власних комп’ютерних навчальних продуктів є програма PowerPoint – майстер створення презентацій, яка входить до складу інтегрованої системи Microsoft Offise https://classroom.google.com/c/NzU5MDk1MzMxMzkz

За допомогою презентацій легко створювалися і швидко демонструвалися навчальні та довідникові відео-фільми про нормативно-правову базу з інклюзивної освіти в Україні, педагогіку партнерства в ЗДО, психолого-педагогічний супровід дитини з ООП, інклюзивні цінності в освіті тощо [218], [219], [220].

Заняття з показом презентації, світлин, картинок та коментарів тощо, краще сприймалось (так як сприймання інформації світу в сучасному світі, переважно кліпове) динамічніше, яскравіше, цікавіше та наочніше для здобувачів післядипломної освіти, вони краще засвоювали чітко структурований послідовно викладений матеріал (як на рис. 2.9)

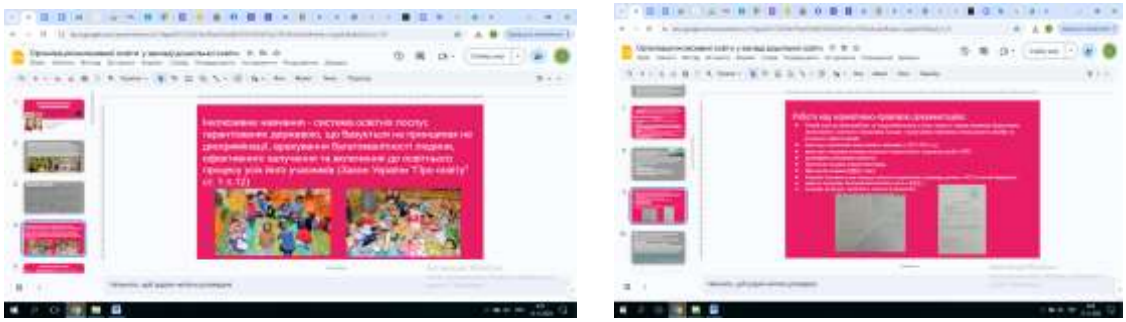


Рис. 2.9 Слайди презентації «Організація інклюзивного навчання в ЗДО»

3 етап. *Розвиток ініціативності, відповідальності за власний вибір, самостійності.*

Розвиток умінь самостійно здобувати нові знання є досить важливою складовою професійної діяльності педагога (зокрема вихователя, асистента вихователя). Проєктні форми навчання на курсах підвищення кваліфікації, активізують та сприяють формуванню критичного осмислення та пошуку інформації. На нашу думку, для виконання поставленого завдання, важливим є творчий підхід. Пропонуємо до використання:

«Моделювання ситуації за ролями» дає змогу визначити ставлення здобувачів освіти до конкретної ситуації або проблеми, розв'язання якої буде сприяти підтримці дошкільників в організації інклюзивного навчання. Для реалізації цієї мети викладач моделює ситуації, під час яких здобувачі освіти курсів підвищення кваліфікації відтворюють епізоди, з досвіду професійної роботи. Для того, щоб детально проаналізувати власний вплив (та те, що я конкретно можу зробити в тій чи тій ситуації щоб надати підтримку дитині з ООП) на практичних заняттях доречно застосовувати цей метод. Виконання ролей в змодельованих ситуаціях сприяє ефективній партнерській взаємодії, надає додаткову можливість спільно обдумати, порефлексувати над, власне тим, що конкретно потрібно саме конкретній дитині в тій чи тій ситуації, та яка особисто моя конкретна підтримка. На наш погляд, стрімкий ріст євроінтегративних процесів в Україні щодо розвитку інклюзивності суспільства, політичної, економічної, воєнної, загальнолюдської ситуації, є дуже важливим в сучасних умовах щодо організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку та роль вихователя, асистента вихователя в цьому процесі.

Професійний та життєвий досвід, ціннісні орієнтири, знання нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, вміння встановлювати професійні взаємини в команді супроводу дитини, допомагають увійти в конкретну ситуацію, спробувати об'єктивно оцінити дії учасників команди супроводу та максимально ефективно вирішити з позиції дитини, її права на отримання відповідного рівня підтримки в реалізації індивідуальної траєкторії дитини з ООП.

Наприклад, на практичних заняттях в рамках курсів підвищення кваліфікації пропонувалося, відтворити засідання команди психолого-педагогічного супроводу виконуючи ролі фахівців які входять у склад команди (вихователя, асистента вихователя, батьків тощо). Завдяки такому підходу курсисти краще розуміли завдання та пропонували дієві шляхи його реалізації, надавали короткі звіти відповідно до свого напрямку роботи, обговорювали пропозиції щодо створення ІПР, спільно приймали рішення щодо освітнього процесу, складали протокол та фіксували рішення щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Стрімкий вплив на розвиток українського інформаційного медіапростору було спричинено спочатку карантинними обмеженнями викликаними COVID-19, згодом воєнним станом, тому в сучасних умовах розвитку суспільства науковці виділяють такі освітні тренди як: дистанційне та мобільне навчання, широкий вибір пропозицій щодо проходження онлайн курсів, тренінгів, хмарні сервіси, доповнена реальність, персоналізація, організація освітнього процесу за допомогою ШІ.

На нашу думку, важливу нішу в освіті займає *гейміфікація* – процес інтеграції ігрових елементів, вправ в освітній процес. Гейміфікація змінює освітній зміст динамікою, емоційністю, гнучкістю та безпосередньо впливає на якість передачі та сприйняття інформації. Інтенсивний розвиток цієї технології відбувся у період карантину, та у період воєнного стану в Україні, коли освіта перейшла на дистанційну форму навчання [221]. Виділяємо такі найвідоміші платформи для гейміфікації дошкільного навчання:

- Tux Paint;

- НУМО (numo.mon.gov.ua);
- Learning.ua
- Spilnoteka.org

Використовуємо ігрові елементи в частині заняття як мотивацію та концентрацію інтересів до різних видів діяльності дошкільника в залежності від поставленої мети заняття, та у відповідності до Стандарту дошкільної освіти в Україні.

Окреслимо деякі приклади освітньої гейміфікації які можуть використовувати в своїй професійній діяльності вихователі, асистенти вихователів, що демонструють цікаві підходи в організації роботи з дітьми дошкільного віку, та роблять процес навчання ефективнішим, динамічнішим, гнучким в умовах сьогодення.

Tux Paint [222] – безкоштовна освітня вільна ігрова програма для малювання орієнтована на дітей від трьох років, яку вихователь, асистент вихователя використовує на занятті з образотворчого мистецтва з дітьми дошкільного віку. Беручи до уваги принципи сучасних ігор в роботі з дошкільнятами, пропонуємо можливість здобувачам післядипломної освіти підвищити свій рівень знань, вмінь працювати в онлайн форматі, формувати здібності, які сприятимуть ефективній взаємодії із реальним світом дитячої творчості. Використавши ігровим забарвленням для реалізації змісту освітньої програми *Tux Paint* можливо спланувати тематику занять на весь навчальний рік, оскільки є можливість:

- отримати завдання (шаблони) за допомогою штампів (включаючи різні функції (друк, звук тощо);
- велика кількість інструментів для розвитку дитячої творчості (кольорова палітра, довільний вибір кольору, можливість використання пензлів, ліній, форм тощо)

Відтворення елементів гри в освітній роботі з курсистами в рамках підвищення кваліфікації, на прикладі створення малюнків в *Tux Paint* сприяв формуванню вмінь вихователів, асистентів вихователів розробляти заняття з

образотворчого мистецтва та адаптовували їх під освітні програми за якими вони працюють. За допомогою цього додатку практичні заняття були цікавим, динамічними та захоплюючими.

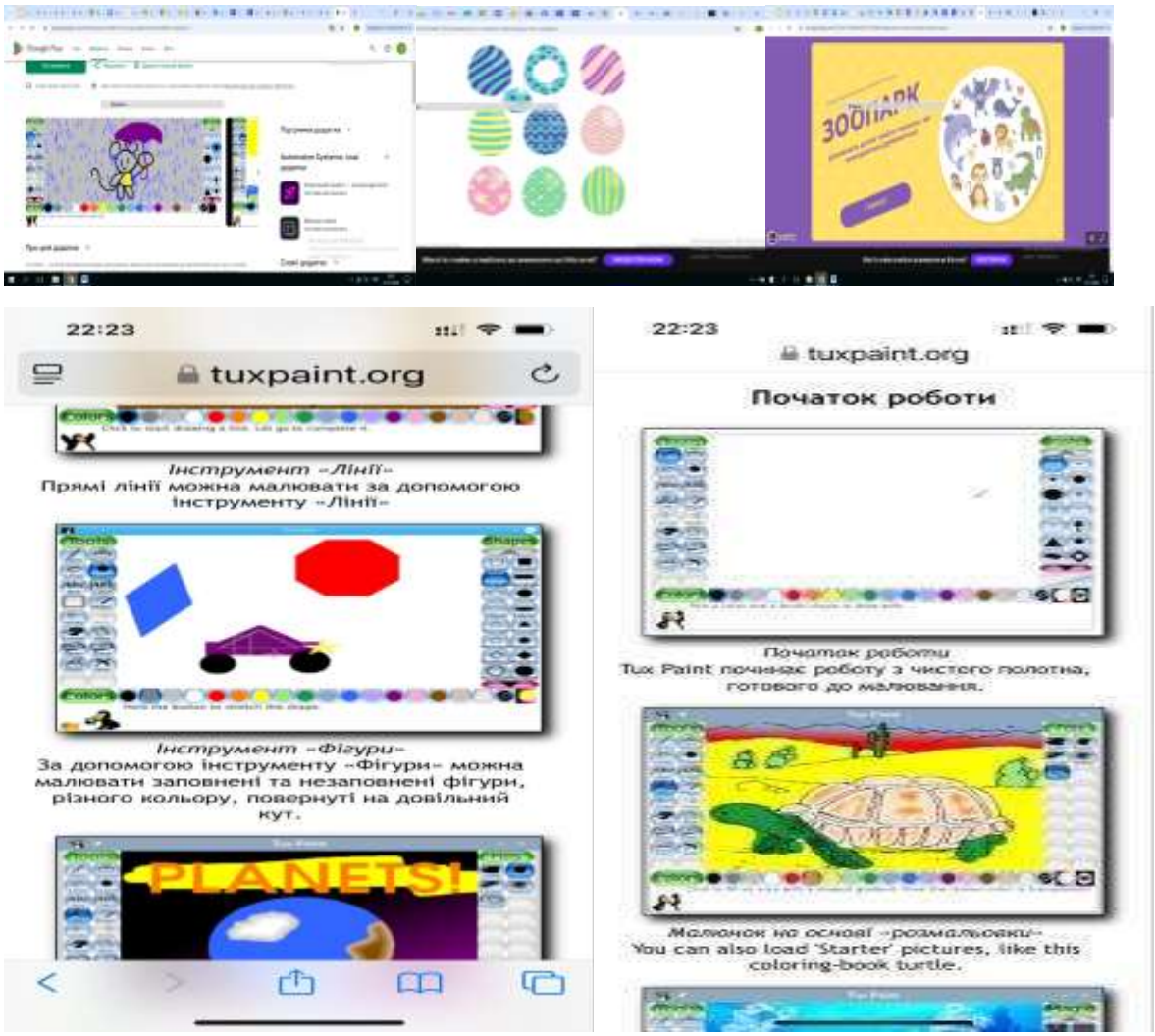


Рис. 2.10 Використання завдань Tux Paint в роботі з дітьми дошкільного віку

НУМО [223] – це онлайн-платформа для навчання дітей дошкільного віку від 3-х до 6-ти років розроблена експертами ЮНІСЕФ та МОНУ, яка є потужним ресурсом в роботі вихователів, асистентів вихователів в організації дистанційного навчання з дошкільниками. Та є помічником і порадником учасникам освітнього процесу в спільній організації процесу навчання задля гармонійного розвитку дитини-дошкільника. Об'єднуючи особливості освітньої роботи в соціальних мережах та поєднуючи освітню програму за якою працює заклад, або ж індивідуальну програму розвитку для дітей з ООП, цей ресурс

допомагає в організації процесу навчання та модернізує його в формат одночасного долучення дітей, вихователів, асистентів вихователів та батьків. Цікавими інструментами в навчанні є тематичні доробки відеозанять за різними освітніми напрямками, що сприяють вивченню, швидкому запам'ятовуванню інформації з допомогою яскравої візуалізації, динамічності, емоційності, подачі матеріалів в ігровій, доступній в сприйнятті дитиною формі. Пропонуються адаптивні алгоритми з презентації карток для тренування пам'яті, уваги, розвитку уяви, креативного мислення, критичного сприйняття інформації тощо, змінюючи послідовність їх показу відповідно до поставленого завдання.

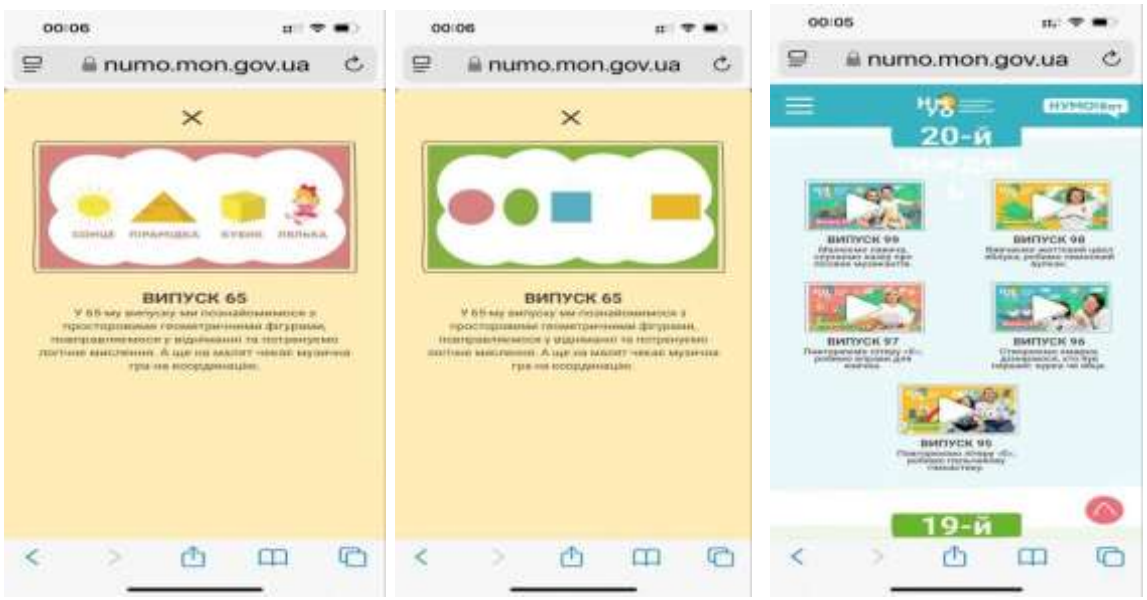


Рис. 2.11 Використання он-лайн платформи НУМО в роботі з дітьми дошкільного віку

Learning [224] – це веб-платформа для підтримки освітнього процесу, яка пропонує навчання дітей дошкільного віку від 3-х до 6-ти років, та є потужним ресурсом в організації занять вихователями, асистентами вихователів завдяки інтерактивним мультимедійним навчальним модулям в ігровому форматі. Використовуємо роботу з цією платформою в організації занять зі здобувачами післядипломної освіти з метою підвищення їх кваліфікації в професійній діяльності щодо організації інтерактивного навчання з дітьми дошкільного віку яке стимулює природну допитливість, вміння робити вибір, приймати рішення, надає впевненість малюкам у власних силах та успіхах. На нашу думку,

сучасному вихователю, асистенту вихователя потрібно вміти зацікавити дитину, пробудити інтерес за допомогою інтерактивної ігрової діяльності до навчання орієнтуючись на Стандарт дошкільної освіти в Україні, бути інноваційним, творчим, знати чим цікавляться малюки та бути з ними на одній хвилі реалізуючи через інтерес усі складові гармонійного розвитку дошкільника.

Рис. 2.12 Використання он-лайн платформи Learning в роботі з дітьми дошкільного віку

Spilnoteka [225] – онлайн платформа де зібрана навчальна база корисних інтерактивних матеріалів від UNICEF з іграми, коміксами про пригоди песика Патрона на тему безпеки, здорове харчування, здоров'я, гігієну, психологічну та соціальну підтримку тощо.

Під час організації занять в рамках підвищення кваліфікації за змістом Програми для вихователів, асистентів вихователів сприяємо розвитку умінь користуватися інформаційними матеріалами розміщеними на вище означеній платформі та використовувати набутті навички в організації занять з дітьми дошкільного віку, адаптувати алгоритми дій для формування навичок здоров'язбережувальної компетентності дитини, навичок самозбережувальної поведінки під час виникнення надзвичайних ситуацій спричинених війною тощо. Пропонуємо курсистам поділитись на декілька команд, розробити інтегровані заняття з використанням серії мультфільмів для дітей дошкільного віку «Іскорки Суперсил» та практично реалізувати створені свої варіанти почергово презентуючи за допомогою Інтернет-ресурсів. Після чого, проводимо спільне обговорення, доповнення цікавими ідеями тощо. За результатами пропонованої

діяльності здобувачі післядипломної освіти в своєму подальшому професійному розвитку щодо організації інклюзивного навчання опановують ази надання психологічної підтримки, розвивають навички спілкування, виховують повагу до різності, напрацьовують алгоритми безпечної поведінки, творчого підходу до роботи тощо.

Рис. 2.13 Використання он-лайн платформи Spilnoteka в роботі з дітьми дошкільного віку

Враховуючи сучасні інформаційні технології та можливості накопичення інформаційного потенціалу власних інтелектуальних розробок в електронній базі, заклади дошкільної освіти можуть створювати власні відеозаняття з ігровим навчальним змістом, відеохостинг який розміщується, наприклад на сервісі YouTube, з досвіду роботи Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 791 Дарницького району м. Києва [226].

Наприклад:

1) реалізуючи зміст освітнього напряму «Дитина у світі мистецтва» Стандарту дошкільної освіти в Україні використовуємо відеоролик заняття з образотворчого мистецтва (вихователя ЗДО 791 Наталії Зогаї) розміщений в каналі Закладу дошкільної освіти 791 на YouTube [227].

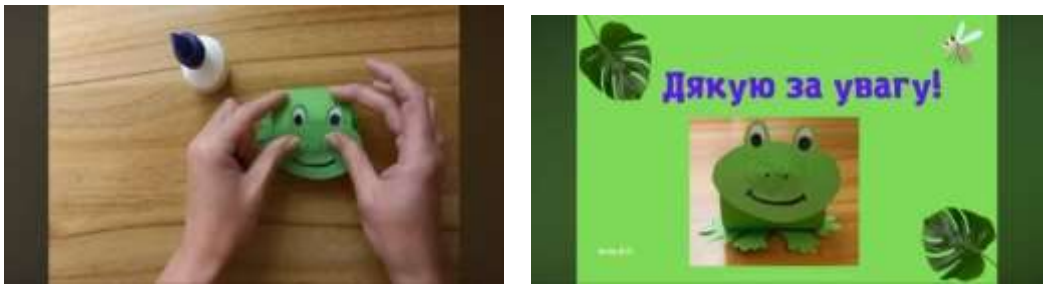


Рис. 2.14 Використання власних розробок відеозанять вихователями ЗДО 791 в роботі з дітьми дошкільного віку

2) в рамках реалізації змісту освітнього напрямку «Особистість дитини» Стандарту дошкільної освіти в Україні та формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей, під час ігрового заняття вивчаємо з дітьми Правила безпечної поведінки під час надзвичайних ситуацій спричинених війною, використавши відеоролик (вихователя Лариси Мушинської) розміщений в каналі Закладу дошкільної освіти 791 в YouTube [228].

Рис. 2.15 Використання власних розробок відеозанять вихователями ЗДО 791 в роботі з дітьми дошкільного віку

3) реалізуючи корекційно-розвитковий складник освітньої програми закладу, забезпечуючи підтримку дітей з особливими освітніми потребами в мовленнєвому розвитку використовуємо ігровий прийом артикуляційної гімнастики (сонорні звуки «л», «р») за допомогою відеоролика (вчителя-

логопеда ЗДО 791 Тетяни Козленко) розміщеного в каналі Закладу дошкільної освіти 791 в YouTube [229].

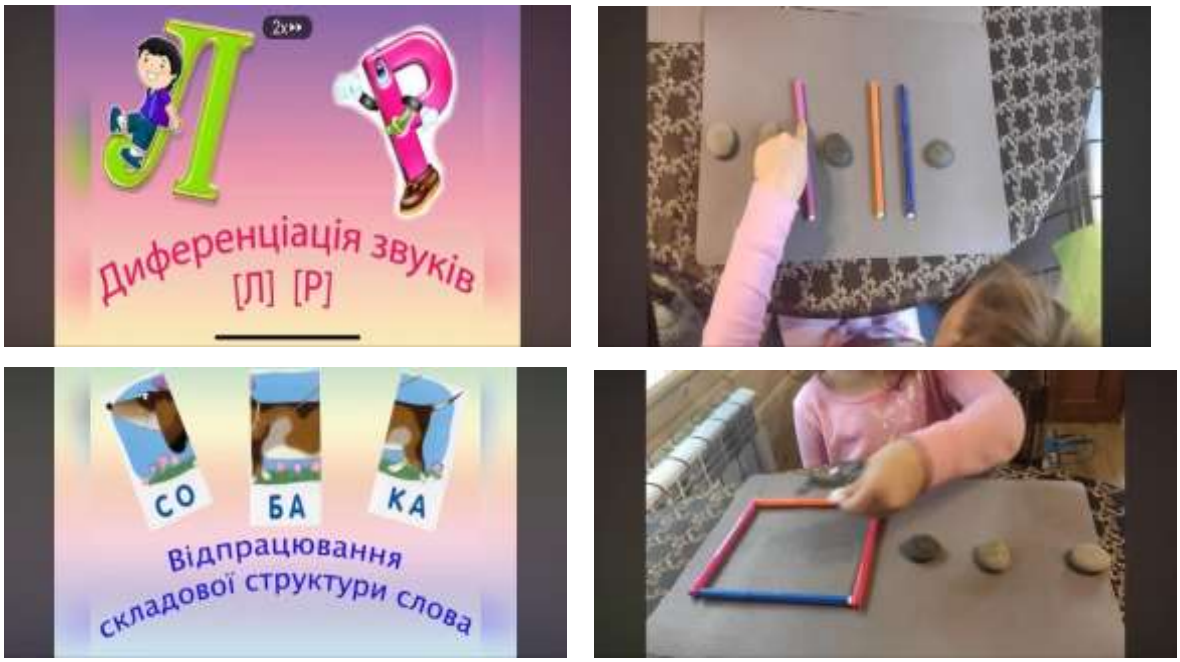


Рис. 2.16 Використання власних розробок відеозанять корекційних педагогів ЗДО 791 в роботі з дітьми дошкільного віку

4) для реалізації освітнього напряму «Мовлення дитини» Стандарту дошкільної освіти в Україні, з метою формування художньо-мовленнєвої компетентності запропонували створити до «Дня матері» літературний проєкт «Найгарніша мама» за мотивами казки Василя Сухомлинського, завдання було побудовано в ігровому форматі. Кожному учаснику проєкта потрібно вивчити заданий фрагмент з тексту казки та створити спільну послідовну розповідь словесно відтворивши зміст казки та одночасно за допомогою пісочної анімації відобразити фрагмент цього переказу в малюнку, таким чином створивши візуальні зображення які передаються на мультимедійний екран за допомогою вебкамери та проєктора. Відеоролик каналу Закладу дошкільної освіти 791 в YouTube [230].

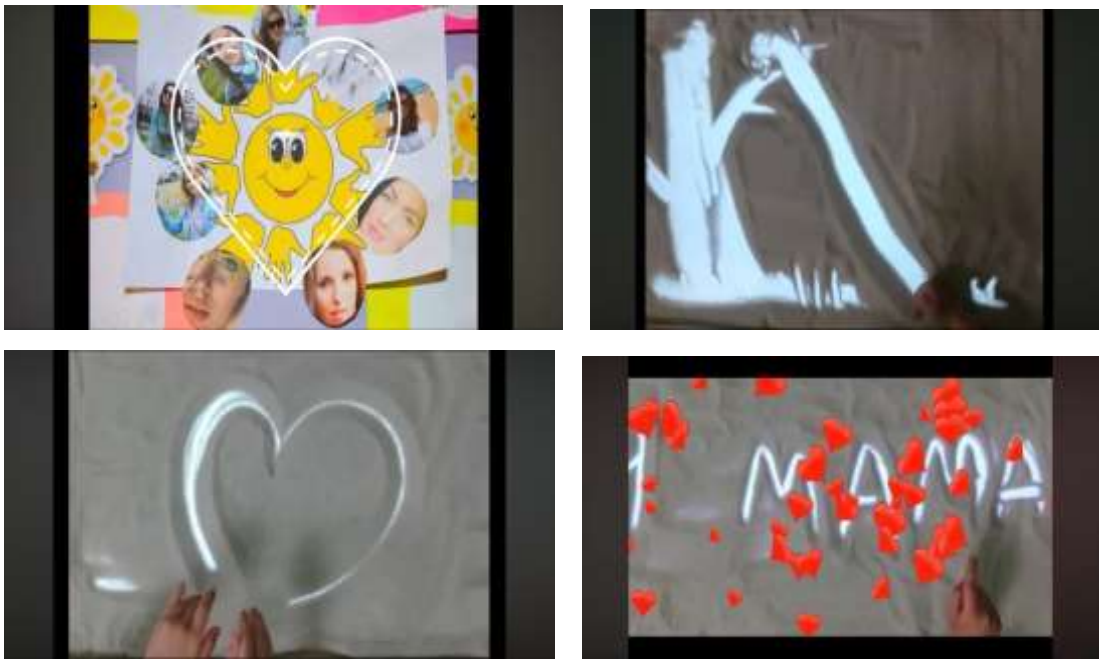


Рис. 2.17 Використання власних розробок відеозанять вихователів ЗДО 791 в роботі з дітьми дошкільного віку

5) В підготовці до занять з навчання Правил дорожньої абетки використовували допомогу ШІ (штучного інтелекту) Gemini від Google https://gemini.google.com [231] спілкуючись з chatbot gemini прописуємо конкретне прохання, на кшталт, «допоможи мені будь ласка створити розповідь про дорожню абетку дітям від полісменів», отримали декілька варіантів текстових ідей створених за допомогою ШІ:

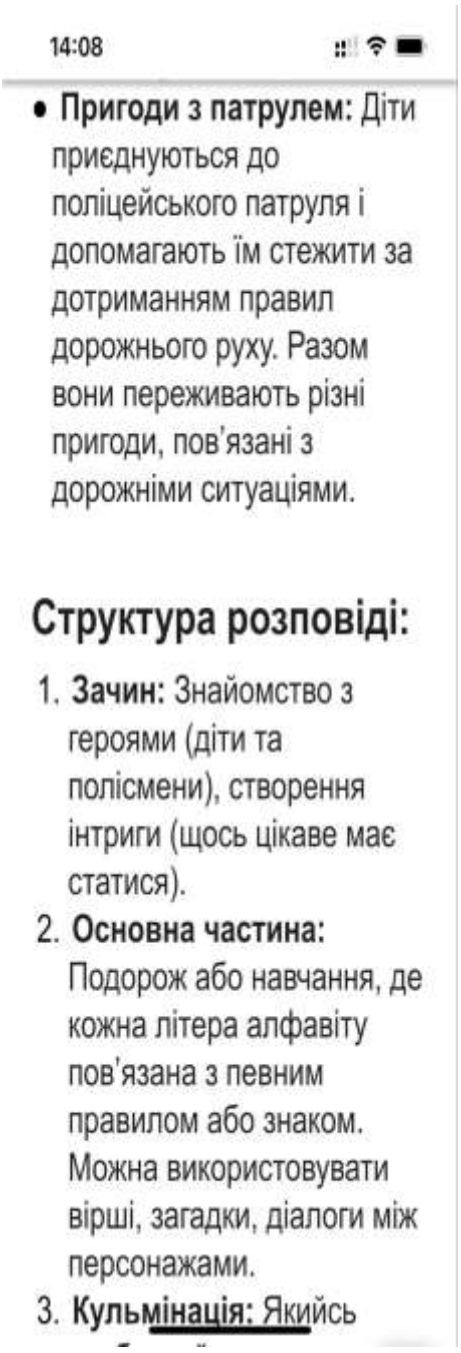
14:08

Давайте разом створимо захопливу історію!

Ось кілька ідей для розповіді про дорожню абетку від полісменів:

Можливі сюжети:

- **Подорож з азбукою:** Уявимо, що кожна літера алфавіту – це новий дорожній знак або правило. Разом з дітьми ми можемо вирушити в захопливу подорож, під час якої зустрічатимемо різноманітні знаки та ситуації на дорозі.
- **Школа юних інспекторів руху:** Діти стають учнями спеціальної школи, де полісмени навчають їх правил дорожнього руху. Кожен урок – це нова літера алфавіту і нове правило.
- **Пригоди з патрулем:** Діти



14:08

- **Пригоди з патрулем:** Діти приєднуються до поліцейського патруля і допомагають їм стежити за дотриманням правил дорожнього руху. Разом вони переживають різні пригоди, пов'язані з дорожніми ситуаціями.

Структура розповіді:

1. **Зачин:** Знайомство з героями (діти та полісмени), створення інтриги (щось цікаве має статися).
2. **Основна частина:** Подорож або навчання, де кожна літера алфавіту пов'язана з певним правилом або знаком. Можна використовувати вірші, загадки, діалоги між персонажами.
3. **Кульмінація:** Якийсь

Рис. 2.18 Використання ідей ШІ вихователями, асистентами вихователів в роботі з дітьми дошкільного віку (з досвіду роботи ЗДО 791)

Для реалізації освітнього напряму «Дитина в соціумі» в рамках ознайомлення дошкільників зі світом професій, підготували конспект заняття за допомогою ШІ, ознайомлення дітей з професією військового,

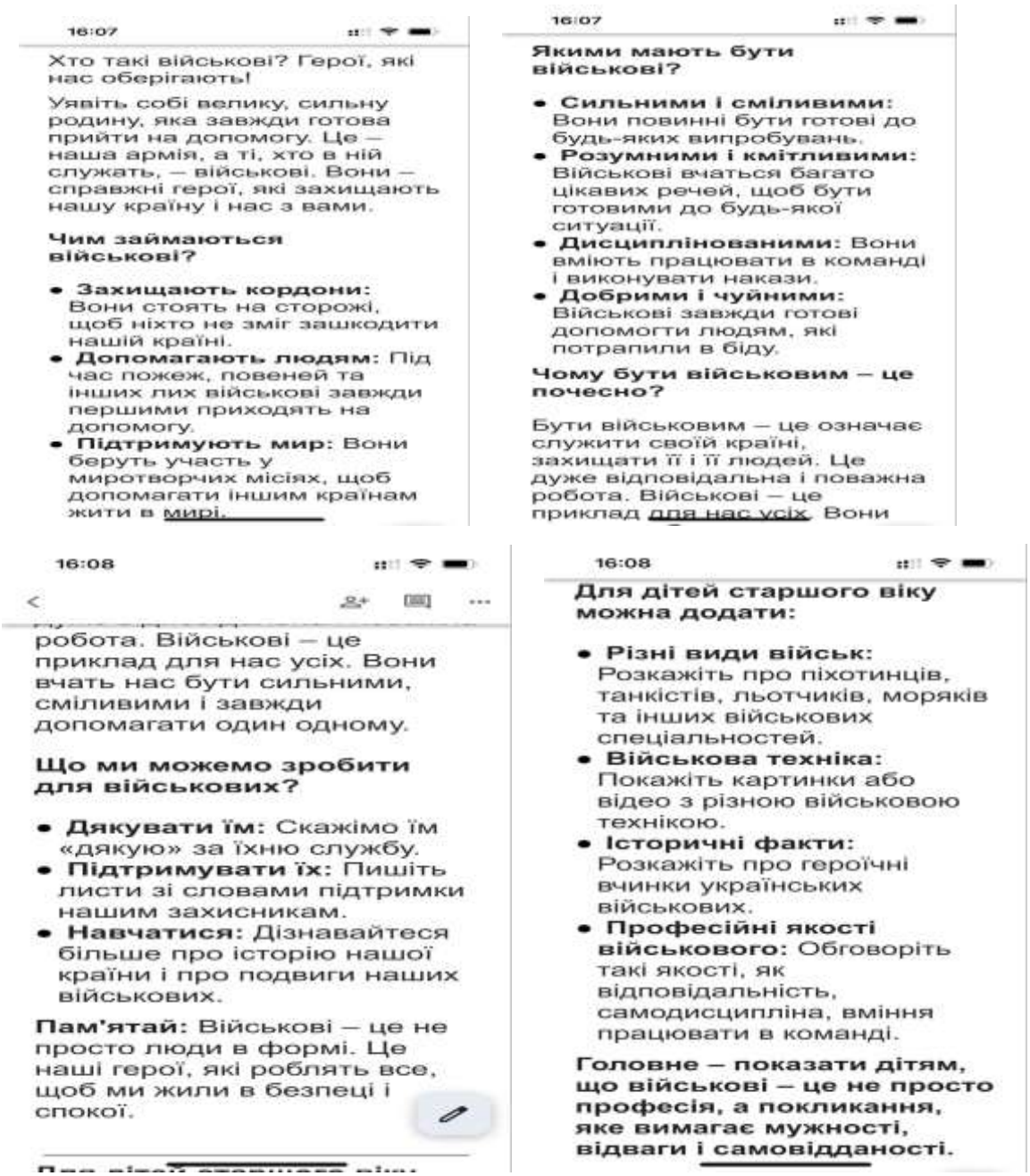


Рис. 2.19 Використання ідей ШІ вихователями, асистентами вихователів в роботі з дітьми дошкільного віку (з досвіду роботи ЗДО 791)

В рамках роботи над освітнім напрямом «Особистість дитини» Стандарту дошкільної освіти в Україні, а саме ознайомлення дітей з гігієною рук підготували за допомогою ШІ конспект заняття,

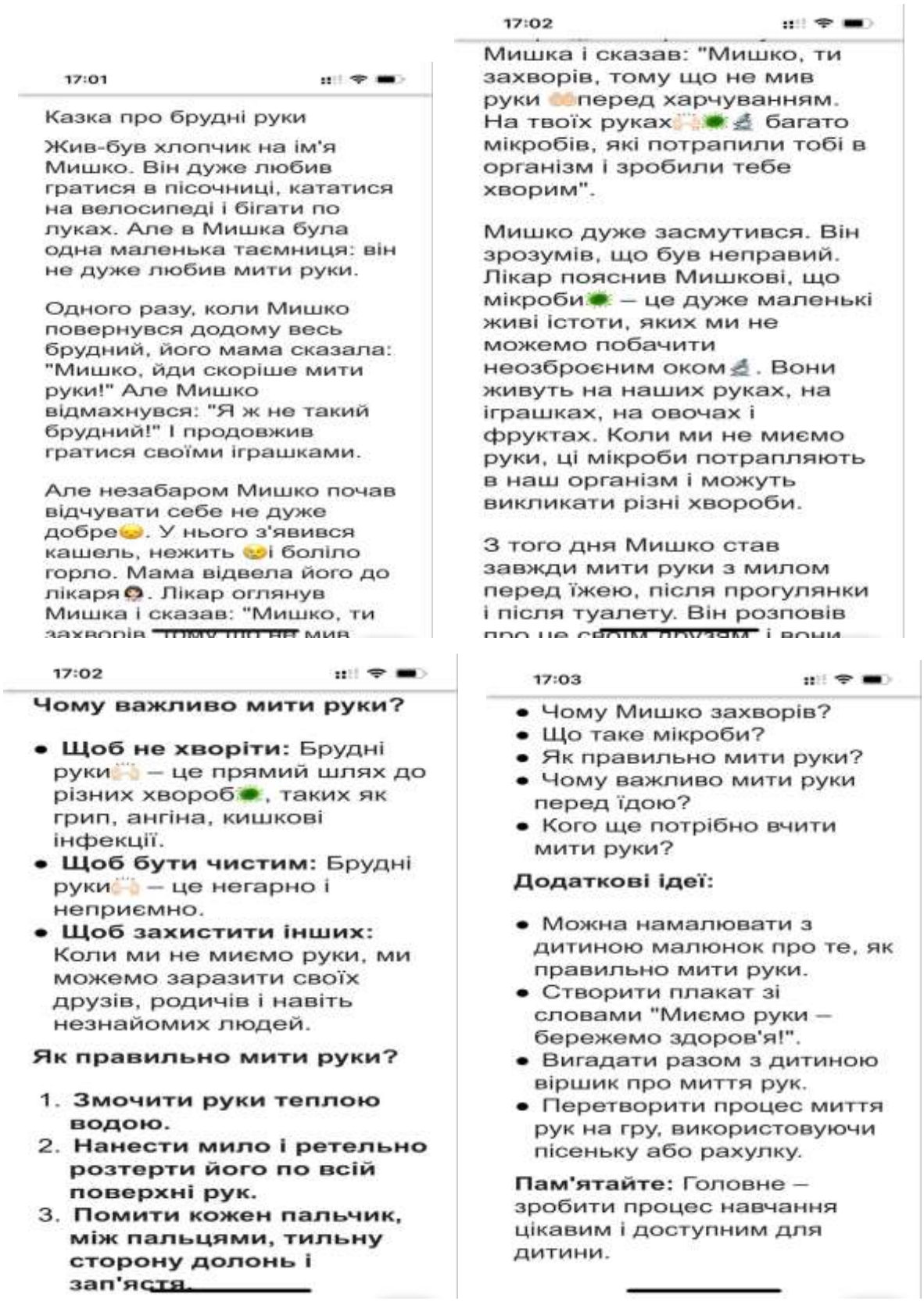


Рис. 2.20 Використання ідей ШІ вихователями, асистентами вихователів в роботі з дітьми дошкільного віку (з досвіду роботи ЗДО 791)

Очевидним є те, що в умовах швидкісного інформаційно-технологічного розвитку суспільства, дошкільна освіта має бути в тандемі цього розвитку, отже,

вихователі, асистенти вихователів мають володіти уміннями розробляти та створювати заняття для дітей дошкільного віку за допомогою новітніх інформаційних технологій, використовувати ідеї ШІ тощо. Використання нейромереж в підготовці до занять вихователів, асистентів вихователів допомагає знизити рутинне навантаження, оптимізувати час та відкриває можливості для зосередження на більш творчих і важливих аспектах навчання.

На нашу думку, складаються обставини коли професійна діяльність вихователя, асистента вихователя проходить в умовах доповненої реальності, що забезпечує зв'язок між реальним та віртуальним світом, тобто коли ми додаємо у зміст заняття елементи з віртуального середовища, або ж моделюємо його.

Вихователю, асистенту вихователя в сучасних умовах праці необхідно володіти інформаційно-комунікативною компетентністю, бути інноваційним, творчим, сучасним, використовувати інформаційно-комунікативні технології відповідно до цілей та завдань освітнього процесу, організації інклюзивного навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів та потреб дитини.

4 етап. *Освіта впродовж життя, самоосвіта.* Вважаємо, що освіта впродовж життя – це життєва потреба людини постійного пошуку інформації для здобуття нових знань, умінь, навичок, самовдосконалення в професійній сфері, пов'язана з швидкісними змінами у світі. Нові наукові винаходи, технології, соціальні і освітні процеси вимагають адаптації. На нашу думку, навчання, формування нових компетентностей допомагає вдосконалюватися відповідно до змін продиктованих сучасним розвитком суспільства, бути в курсі новацій та ефективно організовувати освітній процес відповідно до сьогодення. Навчання впродовж життя – це інвестиція у власний особистісний, професійний розвиток та шлях до успіху в професійній діяльності.

В Інтернет мережі існує безліч освітніх ресурсів, які пропонують навчатися вдома та підвищувати свій фаховий рівень на відкритих онлайн платформах.

Так, на платформі PROMETHEUS можна віднайти каталог курсів [232], в категорії «Для освітян» обрати цікавий та актуальний для подальшого вдосконалення професійної діяльності безкоштовний курс он-лайн навчання. До прикладу, підвищити рівень емоційного інтелекту за допомогою курсу «Небайдужі: базові емоційні потреби та соціальна взаємодія», «Благополуччя та захист дітей» тощо, підвищать рівень знань, вмінь навичок вихователів, асистентів вихователів в організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням в умовах воєнного стану.

Одним з мотивів для проходження вихователями, асистентами вихователів вищеозначеного курсу навчання, є накопичення годин (мінімум 120 год.) або кредитів ЄКТС (4 кредити ЄКТС) загальний обсяг яких у міжатестаційний період (триває 5 років), та отримання сертифікатів, у підсумку буде давати можливість їм пройти успішно атестацію.

На платформі ВСЕОСВІТА [233] в розділі «Підвищення кваліфікації» запропоновані цікаві курси «Сенсорна інтеграція у розвитку дітей дошкільного віку від теорії до практики», «Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в освітньому просторі» тощо.

Уміння самостійно віднаходити інформацію для підвищення фахової майстерності вихователями, асистентами вихователів з організації інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку поповнює професійний багаж цих педагогів, формуючи широкий спектр компетентностей, необхідних для ефективної діяльності з дітьми з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Навчально-науковий інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова [234], в розділі Реєстрація на курси, пропонує різні напрямки підвищення кваліфікації в тому числі для вихователів, асистентів вихователів щодо розвитку та формування професійних компетентностей щодо організації інклюзивного навчання з дітьми з ООП.

Завдяки набутим компетентностям вихователь, асистент вихователя зможе:

- створити атмосферу прийняття і взаємоповаги в групі.
- забезпечити кожній дитині рівні можливості для розвитку.
- допомогти дітям з ООП подолати труднощі і реалізувати свій потенціал.
- співпрацювати в команді супроводу (в тому числі з батьками) для досягнення спільних цілей щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Таким чином, дистанційне навчання про організацію інклюзивного навчання вихователями, асистентами вихователів сприяє розвитку їх професійних навичок та формує здатність забезпечити якісну освіту для всіх дітей.

5 етап. *Контрольне вивчення засвоєних знань.*

За підсумками реалізації змісту програми для вихователів, асистентів вихователів, на початку і по завершенню курсів підвищення кваліфікації курсисти складають підсумковий тест, пишуть підсумкову роботу, що є дуже важливою складовою навчальної діяльності.

Наразі, інформатизація українського суспільства, є рушієм до розвитку освітніх можливостей і пропозицій інтерактивного, дистанційного навчання. На нашу думку, внаслідок пандемії спричиненої інфекційним захворюванням на COVID, війни в Україні відбувся глобальний стрибок який призвів до нових можливостей навчання, передачі освітньої інформації через інформаційні канали соціальних мереж та прискорив інтенсивний розвиток інтерактивного та дистанційного навчання.

Зокрема, технології інтерактивного навчання активно використовуються у системі післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації для педагогів дошкільної освіти (вихователів, асистентів вихователів), які підвищують, рівень оволодіння інформаційно-комунікативними навичками цих педагогів для організації освітнього процесу, інклюзивного навчання в дистанційній (змішаній) формі та вміння підтримувати комунікацію з дітьми та їх батьками.

У нашому дисертаційному дослідженні було описано модель ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, розкрито умови їх діяльності, передбачено напрями роботи для покращення умов діяльності вихователів, асистентів вихователів, завдання, шляхи їх реалізації, методи і форми роботи інтерактивного, дистанційного навчання для підвищення фахового рівня вихователів, асистентів вихователів, які лягли в основу розробленої нами авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

В перспективі подальшого дослідження пропонуємо презентувати авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти, яка сприятиме розвитку та формуванню професійних компетентностей та допоможе цим педагогам ефективно організовувати власну професійну діяльність, істотно вплине на підвищення ефективності умов їх діяльності, позитивно вплине на підвищення якості організації освітнього процесу з усіма дітьми в групі, в тому числі з дітьми з ООП в наданні підтримки щодо реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії навчання.

Зазначимо, що за допомогою електронних освітніх ресурсів, інтерактивних, дистанційних форм роботи можна розвивати, формувати морально-етичну, організаційну, здоров’язбережувальну, проєктувальну, інформаційно-комунікаційну компетентність, педагогічного партнерства, здатності до навчання впродовж життя вихователів, асистентів вихователів для ефективності їх умов професійної діяльності.

Ми припускаємось думки, що завдяки запропонованим в авторській Програмі підвищення кваліфікації для вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання на засадах інформації та цифровізації, розробленій структурі і змісту щодо навчання вихователів, асистентів вихователів, розвитку і формування умінь організовувати інклюзивне навчання,

підвищується рівень їх професійної компетентності, що впливає на умови ефективності їх професійної діяльності.

За професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти», у вихователів, асистентів вихователів мають бути сформованими такі ключові компетентності як: морально-етична, організаційна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, інформаційно-комунікаційна, педагогічне партнерство, здатність до навчання впродовж життя, що враховано у змісті Програми підвищення кваліфікації, основні напрями освітньої діяльності щодо підвищення кваліфікації сприяють розвитку та сформованості вищезазначених професійних компетентностей. Окрім того, ці фахівці впевнено зможуть використовувати інтерактивне навчання у професійній діяльності, що зробить освітній процес цікавим, динамічним, доступним для дітей та їх батьків під час дистанційного та змішаного формату навчання.

Під час курсів підвищення кваліфікації на лекційних та практичних заняттях технології інтерактивного навчання допоможуть здобувачам післядипломної освіти шукати, створювати, опрацьовувати, обмінюватися інформацією в публічному чи приватному спілкуванні. Сучасні вихователі, асистенти вихователів працюючи в умовах воєнного часу мають володіти такими якостями як: медіа-грамотність, критичне мислення, комунікативність та ін.

Умови діяльності вихователів, асистентів вихователів під час воєнного стану, коли організація навчання може відбуватися в дистанційному чи змішаному форматі, передбачають формування й розвиток інформаційно-комунікаційних знань, умінь та навичок.

Наразі, великий вибір освітніх ресурсів працюють на цифрових пристроях (смартфонах, ноутбуках, планшетах, айфонах, айпадах), що робить легкий доступ до їх використання під час навчання для підвищення власної професійної компетентності та використання в професійній діяльності.

Розроблена нами авторська Програма підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, її змістове наповнення реалізувалось через різні форми

інтерактивного навчання та дистанційного навчання. Як виявилось у ході подальшого дослідження, що було проведено в період карантинних обмежень пов'язаних з масовим інфекційним захворюванням на COVID-19 та продовжилось у період воєнного стану внаслідок російської агресії проти України, саме завдяки застосуванню цифрових засобів інтерактивного навчання вдалося забезпечити освітній процес з підвищення кваліфікації, інформаційно-комунікаційну взаємодію між учасників освітнього процесу. Для цього, застосовувались засоби для комунікації через системи відеоконференцзв'язку (Meet, Zoom) та платформи дистанційного навчання (Google Classroom і Padlet). Що спричинило інтенсивне використання цифрових носіїв даних та інформаційно-комунікаційних засобів навчання (комп'ютер, програмне забезпечення, ноутбук, планшет, смартфон, айфон, айпад тощо).

Ефективність використання запропонованого навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів була високою, що характеризувалося істотним зростанням рівня підготовки за когнітивним критерієм, а також мотиваційно-ціннісним, комунікативним і діяльнісним.

Варто підкреслити, що реалізація навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів за розробленою нами авторською Програмою проводилась як комплексно у основній частині експерименту, так і перевірялись окремі розроблені власні матеріали. Програма є адаптивною, відтворюваною, за нею можливо організовувати і внутрішнє навчання в дошкільних освітніх установах. У рамках впровадження навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів за Програмою були позитивні відгуки від закладів дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів та закладів вищої освіти.

Висновки до розділу 2

1. Запропонована нами структурно-функціональна модель оптимізації діяльності вихователя, асистента вихователя виступає формувальним чинником для визначення організаційно-методичних умов їх діяльності. Для реалізації основних завдань дослідження в структурі моделі виокремлено чотири компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) нормативно-діяльнісний; 3) комунікативно-діяльнісний; 4) практично-діяльнісний, що дає можливість цілеспрямовано аналізувати взаємозв'язки між кожним з вищеозначених компонентів. Та розбудувати певний алгоритм дій щодо впливу на організаційно-методичні умови ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя; чітко означити цілі, завдання, функції вихователя, асистента вихователя до яких він має бути підготовленим; врахувати результативність у підготовці компетентних вихователів, асистентів вихователів та їх особистісних якостей які ляжуть в основу професійній компетентності; акцентувати увагу на особистісно-орієнтований напрям щодо відкриття внутрішнього потенціалу вихователів, асистентів вихователів, визнання ними інклюзивних цінностей, формувати та розвивати вміння щодо прийняття рішень пов'язаних з професійною діяльністю та соціальну відповідальність за результат роботи, критичне мислення, інформаційні навички, партнерську взаємодію, вміння навчатися впродовж життя, уявлення про формування інклюзивного освітнього простору, архітектурну, просторову доступність, універсальний дизайн, розумне пристосування які ляжуть в основу успіху професійної діяльності, сформувати уявлення про значущість професійної діяльності.

2. Аналіз професійної діяльності вихователя, асистента вихователя засвідчив, що вона реалізується в інклюзивному освітньому середовищі та умовно можна виділити чотири компоненти діяльності вихователів, асистентів вихователів: Метою мотиваційно-ціннісного компонента є формування внутрішньої мотивації вихователя, асистента вихователя до аксіологічної світоглядної позиції й розуміння суспільного значення інклюзії як процесу в

цілому; формуванні культури заснованої на інклюзивних цінностях, позитивного психологічного клімату.

В нормативно-діяльнісному компоненті метою є оволодіння теоретичними знаннями, нормативно-правовими засадами з інклюзивної освіти; формування розуміння про інклюзію в дії (створення внутрішніх документів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП: ІПР); формування потреби для оперування знаннями з інклюзії, спеціальної педагогіки, психології у фаховій діяльності; визначення та конкретизація змісту діяльності та функцій вихователя, асистента вихователя в умовах інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти

Метою комунікативно-діяльнісного компонента є формування вміння працювати в партнерській командній взаємодії, формування вміння працювати в полісуб'єктній взаємодії фахівців різних відомств; продуктивній співпраці на виконання результату поставленої мети, відповідальність за яку є колективною як вихователя, так і асистента вихователя.

Практично-діяльнісний компонент ставить за мету формування професійних компетентностей, професійної готовності до організації процесу інклюзивного навчання, оперування спеціальними методами та прийомами, методиками і технологіями стандартизованого оцінювання і особистісно орієнтованого навчання; використовувати набуті знання з різних форм навчання (програми підвищення кваліфікації, самоосвіта, передовий практичний досвід, майстер-класи, тренінги, коучинг тощо) і впроваджувати їх у власну педагогічну практику; вести просвітницьку діяльність серед педагогічної та батьківської спільноти, гуманізовувати освітній процес. Мати знання про архітектурно-просторову доступність, безбар'єрне середовище, універсальний дизайн, розумне пристосування, реалізація змісту ІПР, вміння адаптації/модифікації обладнання, навчальних матеріалів, дидактичних посібників, наочних матеріалів, забезпечення сучасними засобами, що відповідають освітнім потребам дітей.

У контексті нашого дослідження ми вважаємо розроблену авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання,

шляхом до ефективності організаційно-методичних умов діяльності вихователя, асистента вихователя як комплексу методичних заходів, взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх факторів (мети, змісту, форм та методів діяльності, моделювання ситуацій, технологій інтерактивного навчання та ін.), необхідних для здійснення системного впливу на вихователів, асистентів вихователів з метою забезпечення ефективності і результативності освітнього процесу з інклюзивним навчанням, адаптації, соціалізації дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Виходячи з нашого дослідження та беручи до уваги предмет дослідження, ми виокремили та спроєктували в авторській Програмі напрями: *мотиваційно-ціннісний* (інклюзивні цінності, інклюзивна культура культура, мотиваційна готовність); *когнітивний* (нормативно-правове забезпечення; гнучкість методів та форм написання ІПР тощо); *комунікативний* (партнерська взаємодія, співробітництво (на прикладі команди психолого-педагогічного супроводу на рівні групи, закладу, співпраці з інклюзивно-ресурсним центром як умови ефективної діяльності вихователя, асистента вихователя); *діяльнісний* (професійна компетентність вихователя, асистента вихователя).

На нашу думку, формуючи дані напрями та реалізуючи їх через зміст Програми можемо забезпечити якість і ефективність професійної діяльності вихователя, асистента вихователя.

3. Вбачаємо, що авторська Програма підвищення кваліфікації вихователів асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання є сталим нормативним документом у сфері інклюзивної освіти, регламентується навчально-тематичним планом, включає тематичні модулі. Змістове наповнення представлено такими формами роботи як лекції, практичні роботи, самостійна навчальна діяльність, підсумкове тестування, які сприяють підвищенню фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів до розвитку та формування компетентностей щодо організації процесу інклюзивного навчання з дітьми з ООП дошкільного віку в закладах дошкільної освіти

Було з’ясовано, та окреслено певні вимоги до розроблення авторських Програм підвищення професійної майстерності: відповідність нормативно-правовим актам з інклюзивної освіти в Україні; орієнтованість на Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти; відповідність структурно-змістовим вимогам: мета програми, очікувані результати, модульний підхід; відповідність сучасним методичним вимогам; відтворюваність: окреслює можливість перенесення для користування іншими освітніми установами.

Тому, під час розроблення авторської Програми з технологіями інтерактивного навчання нами враховані вищеназвані вимоги задля забезпечення її коректності.

Отже, є підстави вважати, що структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів шляхом організації навчання з підвищення фахової майстерності за допомогою розробленої авторської Програми, повною мірою реалізує запропоновані нами підходи, принципи, методи для поліпшення ефективності їх діяльності. А здобуті результати експериментальної перевірки мають на меті відображати її ефективність та дієздатність.

Нами було визначено, що для повноцінного оцінювання впливу навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, на умови ефективності діяльності, перевірки рівня знань буде недостатньою, оскільки розроблена Програма впливає як на навчальні досягнення вихователів, асистентів вихователів, так і на більш розширений перелік характеристик, таких як: зростання рівня мотивації, оволодіння нормативно-правовою базою з питань інклюзивного навчання, організація власної професійної діяльності, готовність до професійної взаємодії, формування компетентностей, тощо. Зважаючи на це, предметом оцінювання в нашому дослідженні було визначено рівень знань вихователів, асистентів вихователів реалізувати інклюзивне навчання як комплексну характеристику, яка включає вищеназвані складові.

Зважаючи на розроблену модель, критеріями, за якими здійснювалося дослідження, були обрані: мотиваційно-ціннісний (інклюзивні цінності, соціокультурне середовище, психологічний комфорт), когнітивний (знання про сутність та зміст нормативно-правових документів, створення ІПР), комунікативний (вміння професійно взаємодіяти в команді, педагогічне партнерство) та діяльнісний (вміння практично впроваджувати набутті знання у власну професійну діяльнісний).

Означені і охарактеризовані критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний і діяльнісний), які визначено як сукупність ознак, що дають можливість оцінювання рівня знань професійної підготовки внаслідок навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів реалізовувати інклюзивне навчання як комплексну характеристику, вплив на організаційно-методичні умови діяльності в розробленій нами моделі.

Охарактеризовано сутнісні ознаки поняття «критерій», що дало змогу окреслити рівні сформованості: недостатній (ні один показник не відповідає рівню прийнятному для позитивної оцінки), низький рівень сформованості орієнтований на перший таксономічний рівень «знання»; середній – «знання, розуміння та використання»; достатній – «знання, розуміння, використання, аналіз та синтез», високий – знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка, відображає сформованість показників відповідно з усіма шістьма рівнями таксономії Блума.

Системний аналіз, вітчизняні практики, нормативно-правові документи, власний пошук щодо реалізації структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, мотивації, оптимізації, підвищення фахового рівня в професійній діяльності склав основу Програми підвищення кваліфікації, в перспективі вбачаємо її подальше вивчення та впровадження на базі Навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації УДУ імені М. Драгоманова, Комунального закладу

вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради та в закладах дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 3. ПОЛІПШЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ, АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗДО

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування Програми підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя з поліпшення їх діяльності в закладі дошкільної освіти

Постановка проблеми пов'язана з глобалізацією в Україні європейських освітніх тенденцій щодо становлення інклюзії, створення інклюзивного простору в закладах дошкільної освіти. Вектор державної вітчизняної стратегії орієнтований на запровадження інклюзивного навчання але недостатнім є рівень підготовленості педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Що впливає на необхідність підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу дошкільної освіти (вихователя, асистента вихователя), організації навчальних освітніх заходів та методичних впливів на організаційно-методичних умови та ефективність діяльності цих працівників.

Вважаємо, провідним шляхом для підтримання функціонування структурно функціональної моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя розроблення та реалізацію авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання.

Зважаючи на те, що професійна діяльність вихователя, асистента вихователя відбувається в інклюзивному освітньому середовищі групи ЗДО, ми виділили чотири цільові конструкти організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів (цінності; нормативно-правове регулювання; професійна взаємодія; професійна компетентність) які реалізуються через такі напрямки освітньої діяльності як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний і прописали їх в авторській Програмі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання (далі – Програма):

Сучасний освітній простір закладу дошкільної освіти не можна уявити чи ізолювати від інклюзивності освітнього процесу, як багатоаспектного поняття, де мають місце такі невід'ємні умови як:

- інклюзивні цінності (особистісні надбання соціальних норм та правил поведінки, соціально визнані уявлення і підходи до якості освітньої послуги за місцем проживання дитини, підтримка різності між дітьми та дорослими як ресурсу освіти, допомога кожному відчути себе частиною єдиного колективу тощо) підтримка, поширення культури інклюзивної освіти в соціум;
- нормативно-правове регулювання діяльності вихователя, асистента вихователя щодо організації професійно-правових стосунків в освітньому процесі максимально наближених до європейських стандартів, розробка ІПР для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини [235, с. 182-193];
- діяльність команди психолого-педагогічного супроводу як освітнього ресурсу для ефективності професійної взаємодії, співробітництва вихователя, асистента вихователя, забезпечення якості освітньої послуги дитини з особливими освітніми потребами, рівня підтримки, адаптації, соціалізації, комунікації та інтеграції в освітній простір закладу дошкільної освіти;
- формування і розвиток професійних компетентностей відповідно до Професійного стандарту педагогічних працівників; особистісно орієнтований підхід до усіх учасників освітнього процесу; кваліфіковані педагогічні кадри (зокрема, вихователь, асистент вихователя) [235, с. 182-193].

Процес з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів є усталеною формою організації навчання, обумовлений Програмою підвищення кваліфікації і складається з навчально-тематичного плану в змісті якого окреслено ряд нормативних, психолого-педагогічних, етичних, соціокультурних тем щодо становлення, функціонування та розвитку інклюзивного навчання, що безпосередньо впливає на готовність, мотивацію, розбудову методів, підходів, індивідуалізацію навчання дітей в тому числі з ООП.

Зважаючи, на євроінтеграційний курс України, забезпечення доступності до здобуття освіти усіх дітей, в тому числі з інвалідністю, особливими освітніми

потребами, постає питання щодо розроблення Програм підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання для вихователів, асистентів вихователів які організовують інклюзивне навчання з дітьми дошкільного віку в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Впровадження якої пропонується шляхом різних форм освітньої роботи з інтерактивними технологіями із здобувачами освіти: традиційних – (офлайн), нетрадиційних – (онлайн) та змішаного навчання, що забезпечуватиме гнучку взаємодію між суб'єктами та об'єктами освітнього процесу. Ця трансформація безпосередньо забезпечує потребу щодо організації різних форм навчання та передбачає структурованість та актуальне змістовне наповнення Програми підвищення кваліфікації відповідно до потреб сьогодення.

Вирішення цієї проблеми має теоретичне і практичне значення у зв'язку з інноваційними процесами в сучасній дошкільній освіті, її технологізацією та інформатизацією. Ефективність впливу програми підвищення кваліфікації на підвищення фахового рівня вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп залежить від того, наскільки відповідають форми, зміст, методи і засоби освітнім цілям та завданням інклюзивного навчання.

Потреба в розробці Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів виникла через необхідність:

- формування в закладах дошкільної освіти інклюзивної культури в основу якої покладено інклюзивні цінності (толерантність, недискримінація, право, повага, різність, прийняття тощо);
- врахування при організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти побудови індивідуальної освітньої траєкторії, складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП;
- пріоритетність формування вміння вихователя, асистента вихователя працювати в професійній взаємодії;
- формування професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя з підвищення якості організації процесу інклюзивного навчання в

тому числі з дітьми з ООП в закладах дошкільної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища.

Зазначимо, що процес інклюзивного навчання у закладі дошкільної освіти побудований як цілісна освітня система, має власну структуру, її компонентний склад означений взаємопов'язаними, взаємозалежними зв'язками. Єдність і взаємозв'язок означених компонентів, цілісність процесу інклюзивного навчання означені в структурно-функціональну модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

З метою підтвердження гіпотези про те, що вищеописана модель, ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп завдяки розробленню авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів та асистентів вихователів, організації їх навчання з підвищення кваліфікації, заздалегідь обраними критеріями оцінювання, призведе до інтенсивного розвитку і формування їх професійної компетентності, та істотно вплине на зростання ефективності і поліпшить умови їх професійної діяльності.

Організація навчання за авторською Програмою з підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів є сталим і регламентованим навчально-тематичним планом, нормативними документами у сфері інклюзивної освіти в Україні, включає тематичні модулі за темами щодо впровадження і організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Змістове наповнення представлено такими формами роботи як лекції, практичні роботи, самостійна навчальна діяльність, вхідні та підсумкові тестування, які сприяють підвищенню фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів до розвитку та формування компетентностей щодо організації процесу інклюзивного навчання з дітьми з ООП дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що на сучасному етапі розвитку і становлення інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти є

необхідним врахування вимог сьогодення, усіх євроінтеграційних процесів в центрі яких є людина, реалізація та задоволення її потреб, в тому числі і освітніх на засадах недискримінації та права.

Програма підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів розроблена на основі вимог до організації процесу інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти:

- концептуальність: розроблена спираючись на нормативно-правову відповідність до нормативної бази в Україні, наукове вчення інклюзії, до складу якого входять філософське, культурно-етичне, педагогічне, дидактичне, соціально-психологічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;
- системність: програма підвищення кваліфікації охоплює усі ознаки системи: логічності процесу, взаємозв'язків усіх його складових, характеризується цілісністю та завершеністю;
- керування: передбачає контроль, поетапної діагностики освітнього процесу, за потреби можливість зміни засобів і методів для покращення результатів;
- ефективність: програма має ґарантовано досягати передбачених викликами сьогодення стандартів інклюзивного навчання;
- відповідність: до сучасних методичних вимог, технології інтерактивного навчання (тренінги, інтерактивні методи, онлайн навчання); практичне навчання (кейс-методи, ситуаційні завдання, практична робота в групах); особистісно-індивідуалізоване навчання; форми та методи навчання (лекції, тренінги, майстер-класи, воркшопи, робота з кейсами, моделювання ситуацій, рольові ігри, самостійна робота, аналіз, рефлексія); оцінювання результатів навчання; тривалість навчання, сертифікація (не менше 30 год.)
- відтворюваність: передбачає можливість використання програми підвищення кваліфікації самостійно закладами дошкільної освіти.

Тому, під час розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації було максимально враховано вищеназвані вимоги задля забезпечення більшої її повноти.

Оскільки євроінтеграційні процеси є стрімкими та інклюзивне навчання є їх невід'ємною частиною, то для підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів доцільним є те, що Програма передбачає комплексне змістове наповнення з організації інклюзивного навчання, структурування навчальних матеріалів за рахунок системного використання цифрових освітніх технологій.

Зазначимо, що процес навчання з підвищення кваліфікації має визначену структуру і взаємопов'язані, взаємозалежні модулі та тематичне спрямування. Акумулювання єдності і взаємозв'язків методичного змісту, методів, прийомів, форм роботи передбачено Програмою.

На підставі проведеного аналізу та вже розроблених Програм підвищення кваліфікації в Програму підвищення кваліфікації включено такий перелік послідовно-взаємопов'язаних модулів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний (практичний)**.**

Зважаючи на умовну незалежність модулів Програми, між ними існують системоутворювальні зв'язки, які об'єднують її в єдиний цілісний освітній комплекс підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Окреслені зв'язки чималі та багатоманітні: між теорією і практикою навчання; між змістом навчання та формами, технологіями, методами, засобами; між завданнями, їх виконанням і результатами на виході. Вважаємо, що вони важливі, адже виконують системоутворювальні функції, як до всього програмового змісту в цілому, так і до окремих її модулів.

Враховуючи вищеозначене, авторська Програма підвищення кваліфікації охоплює систему підходів, принципів, методів та засобів для ефективного навчання, розвитку і формування професійних компетентностей щодо організації інклюзивного навчання у вихователів, асистентів вихователів ЗДО.

Відповідно до цього, визначено мету, що унормована Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти» іншими нормативними документами у сфері дошкільної освіти, запитами суспільства на організацію

інклюзивного навчання, затребуваністю на освітньому ринку праці, а також потребами самої особистості.

Варто зауважити, що запропоновані диференційовані підходи щодо організації навчання в дистанційному, очному та змішаному форматах, збалансованість теоретичної та практичної складової, практичних завдань та самостійної роботи здобувачів освіти, врахування доступності, недискримінації та рівності окреслюють концептуальну сторону нашої Програми, у той час як процесуальна сторона визначається рядом дидактичних принципів, методів, прийомів, форм роботи.

Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів побудована на таких дидактичних принципах навчання: науковості; наступності, системності, послідовності навчання; практично-орієнтованої підготовки; інноваційності, доступності, прогностичності, індивідуалізації навчання, та буде ефективною при їх дотриманні.

Окреслені нами принципи навчання взаємопов’язані між собою, вони віддзеркалюють закономірності освітнього процесу, регулюють діяльність об’єкта і суб’єктів навчання, відображають у своєму змісті фундаментальні засади, які об’єктивно існують у реальному освітньому процесі, та яких необхідно дотримуватися на всіх етапах підвищення кваліфікації педагогів.

Принцип науковості є загальнообов’язковим, зокрема, в умовах професійного навчання – одним із визначальних для педагогічних спеціальностей. Розроблена Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти, а дослівніше, уся її структура підпорядковані принципу науковості. Зміст навчання має обов’язкову науково-обґрунтовану логіку, адже системні, науково обґрунтовані знання та вміння є основою підготовки професійно компетентного вихователя, асистента вихователя.

Принцип наступності, системності та послідовності навчання є важливим, та зберігає усталену безперервність процесу підвищення кваліфікації

вихователів, асистентів вихователів. Цей принцип застосовується у різних формах планування освітнього процесу (порядок вивчення окремих питань теми, послідовність теоретичних і практичних складових, практичних робіт, самостійного опрацювання навчального матеріалу здобувачами освіти).

Принцип практично-орієнтованої підготовки відіграє надзвичайно важливу роль у підвищенні кваліфікації вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти. Означений принцип регламентує методичну підготовку цих педагогів якісно організовувати освітній процес з інклюзивним навчанням, вміння адаптувати, модифікувати освітній зміст, середовище, методи і прийоми роботи, вміння складати ІПР реалізуючи індивідуальну освітню траєкторію дитини. Програма розроблена з урахуванням відповідності практичної частини структури змісту до особливостей практичної діяльності вихователя, асистента вихователя в реальному часі в умовах групи закладу дошкільної освіти. Де педагоги мають реалізувати освітню програму за допомогою організації різних форм освітньої роботи, а діти здобути знання вміння, навички, компетентності визначені в Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти в Україні). Тому реалізація принципу практично-орієнтованої підготовки є необхідною і забезпечується здебільшого у ході реалізації змісту практичної частини програми та практично-дослідної діяльності.

Принцип інноваційності окреслює освітнє просвітництво спрямоване на підвищення толерантності, інклюзивності в суспільстві щодо реалізації рівності прав на здобуття освіти за місцем проживання.

Принцип прогностичності спрямований на безперервний взаємозв’язок з зовнішнім середовищем, вивчення факторів зовнішнього впливу, суспільних запитів, потреб та відповідно до цього напрацювання програмового змісту та його реалізація в межах законодавчого підґрунтя (Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін.) реалізації, впровадження, забезпечення освітнього процесу з інклюзивним навчанням.

Не менш важливим є застосування *принципу доступності та індивідуалізації навчання,* який відображається у запропонованих формах підвищення кваліфікації (онлайн, офлайн, змішана), а також диференціації освітніх завдань і способів їх виконання (форм, засобів, методів організації занять тощо) відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти з підвищення кваліфікації.

Проаналізовані нами основні дидактичні принципи, які лягли в основу освітнього змісту Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Вони утворюють структуру, за якою організовується навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти і сприяють її ефективності.

Водночас, вибір форм, методів і засобів навчання для виконання визначених освітніх завдань, в рамках реалізації цілей розробленої Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, аналіз завдань, спрямованих на сприйняття інклюзивних цінностей, нормативно-правової бази, розвиток і формування професійної взаємодії в команді, безпечного, інклюзивного простору, професійних компетентностей здобувачів освіти в процесі підвищення кваліфікації є надзвичайно актуальним, адже сприяє ефективності діяльності в організації інклюзивного навчання.

Вважаємо, що підбір різних форм організації в навчально-тематичному плані підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, є влучним та ефективним завдяки їх комбінуванню та об'єктивному добору, який в свою чергу корелюється з дидактичною метою заняття.

З-поміж різних форм організації навчання курсів підвищення кваліфікації нами використовувалися: лекції, вебінари, практичні роботи, практичні завдання, пошуково-дослідні завдання, самостійна робота, індивідуальна робота, технології інтерактивного навчання, аналітично-пошукова та науково-дослідна робота.

Усі форми освітнього процесу з підвищення кваліфікації є логічно-послідовними, зв’язними між собою, взаємозалежними одна від одної. Разом з тим кількісна пропорція різних методів навчання може змінюватися. А якісна характеристика методів навчання залежить від: кількості годин передбачених в навчально-тематичному плані; забезпечення сучасним комп’ютерним обладнанням; швидкісним Інтернетом; новітньою навчально-методичною базою; нормативним підґрунтям; інтерактивними технологіями навчання та ін. Усі вищезазначені чинники є універсальними, та такими, що враховані під час розроблення змістового наповнення навчально-тематичного плану Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Запропоновані форми організації освітнього процесу щодо реалізації навчально-тематичного плану з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів передбачають використання відповідних методів та засобів, які в комплексі визначають зміст, мету і завдання інноваційного навчання. Тому для підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів нами виділено найефективніші на наш погляд методи, серед яких:

- *традиційні:* словесні, наочні; практичні;
- *інноваційні:* дистанційного, змішаного, інтерактивного навчання.

Методи навчання носять виключно імітаційний, проблемний, продуктивний та ситуативний характер. Методичний аспект прослідковується в організації професійного зростання вихователя, асистента вихователя в навчанні з підвищення кваліфікації та передбачає залученість курсистів до практичної діяльності. Результатом конкретного модуля є оволодіння визначеними Програмою підвищення кваліфікації професійними компетентностями, а також, що є надзвичайно важливим в професійному зростанні, творчий пошук та запропоновані здобувачем освіти з досвіду роботи власні інновації, які сприяють вдосконаленню їх професійної діяльності на робочому місці.

Запропонований Програмою комплексний зміст навчання, враховуючи вищеозначені вимоги, принципи, чинники, форми роботи, буде ефективно

впливати на успішність процесу підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Тому, в процес навчання з підвищення кваліфікації пропонуємо поряд з традиційними, інноваційні засоби. До перших належать друковані (підручники, посібники, конспекти занять, методичні рекомендації), наочні (картки, плакати, таблиці, схеми, малюнки, фотографії) та технічні (смарт дошки, мультимедійні проєктори, плазмові панелі, комп'ютери, планшети, ноутбуки, інші ґаджети). Усі вони є досить розповсюдженими і ми вважаємо за доцільне використовувати їх під час організації офлайн та змішаної форми навчання з підвищення кваліфікації педагогів.

Водночас, для ефективної організації онлайн навчання пропонуємо використання інноваційних засобів навчання, таких як: цифрові технології, електронні презентації, електронні курси, електронні вебінари, хмарні технології, штучний інтелект. Особливості застосування вищезазначених методів і засобів навчання з підвищення кваліфікації залежать від форм навчання (офлайн, онлайн, змішана) враховуючи воєнний стан, різні ситуації епідеміологічного характеру, побажання здобувачів освіти. З огляду на вищесказане, процес передачі знань щодо підвищення кваліфікації набуває трансформації, стає більш гнучким і адаптивним щодо форм організації навчання та охоплення контингенту педагогів бажаючих пройти навчання в зручний для них спосіб та час.

Оцінювання ефективності запропонованої нами Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп проходить на початковому (вхідний контроль) та на завершальному етапі навчання у ході складання підсумкового тесту (підсумковий контроль), запитання для якого складено на основі пройдених модулів та тем з інклюзивної освіти. Оцінювання навчальних досягнень здійснювалося відповідно до єдиної системи ECTS, тому градація рівнів проводилося з урахуванням її особливостей.

Оцінювання рівня навчальних досягнень з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів за вхідним і підсумками тестування

стосується різноманітних аспектів їхньої діяльності. Враховувалися організація освітнього процесу на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правове забезпечення освітнього процесу, професійна взаємодія в Команді супроводи дитини з ООП, професійні компетентності (формування безпечного, інклюзивного освітнього простору групи, реалізація ІПР, вміння реалізувати процес інклюзивного навчання). Запитання до тесту складено за вищезазначеними умовами діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп, по п’ять запитань до кожного тематичного модуля, в кожному питанні передбачається чотири варіанти відповідей, один з яких є вірним. Максимальна кількість балів яку можна отримати при складанні тесту – 100 балів. Прохідний бал – 75. Курсисти, які успішно склали підсумковий тест отримують сертифікат. Кількість годин, що передбачено Програмою для засвоєння її змістового наповнення складає 30 годин. З них: 9 год. –лекційні заняття, 15 год. – практична робота, 4 год. – самостійна робота, 2 год. – підсумковий тест [235, с. 182-193].

З огляду на вищезазначене, *методологія* авторської Програми підвищення кваліфікації складає сукупність вимог, наукових підходів, принципів, методів, змісту, форм навчання, структури, організації та реалізації навчального змісту. Окреслює актуальність, мету, шляхи та очікувані результати. Можна говорити про те, що методологія авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів є цілісною, науково обґрунтованою та практично спрямованою.

За результатами запитів сьогодення, щодо організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Обґрунтовано потребу підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти як творців інклюзивного навчання, безпечного, інклюзивного освітнього простору, носіїв інклюзивних цінностей, особистісних та професійних компетентностей, які здатні створювати якісний освітній продукт, послугу для усіх здобувачів освіти (в тому числі дітей з ООП) в умовах багатоманіття колективу. Окреслено методичні основи проведення оцінок знань за проведеними освітніми заходами

передбаченими Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, змістового наповнення та модулів. Визначений методичний вплив на організаційно-методичні умови діяльності вихователів, асистентів вихователів щодо ефективності їх ресурсного потенціалу.

Новизна полягає в визначенні методичних основ оцінювання знань за освітніми модулями передбаченими Програмою підвищення кваліфікації. Визначено методичний вплив доцільності комплексу освітніх заходів визначених Програмою, щодо підвищення ефективності організаційно-методичних умов діяльності та ресурсного потенціалу.

Практичну значущість вбачаємо в результатах емпіричного та заключного дослідження, що дають змогу перевірити доцільність дібраного комплексу освітніх заходів прописаних в Програмі підвищення кваліфікації з метою впливу на організаційно-методичні умови та ефективність діяльності вихователя, асистента вихователя для успішного виконання професійних педагогічних функцій.

Зважаючи на аналіз *вищезазначених досліджень і публікацій***,** простежується тенденція щодо притаманності освітнім заходам з підвищення кваліфікації педагогічних працівників характерних ознак: індивідуалізованого спрямування, цільового призначення, зорієнтованості на специфіку потреб педагогів в умовах організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням та в свою чергу зорієнтованості цих фахівців на забезпечення того чи того рівня підтримки дитини з ООП в залежності від її індивідуальних можливостей.

Вважаємо, системний методичний вплив авторської Програми на організаційно-методичні умови, системність і комплексність освітніх заходів на принципах індивідуалізації, значно підвищить ефективність діяльності цих працівників, сприятиме їх особистісному та професійному зростанню, розвитку та набуттю нових професійних компетентностей для організації якісного освітнього процесу з інклюзивним навчанням.

В свою чергу, підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів сприятиме розвитку і формуванню професійних компетентностей, які будуть

безпосередньо впливати на поліпшення умов їх власної діяльності, усвідомлення колективної відповідальності за результати спільної справи (організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням).

Таким чином, нами обґрунтовано теорію та методологію Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання, яка дозволяє алгоритмізувати і вдосконалити освітній процес з підвищення фахового зростання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Програма складається з титульного аркуша, профіля з загальною інформацією про назву Програми, визначено тип Програми, форми навчання, вказано цільову групу на яку орієнтоване навчання, обсяг Програми в кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – ЄКТС) [214], напрями підвищення кваліфікації, перелік професійних компетентностей [162] на підвищення рівня яких орієнтовано навчання. Визначено загальну мету Програми, означено очікувані результати навчання за Програмою підвищення кваліфікації (обсяг знань, умінь, навичок якими мають оволодіти здобувачі освіти за результатами навчання).

Представлено методи навчання, форми проведення навчальних занять: лекція, семінар, тренінг, практична робота, тематична конференція, відеоконференція, вебінар, обговорення у форматі круглого столу, ділова гра, розв’язання ситуаційного завдання та ін.). Зазначено ресурсне забезпечення з посиланням на дистанційну вебплатформу, через яку організовано навчання, назва дистанційного курсу, посилання (вебадреса). Складено навчально-тематичний план, виділено модулі змісту навчання, визначено ключові методологічні орієнтири та дидактичні принципи, відповідно до завдань, які постають перед вихователями, асистентами вихователів до організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Запропоновано форми, методи та засоби офлайн, онлайн, змішаного навчання, Визначено оцінювання якості навчальних досягнень вихователів, асистентів вихователів шляхом складання вхідного і підсумкового тестування. Складено, для обов’язкового

опрацювання здобувачами освіти список літератури, інформаційних ресурсів (матеріалів), практичних завдань тощо.

Трансформація освітнього процесу в умовах сьогодення, вимагає організації безпечного інклюзивного освітнього простору, організації процесу інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

3.2. Експериментальне апробування Програми підвищення кваліфікації вихователя, асистента вихователя щодо поліпшення умов їх професійної діяльності

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Навчально-науковий інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації), Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Закладу дошкільної освіти (ясла-садку) № 791 Дарницького району м. Києва, Закладу дошкільної освіти (ясла-садку) № 567 Святошинського району м. Києва.

Навчальний зміст Програми реалізувався за чотирма блоками: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, комунікативним, діяльнісним які розроблялись у відповідності до організаційно-методичних умов діяльності (цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія в команді, професійні компетентності вихователів, асистентів вихователів, все це покладено в основу, структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів тісно корелюються з вищезазначеними взаємоповязаними блоками, принципами, підходами.

Зважаючи на успішне проведення організаційного етапу дослідження, для визначення ефективності комплексу освітніх заходів з підвищення кваліфікації прописаних в Програмі та їх впливу на організаційно-методичні умови щодо поліпшення діяльності цих працівників з метою організації якісного освітнього процесу з інклюзивним навчанням, проведемо вивчення результатів емпіричного та заключного експериментів.

Навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вихователя, асистента вихователя) матиме ряд важливих наслідків для організації якісного освітнього процесу з інклюзивним навчанням. Таких як, продукування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, формування і розвиток організаційної культури на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правового регулювання діяльності, становлення

партнерської взаємодії яка сприяє успішному виконанню поставлених цілей, розкриття потенціалу кожного педагога, розвиток та формування необхідних професійних компетентностей для успішного виконання покладених на них обов'язків і як наслідок успішна реалізація професійної діяльності з організації процесу інклюзивного навчання в загальних групах ЗДО, а відтак і дієвості запропонованої моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів.

Процес дослідно-експериментальної перевірки розробленої нами моделі ефективності діяльності шляхом розроблення Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти відбувався впродовж 2019-2024 років у три етапи: організаційний, емпіричний, заключний. Педагогічний експеримент проводився з вихователями, асистентами вихователів до початку навчання та після навчання по завершенні проходження курсів підвищення кваліфікації за розробленою нами Програмою.

Кількість вихователів, асистентів вихователів які брали участь у основній частині експерименту складала 294.

Організаційний етап наукового дослідження (2019-2021 рр.) було присвячено аналізу наукової й методичної літератури, нормативно-правової бази, професійних стандартів, програм підвищення кваліфікації, підручників; досвіду з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, вивченню теорії та практики організаційно-методичних умов які впливають на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти, вивченню вже створених моделей, створенню моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів та розробці Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів.

Метою організаційного етапу дослідження є вивчення вище запропонованої моделі ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя, яка розкриває організаційно-методичні умови їх діяльності

безпосередньо впливаючи на якість освітнього процесу, нормативно-правову обізнаність, підвищення мотиваційної готовності працювати в умовах інклюзивного навчання, професійного зростання, вміння працювати в команді та нести спільну відповідальність за результати такої співпраці.

Також передбачав, розробку діагностичного інструментарію за допомогою якого проводилось вивчення ефективності впливу Програми на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. Запрошення респондентів до участі в дослідженні на добровільних засадах.

Емпіричний етап наукового дослідження (2021-2022 рр.) був сконцентрований навколо апробації розробленої нами авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти, проведенню вхідного та підсумкового контролю.

Заключний етап наукового дослідження (2023-2024 рр.) Метою заключного етапу дослідження є вивчення результатів впливу вище запропонованої авторської Програми, яка поліпшує умови ефективності їх діяльності безпосередньо впливаючи на мотивацію в основі якої закладено інклюзивні цінності, нормативно-правову обізнаність, професійне зростання, вміння працювати в професійній взаємодії та нести спільну відповідальність за результати такої співпраці, формування професійних компетентностей.

Корелюється з аналізом результатів вхідного контролю та перевіркою результатів щодо ефективності розробленої нами авторської Програми яка включає чотири освітні модулі відповідно визначених нами організаційно-методичних умов та покликана сприяти підвищенню ефективності умов діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп, а відтак і дієвості запропонованої нами моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів; з узагальненням здобутих результатів; рекомендаціями до впровадження результатів дослідження в практику та визначенням перспектив подальшого дослідження окресленої проблеми.

Таким чином, нами були розроблені відповідні критерії, рівні, методи та засоби для оцінювання вхідного та підсумкового результатів контролю рівня знань, професійних навичок щодо методичного впливу на організаційно-методичні умови і ефективність діяльності запропонованої моделі, та які дали можливість провести моніторингове дослідження з даного напряму. Виокремлено ключові завдання педагогічного експерименту, розплановано етапи та обрано тип.

Нашою метою було довести, що запропонована нами авторська Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, дозволяє досягти якісніших результатів, ніж традиційна освітня практика з підвищення кваліфікації. Для перевірки запропонованого твердження нами були виділені експериментальні та контрольні групи. Щоб довести ефективність розробленої нами авторської Програми нами на початку емпіричного експерименту добиралися два види груп, що співпадали за своїми характеристиками, а після застосування пропонованого педагогічно-методичного впливу спостерігалися істотні відмінності.

Після проведеного аналізу науково-методичних праць, нормативно-правової бази, професійних стандартів, програм підвищення кваліфікації, підручників; досвіду з підвищення кваліфікації, розроблення структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, розроблення авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання реалізовано емпіричний експеримент, що мав за мету встановити вхідний рівень їх професійних теоретичних і практичних знань шляхом оцінювання за визначеними критеріями, а також перевірити придатність до проведення наступних етапів експерименту. У рамках емпіричного експерименту із вихователями, асистентами вихователів які стали його учасниками, проводилося тестування, яке мало встановити вхідний (початковий) рівень знань щодо їх діяльності із вибраних освітніх напрямів: цінності інклюзивної освіти, нормативно-правове законодавство інклюзивної освіти в Україні, професійна взаємодія в команді, професійна компетентність

відповідно Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», лист «Асистент вихователя закладу дошкільної освіти».

До експериментальних груп було віднесено 145 вихователів, асистентів вихователів, а до контрольних – 149 вихователів, асистентів вихователів.

Однорідність вищеописаних груп перевірялась нами на початку емпіричного етапу експерименту.

Варто зауважити, враховуючи те, що об'єктом педагогічних досліджень є освітній процес з приналежними йому індивідуальними особливостями людських факторів, що дало можливість для прогнозування формального співпадіння сформованих груп лише у статистичному плані. Для визначення різниці характеристик експериментальних та контрольних груп на предмет випадковості, нами застосовано статистичні методи. Суть методів охоплює порівняння емпіричного значення визначеного статистичного критерію з його критичним значенням. У випадку, якщо емпіричне значення критерію є меншим за критичне значення – пояснюємо це таким чином, що характеристики експериментальних та контрольних груп співпадають з рівнем значущості 0,05 відповідно до обраного статистичного критерію. У випадку коли емпіричне значення критерію буде більшим за критичне значення, трактуємо це таким чином, що достовірність відмінностей у характеристиках експериментальних та контрольних груп за обраним статистичним критерієм дорівнює 95%. Зважаючи на вищесказане, ми очікували на ситуацію, коли прорахунки результатів обох підконтрольних груп співпадали на початку експерименту з рівнем значущості 0,05, а після закінчення експерименту достовірність відмінностей між експериментальними та контрольними групами становитиме 95%. Такі кількісні характеристики, дають підстави вважати, що використання запропонованих педагогічних підходів призведе до статистично значущих результатів.

Отже, першочергово нам потрібно було довести доцільність проведення педагогічного експерименту на основі виділених нами експериментальних та контрольних груп. Втілювали це шляхом доведення співпадінь відповідно до досліджуваних двох груп. Такою характеристикою було обрано рівень

теоретичних знань і професійних навичок впливу організаційно-методичних умов на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів на початку їх навчання з підвищення професійної кваліфікації, вимірюваний розробленим нами комплексним тестом, проведеним для вихователів, асистентів вихователів обох груп. Таким чином, експериментальним шляхом нами було встановлено початковий стан проблеми, що вивчається.

При створенні тестових завдань увага акцентувалась на доборі завдань за заданими освітніми напрямами щодо визначення рівня методичного впливу організаційно-методичних умов на ефективність професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів.

Вивчення проходило у формі комп'ютерного тестування. Вибір такого способу перевірки рівня теоретичних і практичних знань щодо методичного впливу організаційно-методичних умов на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів дозволив врахувати компоненти інклюзивного освітнього середовища та безпосередній власний професійний розвиток вихователя, асистента вихователя шляхом постійного вдосконалення професійних навичок, безперервного післядипломного навчання, здобуття нових професійних компетентностей, продиктованих євроінтеграційними впливами в Україні на розвиток інклюзивного навчання в ЗДО, оцінювання навчальних досягнень здобувачів післядипломної освіти, автоматизацію перевірки знань, оцінку ефективності розробленої нами Програми підвищення кваліфікації з організації інклюзивного навчання в ЗДО.

Тестування проводилось на початку курсів підвищення кваліфікації до навчання за розробленою нами Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчаня вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. Тестування включало завдання з матеріалів загально вивчених тематичних модулів за напрямами організаційно-методичних умов інклюзивного середовища в якому відбувається професійна діяльність вихователя, асистента вихователя, об'єднаних в єдине інтегроване опитування.

Під час розроблення педагогічно-діагностичного інструментарію оцінювання вивчалися сучасні вітчизняні й зарубіжні підходи до оцінювання навчальних досягнень, авторські напрацювання Л. Кухар, В. Сергієнко та ін. [239], [240], [241].

Інтегрований тест з комплексом завдань розроблено нами в середовищі Google Forms, яке є складовою сховища даних Google Drive. Google Forms є онлайн-сервісом для створення онлайн тестів, опитувальників з можливістю зворотного зв'язку для максимально продуктивної взаємодії сторін (рис.3.1). Ця опція, як складова електронного навчання, є безоплатною, знаходиться у вільному доступі, є зручною у користуванні для викладачів та здобувачів післядипломної освіти, широко використовується в організації та контролі навчальних досягнень.

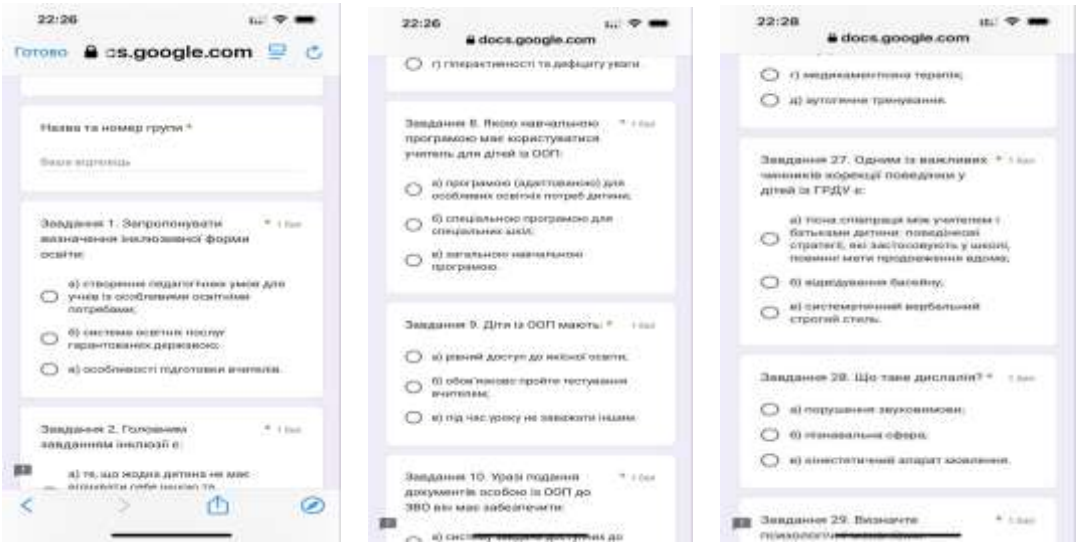


Рис. 3.1 Організація вхідного тестування за допомогою Google Form

Вихователям, асистентам вихователів контрольних та експериментальних груп було надано доступ та проведено тестування, його результати були систематизовані у формі таблиці. Використання майданчика Google Form з підготовки і проведення тестування допомогло в забезпеченні незалежного оцінювання рівня теоретичних та практичних знань щодо методичних впливів організаційно-методичних умов, швидку автоматизацію перевірки досягнень та можливість зробити оцінку ефективності розробленої нами Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Вхідний тест охоплював завдання з освітніх напрямів інклюзивної освіти: цінності інклюзивної освіти, нормативно-правове законодавство інклюзивної освіти в Україні, професійна взаємодія в команді супроводу дитини з ООП, професійна компетентність відповідно Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», лист «Асистент вихователя закладу дошкільної освіти» та включав 20 випадкових завдань, кожне із яких оцінювалось від 1 до 10 балів, залежно від рівня складності. Максимальна кількість балів здобутих під час виконання 20 запропонованих завдань становила 100 балів.

Добір тестових завдань обумовлювався різними типами: завдання у закритій формі, завдання, що передбачають вибір декількох правильних відповідей, завдання на встановлення відповідності, завдання на визначення правильної послідовності, завдання з короткою відповіддю, для успішного виконання яких вихователям, асистентам вихователів потрібні були сформовані професійні знання, вміння, навички щодо організації інклюзивного навчання та створених умов професійної діяльності.

Під час перевірки тестових завдань з вищезазначених освітніх напрямів нами було враховано:

- правильність відповіді;
- розуміння вихователями, асистентами вихователів теоретичного матеріалу, нормативно-правових документів у сфері інклюзивної освіти;
- розуміння цінностей інклюзивної освіти;
- розуміння алгоритмів професійної взаємодії (співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП)
- здатність логічно та обґрунтовано викладати зміст навчальних матеріалів з інклюзивної освіти у своїх відповідях;
- сформованість професійних компетентностей з інклюзивної освіти відповідно до професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Оскільки визначальним завданням тестування була контролююча функція, яка мала на меті оцінити початковий (вхідний) рівень теоретичних та практичних знань, особистісного впливу вихователя, асистента вихователя на

організаційно-методичні умови в яких відбувається їх професійна діяльність. Учасникам тестування (вихователям, асистентам вихователів) контрольних та експериментальних груп була надана одна спроба, обмежена у часі. Окрім того, після тестування вихователям, асистентам вихователів для перегляду був доступний лише кінцевий результат, без можливості перегляду правильності чи неправильності відповідей в цілому.

Нами було використано критерій Крамера-Уелча (параметричного критерію) для перевірки гіпотези H'_0 [242], [243].

Даний критерій ґрунтується на статистиці

$$T \text{ емпіричне} = \frac{\sqrt{m \cdot n \cdot \left(\underline{x} - \underline{y}\right)}}{\sqrt{n \cdot s_x^2 + m \cdot s_y^2}}$$

Рис. 3.2

Алгоритм визначення достовірності співпадінь або відмінностей характеристик порівнюваних вибірок за допомогою Критерію Крамера-Уелча полягає в наступному:

- обрахувати для порівнюваних вибірок емпіричне значення критерію Крамера-Уелча за вище представленою формулою.
- порівняти отримане емпіричне значення критерію $T_{\text{емпіричне}}$ $T_{\text{емпіричне}}$ з критичним значенням критерію $T_{\text{критичне}}$ $T_{\text{критичне}}$, якщо характеристики набудуть такого значення $T_{\text{емпіричне}} < T_{\text{критичне}}$ $T_{\text{емпіричне}} < T_{\text{критичне}}$ тоді можна зробити висновок, що вони співпадають на рівні значущості 0,05; якщо $T_{\text{емпіричне}} > T_{\text{критичне}}$ $T_{\text{емпіричне}} > T_{\text{критичне}}$, це дає підставу зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок складає 95%.

Використовуючи потенціал електронних таблиць MS Excel проводили обрахунок необхідної величини: середні значення та дисперсії, скориставшись вбудованими функціями.

Це дозволило нам перейти до наступних дій.

У рамках даного емпіричного експерименту в освітньому процесі здобувачів освіти експериментальних груп на курсах підвищення кваліфікації використовувалися розроблені нами засоби навчання, а самі технології активно впроваджувались при вивченні фахових напрямків інклюзивної освіти «Інклюзивні цінності», «Нормативно-правове регулювання», «Професійна взаємодія в команді», «Практика щодо розбудови безпечного, інклюзивного освітнього простору в групі». Водночас, контрольні групи вивчали ці напрями окремо, базуючись на існуючій системі навчання.

Наступним було узагальнення, яке мало на меті визначити рівень теоретичних та практичних знань за даними фаховими напрямами інклюзивної освіти. На даному етапі протягом навчальних курсів з підвищення кваліфікації для учасників контрольних та експериментальних груп проводилося підсумкове тестування з модулів «Інклюзивні цінності», «Нормативно-правові документи», «Професійна взаємодія вихователя, асистента вихователя в команді супроводу», «Професійна діяльність щодо створення інклюзивного освітнього середовища». Здобуті результати були нами перевірені на статистичну достовірність та використовувалися для визначення ефективності застосування розробленої авторської Програми, а відтак і запропонованої моделі ефективності умов діяльності вихователя, асистента вихователя інклюзивних груп ЗДО.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначав орієнтири на інклюзивні цінності, мотивацію вихователів, асистентів вихователів до професійної діяльності щодо організації інклюзивного навчання в групі, сформованість стійкого інтересу до неї, а отже слугував рушійною силою для підвищення кваліфікації за фахом та професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію у нашому дослідженні визначені: ставлення до роботи за фахом (інтереси, потреби, бажання, цінності, любов до дітей, прийняття різності, успіх, задоволення, можливість професійного росту); мотиви підвищення кваліфікаційного рівня за «Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів,

асистентів вихователів інклюзивних груп ЗДО» та мотивація до професійної діяльності з дітьми з ООП.

Відтак, для вимірювання рівня мотивації до професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп мотиваційним критерієм нами проводилося анкетування.

Анкета (додаток А) складається з трьох блоків, у загальній кількості - 50 запитань. Перший блок анкети (1-17 запитання) розкрив мотиви обрання професії (інтереси, потреби, бажання); другий блок (18-34 запитання) означив аспекти задоволеності вихователя, асистента вихователя обраним фахом; третій (35-50 запитання) – особисті та професійні цінності, мотиви досягнення успіху у професії тощо.

Разом з тим, для вимірювання рівня мотивації ми враховували активність здобувачів післядипломної освіти на онлайн курсах підвищення кваліфікації. Шляхом аналізу активності в Classroom, враховуючи кількісні показники візитів на онлайн курс та кількість переглядів окремих відеоматеріалів за темами, ми змогли виміряти рівень мотивації, інтересів вихователів, асистентів вихователів при вивченні тієї чи іншої теми. Аналіз проводився з допомогою матриць суміжності, які представляють графік взаємодій між користувачами на платформі Classroom.

У ході експерименту було з’ясовано, що на початку онлайн навчання з підвищення кваліфікації, динаміка активності курсистів була досить низькою. Проте, у ході онлайн навчання з підвищення кваліфікації експериментальних груп динаміка зросла, курсисти частіше користувались цифровими технологіями та засобами.

Це пояснюється тим, що онлайн навчання з підвищення кваліфікації:

- доступність та гнучкість (навчання в зручний час, що покращує умови кращого сприйняття та засвоєння змісту навчання)
- структурована форма навчально-методичного забезпечення;
- широкий спектр навчальних матеріалів;
- орієнтованість на використанням новітніх цифрових технологій;

- швидкість оновлення інформації (наприклад зміни в нормативно-правовій базі зазначаємо в посиланнях на новий документ тощо)
- розширений доступ до Internet ресурсів;
- можливість участі у науково-методичній роботі;
- використання автоматизованої системи рейтингового оцінювання;
- швидка і зручна зміна, коригування та доповнення пропонованого навчального змісту дисциплін;
- користування текстовими, графічними, аудіо- та відео-матеріалами під час організації процесу навчання тощо.

Таким чином, діагностика рівня мотивації до роботи в умовах інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм вихователів, асистентів вихователів окреслила можливість експериментально дослідити мотиви професійної діяльності вищеозначених фахівців, визначити вплив запропонованих засобів навчання з підвищення кваліфікації, розроблених із застосуванням цифрових технологій на розвиток ціннісних установок і на ставлення до професійної діяльності через призму професійного розвитку та вдосконалення фахової майстерності.

У свою чергу засобом вимірювання інших критеріїв були модульні підсумкові тести. Кожен тест складався з блоків, які містили завдання, призначені для вимірювання когнітивного, комунікативного та діяльнісного критеріїв для оцінювання якості навчальних досягнень з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Показниками когнітивного критерію нами були визначені такі:

- рівень знань про сутність та зміст нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності;
- розуміння сутності, змісту, цілей та завдань інклюзивного навчання;
- здатність створювати навчальні матеріали, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти;

- здатність до написання ІПР.

Під час оцінювання когнітивного критерію ми враховували результати підсумкових тестів із тематичних модулів «Нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання, правове регулювання власної професійної діяльності», «Адаптації /модифікації освітнього змісту (методів, прийомів, освітнього середовища, навчальних матеріалів тощо), написання ІПР». Водночас, нами були враховані результати практично-дослідної діяльності курсистів за підсумками курсів підвищення кваліфікації.

Серед показників комунікативного критерію були виокремлені:

- Взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу на засадах толерантності, етики, емпатії, взаємоповаги та взаємопідтримки;
- Соціальна та професійна комунікація (самопрезентація, комунікативні канали, бар'єри комунікації та способи їх уникнення тощо);
- Техніки ефективної комунікації, ведення діалогу;
- Техніки ненасильницького спілкування, вміння слухати;
- Професійне співробітництво з батьківською спільнотою, профільними фахівцями, іншими установами у сфері освіти;
- Принципи та методи педагогічного наставництва.

Сформованість таких професійних навичок як:

- Вміння усвідомлювати та конструктивно реагувати на прояви емоцій (емоційний інтелект), толерантна взаємодія з учасниками освітнього процесу;
- Визначати ефективні способи комунікації у відповідності до поставлених завдань, особливостей цільової аудиторії, врахування факторів впливу на результат;
- Застосовувати методики ненасильницького спілкування, запобігати конфліктам в освітньому процесі;
- Вміння встановлювати професійні контакти в колективі, з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями;
- Вміння реалізувати індивідуальну освітню траєкторію дитини спільно в команді психолого-педагогічного супроводу.

Для визначення рівня *організаторських та комунікативних здібностей* вихователів, асистентів вихователів до другого блоку тестів включили завдання, які передбачено було виконувати групами.

Серед показників діяльнісного критерію були виокремлені:

- сформованість фахових компетентностей;
- володіння методами, прийомами, досвідом щодо створення безпечного інклюзивного освітнього середовища в групі ЗДО;
- наявність уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінювання результатів професійної діяльності.
- Оскільки діяльнісний критерій передбачав оцінювання практичної реалізації теоретичних засад мотиваційного та когнітивного, які проявлялися у ході виконання різних фахово-педагогічних завдань до третього блоку розроблених тестів були включені:
- ситуаційні завдання,
- завдання практичного характеру;
- проблемні завдання;
- створення портфоліо тощо.

Результати аналітичного вивчення наукового дослідження дозволили виявити труднощі у організації інклюзивного навчання вихователями, асистентами вихователів в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, а також перевірити дієвість моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів шляхом розроблення Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з включенням технологій інтерактивного навчання фахових модулів.

У процесі ***педагогічного експерименту*** було визначено критерії оцінювання рівня теоретичних знань, професійних навичок щодо методичного впливу на організаційно-методичні умови; проведено коригування науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

Зважаючи на вищезазначене, педагогічний експеримент був спрямований на виконання таких завдань:

- *визначення початкового рівня теоретичних та практичних знань, методичного впливу* організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів на основі вхідного діагностування;
- *дослідження дієвості* Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання на рівень теоретичних знань та практичних навичок вихователів, асистентів вихователів, методичного впливу на організаційно-методичні умови їх діяльності;
- *перевірка ефективності* розробленої Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, відтак і запропонованої структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів.

Для визначення рівня теоретичних знань, практичних навичок щодо впливу організаційно-методичних умов на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів, нами обрано критерії, показники та інструменти, розроблено Програму підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний модулі табл. 3.1

Критерії та показники рівня організаційно-методичних умов діяльності до та після навчання за Програмою підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти

Таблиця 3.1

Критерії	**Показники**	**Методи діагностування**
Мотиваційно-ціннісний	Рівень мотивації (інтереси, потреби, цінності, бажання, задоволення, успіх, профзростання, прийняття	Анкетування з метою визначення відношення до інклюзивного навчання та ставлення до професійної

	різності) до організації процесу інклюзивного навчання в професійній діяльності	діяльності через призму інклюзії
Когнітивний	Рівень засвоєння нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, регулювання власної професійної діяльності, створення документів щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП	Блок тестових завдань, призначений для визначення рівня фахової підготовки вихователів, асистентів вихователів
Комунікативний	Рівень організаторських і комунікативних здібностей вихователів, асистентів вихователів в Команді (самопрезентація, комунікативні канали, бар'єри комунікації та способи їх уникнення тощо);ефективна комунікація, ведення діалогу; ненасильницьке спілкування, вміння слухати; професійне співробітництво на різних рівнях; педагогічне наставництво	Блок тестових завдань для визначення рівня організаторських та комунікативних здібностей
Діяльнісний	Рівень сформованості умінь, практичних навичок,	Блок тестових завдань, призначений для

	професійних здібностей вихователів, асистентів вихователів щодо організації інклюзивного навчання	визначення практичних навичок вихователів, асистентів вихователів

Результати організаційного етапу експерименту показали необхідність модернізації авторської Програми щодо впливу організаційно-методичних умов на ефективність діяльності вихователів, асистентів вихователів в процесі підвищення їх кваліфікації, сприяти подальшому розвитку та формуванню професійної компетентності.

На емпіричному етапі з метою аналізу результатів дослідження педагогічного експерименту задіювали метод математичної статистики. Проведені розрахунки статистичних характеристик підсумкового рейтингу вихователів, асистентів вихователів курсів підвищення кваліфікації проводилися згідно з модульно-рейтинговою системою оцінювання (максимальна кількість балів – 100).

Для дослідження рівня мотивації (ціннісних орієнтирів) до професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів особистісних характеристик щодо організації професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Середньоарифметичне значення балів (СБ), розраховували за формулою *(рис. 3.3)*

$$X = \frac{\sum_{i=1}^{N} x}{N}$$

де $\sum_{i=1}^{N} x$ – сума оцінок;

X – середнє арифметичне;

N – кількість курсистів у кожній із п’яти типологічних груп.

Розподіл за типологічними групами, відбувся за результатами оцінювання внаслідок вхідного контролю. Так до групи високого рівня (В) увійшли курсисти, які одержали бали від 90 до 100, до достатнього рівня (Д) – (80 – 89),

до середнього рівня (С) – (70 – 79), до низького рівня (Н) – (60 – 69), до недостатнього рівня (НД) – (0 – 59). Результати вхідного контролю відображено в таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Результати вхідного контролю

Групи	Результати успішності курсистів										СБ
	Недостатній рівень (НД) [0 – 59]		Низький рівень (Н) [60 – 69]		Середній рівень (С) [70 – 79]		Достатній рівень (Д) [80 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
КГ	4	2,77	23	15,86	86	59,30	24	16,55	8	5,52	66,10
ЕГ	3	2,67	17	11,40	91	60,41	31	20,82	7	4,70	67,41

За результатами аналізу табличних даних вхідного контролю успішності вихователів, асистентів вихователів курсів підвищення кваліфікації у контрольних та експериментальних групах, показники середнього балу (ЕГ- 67,41, КГ- 66,10) були майже однакові. З огляду на це, можна стверджувати, що це забезпечувало об’єктивність вихідних даних для проведення дослідно-експериментальні роботи.

Середній інтервальний ряд розподілу балів розрахували за формулою (рис. 3.4) згідно з рейтингами, установленими за модульно-рейтинговою системою:

(рис. 3.4)

$$X = \frac{\sum f \cdot x'_1}{\sum f}$$

де f – кількість оцінок у вказаному інтервалі,

x'_1 – середня величина інтервалу, Високий (90-100), Достатній (75-89), Середній (60-74), Недостатній (35-59), Низький (0-34).

Внаслідок впровадження авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання, отримано результати та складено порівняльну характеристику динаміки

успішності курсистів експериментальних і контрольних груп при дотриманні визначених організаційно-методичних умов.

Отримані результати впровадження першої організаційно-методичної умови щодо формування мотивації в професійній діяльності до організації інклюзивного навчання занесено до таблиці

Таблиця 3.3.

Динаміка успішності вихователів, асистентів вихователів контрольних та експериментальних груп із впровадженням першої організаційно-методичної умови (мотиваційно-ціннісний критерій)

Групи	ЕК	Результати успішності курсистів										СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
		Недостатній рівень (НД) [0 – 59]		Низький рівень (Н) [60 – 69]		Середній рівень (С) [70 – 79]		Достатній рівень (Д) [80 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%				
КГ	ВК	4	2,69	17	11,40	90	60,41	31	20,80	7	4,70	67,41	2,88	25,5	8,05
	ПК	2	1,34	11	6,72	86	58,38	42	28,19	8	5,37	70,29		33,56	
ЕГ	ВК	4	2,76	23	15,86	86	59,31	24	16,55	8	5,52	66,10	13,38	22,07	53,1
	ПК	0	0	4	2,76	33	22,08	84	58,61	24	16,55	79,47		75,17	

Позначення до таблиці: КГ – контрольні групи; ЕГ – експериментальні групи; ЕК – етапи контролю; ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль; СБ – середній бал; ПСБ – приріст середнього балу; ЯЗ – якість знань; ПЯЗ – приріст якості знань.

Аналіз динаміки результатів успішності навчання на курсах підвищення кваліфікації (за результатами аналізу вхідного і підсумкового контролю вихователів, асистентів вихователів) дозволяє зробити висновок, що впровадження першої організаційно-методичної умови (розвиток та формування мотивації через призму цінностей інклюзивної освіти засобами інтерактивних технологій навчання) сприяє формуванню мотиваційно-ціннісної готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності щодо організації процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. За

показниками підсумкового контролю, приріст середнього балу в експериментальних групах становив 13,38 бала, тоді як у контрольних групах тільки 2,88 бала; за показниками якості знань кількість вихователів, асистентів вихователів, які навчались на високому і достатньому рівні в експериментальній групах збільшилась на 53,1 %, а в контрольних – на 8,05 %.

Представлення динаміки зміни даних результатів відповідно до їх успішності у контрольних і експериментальних групах дають підстави стверджувати про ефективність змісту модуля (мотиваційно-ціннісного) Інклюзивні цінності Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп впровадження першої організаційно-методичної умови за зростанням показників достатнього і високого рівнів, і відповідно зменшенням показників, середнього, низького та недостатнього рівнів.

Здобуті результати впровадження другої організаційно-методичної умови – нормативно-правове регулювання (когнітивний критерій), занесено до таблиці

Таблиця 3.4.

Динаміка успішності курсистів контрольних та експериментальних груп із впровадженням другої організаційно-методичної умови (когнітивний критерій)

Групи	ЕК	Результати успішності курсистів										СБ	ПСБ	ЯЗу %	ПЯЗ
		Недостатній рівень (НД) [0 – 59]		Низький рівень (Н) [60 – 69]		Середній рівень (С) [70 – 79]		Достатній рівень (Д) [80 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%				
КГ	ВК	1	0,68	16	10,81	92	62,16	31	20,95	8	5,41	68,74	2,29	26,35	7,43
	ПК	0	0	10	7,42	88	58,79	40	27,03	10	6,76	71,03		33,78	
ЕГ	ВК	2	1,38	18	12,41	89	61,38	28	19,31	8	5,52	67,87	10,75	24,83	51,03
	ПК	0	0	6	4,82	29	19,32	92	63,45	18	12,41	78,61		75,86	

Зробивши детальний аналіз даних таблиці, дотримуємось висновку, що впровадження другої організаційно-методичної умови сприяє формуванню практичних навичок щодо правової обізнаності з організації нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти та вміння організовувати власну професійну діяльність у відповідності до нормативно-правових актів у сфері інклюзивного навчання засобами інтерактивних технологій, створювати нормативні документи щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

За показниками дослідження приріст середнього балу в експериментальних групах становив 10,75 бала, тоді як у контрольних групах він наблизився до 2,29 бала, а показники якості знань курсистів, які навчались на достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшились на 51,03%, а в контрольних – лише на 7,43%.

Тому вважаємо, розроблення нормативно-правового модуля Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання призвело до збільшення показників успішності і якості знань у експериментальних групах. Пояснюється це також і використанням ефективних та цікавих форм подання матеріалу, завдань, які наближені до реальних ситуацій в професійній діяльності та спрямовані на професійний розвиток особистості щодо вміння користуватися нормативно-правовою базою в регулюванні власної професійної діяльності. У курсистів контрольних груп, які навчалися за традиційною системою, такі зміни не спостерігалися.

Дані динаміки змін відповідно до їх успішності у контрольних та експериментальних групах демонструє, що в експериментальних групах спостерігається значне зростання показника достатнього рівня і зменшення показника середнього та низького рівнів. У контрольних групах спостерігається помірна динаміка досліджуваних показників, внаслідок застосування традиційного навчального процесу.

Здобуті результати впровадження третьої організаційно-методичної умови – професійна взаємодія за комунікативним критерієм у процесі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, занесено до таблиці .

Проведений аналіз результатів тематичного модуля контрольних та експериментальних груп показує, що впровадження третьої організаційно-методичної умови сприяло формуванню здатності до професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу, ефективної комунікації в професійній діяльності, командної співпраці між учасниками Команди супроводу дитини з ООП, а саме вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп. За показниками підсумкового контролю приріст середнього балу в експериментальних групах становив 8,48 бала, тоді як у контрольних групах тільки 0,98 бала, а показники якості знань курсистів на достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшились на 41,38 %, а в контрольній – на 2,7 %.

Таблиця 3.5.

Динаміка успішності курсистів контрольних та експериментальних груп із впровадженням третьої організаційно-методичної умови (професійна взаємодія, командна робота) за комунікативним критерієм

Групи	ЕК	Результати успішності курсистів										СБ	ПСБ	ЯЗУ %	ПЯЗ
		Недостатній рівень (НД) [0 – 59]		Низький рівень (Н) [60 – 69]		Середній рівень (С) [70 – 79]		Достатній рівень (Д) [80 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%				
КГ	ВК	0	0	15	10,14	87	58,78	38	25,68	8	5,41	69,92	0,98	31,08	2,7
	ПК	0	0	11	8,09	87	58,12	40	27,03	10	6,76	70,9		33,78	
ЕГ	ВК	0	0	15	10,34	86	59,31	36	24,83	8	5,52	69,78	8,48	30,3	41,38

													4	
	ПК	0	0	6	3,46	35	24,82	86	59,31	18	12,41	78,26		71,72	

Представлення динаміки зміни показників відповідно до їх успішності у контрольних та експериментальних групах вказує на те, що в експериментальних групах прослідковується динаміка зростання показника достатнього рівня за рахунок зменшення показника середнього рівня, а також зростання показника високого рівня і зменшення показника низького рівня. У контрольних групах спостерігається помірна зміна показників відповідних рівнів професійної взаємодії.

Означені зміни пояснюємо ефективністю модуля щодо організації професійної взаємодії (командної роботи) авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, використанням творчих завдань та критеріальним оцінюванням сформованості професійної взаємодії, вміння до налагодження ефективної комунікації та співпраці в команді, що підвищує об'єктивність, забезпечує викладача та здобувача освіти на курсах підвищення кваліфікації однаково ефективними механізмами як при оцінюванні, так і при самооцінюванні. Такий підхід в ЕГ дає можливість і викладачу і курсисту провести оцінювання, слугує доволі надійним, прозорим, достовірним та об'єктивним інструментом для діагностування рівнів розвитку сформованості компетентності професійної взаємодії, на відміну від курсистів КГ, в яких цих можливостей не було.

Для узагальнення результатів оцінювання рівня знань та практичних навичок професійної взаємодії в професійній діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп за комунікативним критерієм, здійснено розрахунки, результати яких відображено в таблиці 3.5

Здобуті результати впровадження четвертої організаційно-методичної умови – професійна компетентність за діяльнісним критерієм за результатами

навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання занесено до таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Динаміка успішності курсистів контрольних та експериментальних груп із впровадженням четвертої організаційно-методичної умови (професійна компетентність) за діяльнісним критерієм

Групи	ЕК	Результати успішності курсистів										СБ	ПСБ	ЯЗУ %	ПЯЗ %
		Недостатній рівень (НД) [0 – 59]		Низький рівень (Н) [60 – 69]		Середній рівень (С) [70 – 79]		Достатній рівень (Д) [80 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%				
КГ	ВК	0	0	18	12,16	83	56,08	37	25,0	10	6,76	69,8	1,94	31,76	6,76
	ПК	0	0	10	7,42	81	54,06	47	31,76	10	6,76	71,74		38,51	
ЕГ	ВК	0	0	15	10,34	75	51,72	44	30,34	11	7,59	71,2	8,46	37,93	37,24
	ПК	0	0	5	2,77	31	22,06	83	57,24	26	17,93	79,66		75,17	

Аналіз результатів за тематичними модулями контрольних та експериментальних груп показує, що впровадження четвертої організаційно-методичної умови сприяє розвитку та формуванню професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів враховуючи використання в процесі підвищення кваліфікації інтерактивних технологій навчання. За показниками підсумкового контролю приріст середнього балу в експериментальних групах становив 8,46 бала, тоді як у контрольних групах тільки 1,94 бала, а показники якості знань курсистів, які показали результати відповідні достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшився на 37,24 %, а в контрольній – на 6,76 %.

Представлення динаміки зміни показників успішності курсистів демонструє, що в експериментальних групах спостерігається зростання показника достатнього рівня за рахунок зменшення показника середнього рівня,

а також зростання показника високого рівня і зменшення показника низького рівня. У контрольній групі відмічаються помірні зміни показників означених рівнів готовності.

Такі зміни пояснюються тим, що протягом експерименту курсисти ЕГ проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації за розробленою авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, виконували творчі завдання, що дало поштовх до розвитку гнучкості професійного мислення щодо організації процесу інклюзивного навчання й застосування наявних знань, вмінь, навичок у конкретну ситуацію, а у курсистів КГ таких змін не спостерігалося.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати рівнів сформованості професійної компетентності КГ та ЕГ вихователів асистентів вихователів

Групи	ЕК	Результати успішності курсистів					СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
		Недостатній рівень (НД) [0 – 59]	Низький рівень (Н) [60 – 69]	Середній рівень (С) [70 – 79]	Достатній рівень (Д) [80 – 89]	Високий рівень (В) [90 – 100]				
		%	%	%	%	%				
КГ	ВК	0,84	11,13	59,36	23,11	5,56	68,97	2,02	28,67	6,24
	ПК	0,33	7,41	57,35	28,50	6,41	70,99		34,91	
ЕГ	ВК	1,04	12,24	57,93	22,76	6,03	68,73	10,27	28,79	45,69
	ПК	0	3,46	22,06	59,66	14,82	79,0		74,48	

Провівши детальний аналіз узагальнених результатів рівнів сформованості професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку, за підсумками навчання за розробленою авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання робимо висновок, що в експериментальних групах відсоткові значення до початку та після завершення

експериментального дослідження зазнали істотних змін. За результатами отриманих даних, є очевидним, що на 45,69 % збільшилася кількість вихователів, асистентів вихователів із достатнім і високим рівнями готовності до професійної діяльності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку. Порівняння результатів після завершення експерименту між експериментальними та контрольними групами дає такі результати: різниця у прирості середнього балу курсистів становить 8,25 бали, у прирості якості знань 39,45 %.

Аналіз узагальнених результатів сформованості професійної компетентності щодо організації інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку дає підстави стверджувати, що навчання за розробленою авторською Програмою з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів є ефективним.

За результатами педагогічного експерименту зроблено розрахунок дисперсії і стандартного відхилення за формулою (рис. 3.5) і (рис. 3.6). Ці значення характеризують розміщення значень елементів сукупності близько до його середнього арифметичного.

$$\delta^2 = \frac{\Sigma\,(x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}{\Sigma^n} \qquad \textit{(рис. 3.5)}$$

$$\delta = \sqrt[2]{\delta^2} \qquad \textit{(рис. 3.6)}$$

де x_i – відповідний середній бал всередині групи,

$\bar{x}$ – середньоарифметичне значення балів,

n_i – кількість балів в групі.

У контрольних групах показники $\delta^2 = 132.51$, $\delta = \sqrt[2]{\delta^2} = 11.51$, тоді як в експериментальних групах $\delta^2 = 111.49$, $\delta = \sqrt[2]{\delta^2} = 10.56$

Щільність розподілу балів вираховувалася за правилом трьох сігм (рис. 3.7):

$$\bar{x}(\in) = (x + 2\delta) - (x - 2\delta) \qquad \textit{(рис. 3.7)}$$

Ці розрахунки дали такі результати: у контрольних групах: $\bar{x}(\in) = 46.05$, в експериментальних: $\bar{x}(\in) = 42.23$

Для порівняння та узагальнення підсумків щодо результатів статистичних обчислень підсумкового контролю КГ та ЕГ оформлено таблицю

Таблиця 3.8

Характеристика статистичного опрацювання
результатів заключного контролю

Показник	**КГ (149)**	**ЕГ (145)**
Середньоарифметичне значення балів ($\bar{x}$)	70,99	79,0
Дисперсія (δ^2)	132,51	111,49
Стандартне відхилення (δ)	11,51	10,56
Щільність розподілу балів $\bar{x}(\in)$	46,05	42,23

Результати представлені у таблиці, дають підставу стверджувати, що за результатами підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів експериментальних груп які навчались за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, показники середньоарифметичного балу успішності та приросту якості знань вкрай вищі, ніж у представників контрольних груп. Показник дисперсії в експериментальних групах менший, що характеризує нижчу розсіяність балів курсистів навколо середнього арифметичного значення. Це є підтвердженням того, що впроваджена в освітній процес підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів авторська Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання, сприяла підвищенню рівня розвитку та сформованості професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку у вихователів, асистентів вихователів експериментальних групи, що підтверджується показником стандартного відхилення. Показник щільності розподілу балів у експериментальних групах менший, що характеризує процес вирівнювання рівня знань, тобто чим менший інтервал оцінок, тим стабільніші знання.

З метою перевірки статистичної значущості наукового дослідження з'ясовано, чи зумовило впровадження навчання за авторською Програмою

підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів на курсах підвищення кваліфікації, реальному покращенню успішності курсистів із рівнем значущості 5 %. Відповідно до теорії нульової гіпотези, що полягає у відсутності відмінностей у показниках середнього арифметичного:

H_0: $\bar{x}_1 = \bar{x}_2$,

де $\bar{x}_1$ - середнє арифметичне значення балів у контрольних групах,

$\bar{x}_2$ - середнє арифметичне значення балів у експериментальних групах, тобто контрольні та експериментальні групи кардинально не відрізняються за успішністю.

Альтернативна гіпотеза полягає в тому, що, H_1: $\bar{x}_1 < \bar{x}_2$,

Рівень значущості для її перевірки α = 0,05. Виходячи з означеного, критична межа є правосторонньою, тому для цього потрібно використати t-критерій Стьюдента.

Формули для розрахунку t-критерію наведено нижче [244], [245].

Формула для розрахунку t-критерію Стьюдента (рис. 3.8)

$$t = \frac{\bar{x_2} - \bar{x_1},}{\sqrt{M^2{}_1 + M^2{}_2}} \qquad \textit{(рис. 3.8)}$$

де, $\bar{x}_1$ та $\bar{x}_2$ середнє арифметичне балів у контрольній та експериментальній групах,

M_1 та M_2– величини середніх похибок.

Середні похибки визначались за формулою (рис. 3.9)

$$M = \frac{\delta}{\sqrt{N}} \qquad \textit{(рис. 3.9)}$$

Де, δ – середнє квадратичне відхилення,

N – кількість учасників групи

Середнє квадратичне відхилення розраховували за формулою (рис. 3.10)

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N} (x_i - \bar{x})^2}{N}} \qquad \textit{(рис. 3.10)}$$

де x_i – оцінка i-го курсиста,

$\bar{x}$ – середнє арифметичне значення балів у групі.

Розрахунки проводились із використанням програмного продукту MS Exsel, результати яких занесені до таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Результати розрахунку нульової гіпотези

Показник	**Групи**	
	КГ	**ЕГ**
Величини середніх похибок (M_1 та М2)	0.943	0.88
Середні квадратичні відхилення (δ_1та δ_2)	11.52	10.56

На основі розрахованих показників, зведених у таблицях 3.8 і 3.9 знаходимо t-критерій Стьюдента [244]

$$t = \frac{\bar{x_2} - \bar{x_1},}{\sqrt{M^2{}_1 + M^2{}_2}} = 6.22$$

Табличне значення t-критерію Стьюдента для кількості курсистів, які брали участь в експерименті (294) та рівні значущості 5%, $t_{табл.}$=3,84 [244]. Оскільки $t_{емп}$=6,22 є більшим від табличного, відтак нульова гіпотеза не підтверджується.

Є очевидним, що різницю середніх балів між експериментальними та контрольними групами не можна пояснити випадковістю вибірки з імовірністю 95 %, це дозволяє зробити висновок про об'єктивно вищий рівень успішності в експериментальних групах. Ці показники підтверджують ефективність розробленої авторської Програми підвищення кваліфікації вихователів асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання тематичних модулів для поліпшення ефективності умов діяльності вихователів, асистентів вихователів.

На основі здобутих результатів дослідження робимо висновок, що запропонована структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів є дієвою, так як шляхом до її ефективності є методичний вплив на організаційно-методичні умови реалізовані через авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного

навчання, а саме: розвиток і формування інклюзивних цінностей та мотивації; володіння та вміння користуватись нормативно-правовими актами у сфері інклюзивної освіти та в регулюванні власної професійної діяльності; формування вміння професійної взаємодії, командна співпраця, формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку застосування компетентнісних завдань у процесі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Результати заключного етапу експерименту, достовірність яких підтверджено методами статистичного аналізу, свідчать про ефективність визначених організаційно-методичних умов.

Висновки до 3 розділу

У розділі 3 для обґрунтування і перевірки ефективності Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів реалізовано дослідницько-експериментальну роботу, яка містила два етапи – емпіричний та заключний.

1. Обґрунтовано зміни, внесені у освітній процес підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів експериментальних груп, у зв'язку із впровадженням організаційно-методичних умов для ефективності їх професійної діяльності щодо організації процесу інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Визначено чотири цільові конструкти організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів (цінності; нормативно-правове регулювання; професійна взаємодія; професійна компетентність) які реалізуються через такі напрямки освітньої діяльності як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний в авторській Програмі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання.

2. Обрано відповідні методи оцінювання результатів освітньої діяльності в процесі підвищення кваліфікації. Визначено, що в результаті підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів під час проходження навчальних модулів з технологіями інтерактивного навчання, показники успішності у вихователів, асистентів вихователів експериментальних груп підвищились відносно контрольних груп. Метод визначення змін результатів успішності курсистів показав, що в контрольних та експериментальних групах відбулося зростання кількості вихователів та асистентів вихователів на високому та середньому рівнях і зменшення – на низькому та недостатньому. Розраховане значення t-критерію Стьюдента підтвердило об'єктивність розрахунків рівня успішності курсистів експериментальних груп.

3. Встановлено, що розроблена нами авторська Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів повною мірою реалізовує запропоновані нами підходи, напрями,

методи та є рушієм в забезпеченні організаційно-методичних умов професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку, а здобуті результати експериментальної перевірки відображають її ефективність та дієздатність.

4. Отже, у ході експериментального дослідження підтверджена ефективність реалізації основних принципів запропонованої структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів шляхом підвищення їх кваліфікації за розробленою авторською Програмою для вихователів, асистентів вихователів з включенням технологій інтерактивного навчання фахових модулів.

5. За підсумками впровадження навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів, здобуто результати та проведено порівняльну характеристику динаміки успішності курсистів експериментальних і контрольних груп при дотриманні визначених організаційно-методичних умов.

6. Аналіз динаміки результатів успішності навчальної діяльності курсистів (за результатами аналізу вхідного контролю знань та підсумкового контролю вихователів, асистентів вихователів) дозволяє зробити висновок, що впровадження першої організаційно-методичної умови (розвиток та формування мотивації через призму цінностей інклюзивної освіти засобами інтерактивних технологій навчання) сприяє формуванню готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності щодо організації процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. За показниками підсумкового контролю, приріст середнього балу в експериментальних групах становив 13,38 бала, тоді як у контрольних групах тільки 2,88 бала; за показниками якості знань кількість вихователів, асистентів вихователів, які навчались на високому і достатньому рівні в експериментальній групах збільшилась на 53,1 %, а в контрольних – на 8,05 %.

7. Зробивши детальний аналіз даних таблиці, вважаємо, що впровадження другої організаційно-методичної умови сприяє формуванню теоретичних знань

та практичних навичок щодо нормативно-правової обізнаності з організації нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти, вміння організовувати власну професійну діяльність у відповідності до нормативно-правових актів у сфері інклюзивного навчання засобами інтерактивних технологій, та створювати нормативні документи щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

За показниками дослідження приріст середнього балу в експериментальних групах становив 10,75 бала, тоді як у контрольних групах він наблизився до 2,29 бала, а показники якості знань курсистів, які навчались на достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшились на 51,03%, а в контрольних – лише на 7,43%.

8. Проведений аналіз результатів підсумкового контролю тематичних модулів контрольних та експериментальних груп показує, що впровадження третьої організаційно-методичної умови сприяло формуванню здатності до професійної взаємодії між учасниками освітнього процесу, ефективної комунікації в професійній діяльності, командної взаємодії між учасниками команди супроводу дитини з ООП, зокрема, вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп. За показниками підсумкового контролю приріст середнього балу в експериментальних групах становив 8,48 бала, тоді як у контрольних групах тільки 0,98 бала, а показники якості знань курсистів на достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшились на 41,38 %, а в контрольній – на 2,7 %.

9. Аналіз результатів підсумкового контролю за тематичними модулями контрольних та експериментальних груп показує, що впровадження четвертої організаційно-методичної умови сприяє розвитку та формуванню професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів враховуючи використання в процесі підвищення кваліфікації інтерактивних технологій навчання. За показниками підсумкового контролю приріст середнього балу в експериментальних групах становив 8,46 бала, тоді як у контрольних групах тільки 1,94 бала, а показники якості знань курсистів, які показали результати

відповідні достатньому і високому рівнях в експериментальних групах збільшився на 37,24 %, а в контрольній – на 6,76 %.

10. Аналіз узагальнених результатів рівнів сформованості професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів за чотирма умовами, щодо організації процесу інклюзивного навчання з дітьми з ООП дошкільного віку, на вхідному контролі та підсумковому контролі, після навчання за розробленою Програмою підвищення кваліфікації з запропонованими технологіями інтерактивного навчання показав, що в експериментальних групах відсоткові значення до початку та після завершення експериментального дослідження зазнали істотних змін. За результатами отриманих даних, на 45,69 % збільшилася кількість вихователів, асистентів вихователів із достатнім і високим рівнями готовності до професійної діяльності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку. Порівняння результатів після завершення експерименту між експериментальними та контрольними групами дає такі результати: різниця у прирості середнього балу курсистів становить 8,25 бали, у прирості якості знань 39,45 %.

11. На основі здобутих результатів дослідження робимо висновок, що запропонована структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів є ефективною із застосуванням організаційно-методичних умов реалізованих через авторську Програму: розвиток і формування мотивації через призму інклюзивних цінностей; володіння та вміння користуватись нормативно-правовими актами у сфері інклюзивної освіти та в регулюванні власної професійної діяльності; формування вміння професійної взаємодії, командна співпраця, впровадження попередніх трьох умов впливає на формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку із застосуванням компетентнісних завдань у процесі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Результати заключного етапу експерименту, достовірність яких підтверджено методами статистичного аналізу, свідчать про ефективність визначених організаційно-методичних умов. Тобто, авторська

Програма підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів є дієвою та ефективною, а її впровадження на базі закладів дошкільної освіти, ННІ перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського Державного Університету імені Михайла Драгоманова, Комунального закладу вищої освіти Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія Запорізької обласної ради сприяє підвищенню кваліфікації вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти, розвитку та формуванню їх професійних компетеностей для організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням та вміння коригувати власну діяльність відповідно до потреб і можливостей дітей з ООП.

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано новий підхід до підвищення ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено структурно-функціональну модель ефективності діяльності цих педагогів. Напрацьовано авторську Програму з технологіями інтерактивного навчання для підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів яка сприяє розвитку і формуванню компетентностей в питаннях організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження вказують на ефективність поставлених завдань, що дає підстави для формулювання таких висновків:

1. Теоретичний аналіз наукової, загально-педагогічної, спеціальної психолого-педагогічної літератури, вітчизняного та міжнародного досвіду з проблеми дослідження засвідчив, про те, що професійна діяльність педагогів, зокрема вихователя, асистента вихователя щодо організації процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, багатоаспектна і потребує системного управління, створення умов для підвищення ефективності діяльності, визначення чітких функціональних обов'язків, спрямованих в тому числі, на підтримку дитини з особливими освітніми потребами та визначених конкретними потребами та можливостями дитини з ООП.

Сучасний стан практичної діяльності вихователів, асистентів вихователів в умовах забезпечення доступності дошкільної освіти для усіх дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, потребує підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів. Це свідчить про актуальність організації навчання з підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів для успішної професійної в умовах нових освітніх євроінтеграційних орієнтирів спрямованих на організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Завдяки проведеному дослідженню встановлено, що в процесі впровадження та розвитку інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти

накопичено певний теоретичний і практичний досвід інтерактивної діяльності та професійної взаємодії. Визначено, що процес інклюзивного навчання має певні особливості та потребує вивчення методик, використання технологій інтерактивного навчання тематичних модулів, розроблення Програми підвищення кваліфікації орієнтованої на методичну підтримку вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Систематизація досвіду наукових практик у сфері інклюзивного навчання в дошкільній освіті дала підстави стверджувати, що науковцями і практиками розробляються нові підходи до підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів, оновлюються методики, зміст і технології підготовки компетентних фахівців, проте таких практик замало. Відтак є підстави вважати, що є потреба в підвищенні кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, набутті ними професійних компетентностей щодо готовності професійної діяльності з організації інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

2. Аналіз чинного нормативно правового забезпечення щодо регулювання професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів, показав, що воно вдосконалюється відповідно до викликів сьогодення і формується у відповідності до прийнятих міжнародних стандартів та нової філософії розуміння інвалідності ґрунтуючись на соціальних чинниках.

Нормативно-правова база окреслює такі особливості діяльності вихователя, асистента вихователя, як:

фундаментом професійної діяльності є інклюзивні цінності;

професійна діяльність організована в Команді психолого-педагогічного супроводу (професійна взаємодія);

вплив Команди на професійну діяльність вихователя, асистента вихователя;

різнобічність виконуваних функцій та додаткові акценти щодо розроблення посадових інструкцій, що корелюються з конкретним

контингентом дітей з ООП яких вони супроводжують, їх освітніх потреб, рівнів підтримки;

індивідуалізація освітнього процесу у вирішенні поставлених завдань особистісного зростання, навчання, виховання дитини з ООП;

скоординованість дій вихователя, асистента вихователя в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП;

міждисциплінарний підхід, що окреслює обізнаність з корекційною, психолого-педагогічною, соціальною складовими освітньої роботи, на організацію процесів навчання, виховання, соціалізації, адаптації, інтеграції дитини з ООП;

створення безпечного інклюзивного освітнього середовища для всіх дітей в групі, в тому числі з ООП;

створення умов для рівного доступу до навчання усіх дітей, в тому числі з ООП та ін.

Відтак, нормативно-правове законодавство у сфері інклюзивної освіти в Україні, в контексті нашого дослідження - дошкільної освіти, слугує законодавчим орієнтиром і фундаментальним підґрунтям для розроблення Програм з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів в напрямках: формування мотивації на основі інклюзивних цінностей; використання нормативно-правового законодавства щодо регулювання власної професійної діяльності, написання ІПР; формування партнерської взаємодії, професійної компетентності щодо організації інклюзивного навчання, створення інклюзивного освітнього середовища та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

3. Визначено та науково обґрунтовано організаційно-методичні умови діяльності вихователя, асистента вихователя як, комплекс взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх факторів (мети, змісту, форм та методів діяльності, ситуацій, технологій інтерактивного навчання тощо), необхідних для здійснення системного методичного впливу на педагогів, з метою забезпечення ефективності і результативності освітнього процесу з інклюзивним навчанням,

соціальної інтеграції дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Уточнено, що організаційно-методичні умови ефективності роботи вихователя, асистента вихователя це, певний порядок методичних заходів, технологій інтерактивного навчання та ін., які здійснюють систематичний вплив на формування інклюзивних цінностей, становлення інклюзивної культури закладу, формування нормотворчої діяльності вихователя, асистента вихователя для вміння ефективної побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини, професійної взаємодії, професійної компетентності шляхом реалізації змісту розробленої авторської Програми з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання.

Виокремлено ряд організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів, зокрема: інклюзивні цінності; нормативно-правове забезпечення; професійна взаємодія, командна робота (на прикладі команди психолого-педагогічного супроводу), професійна компетентність.

Охарактеризовано риси професійної діяльності вихователя, асистента вихователя: 1) спільна діяльність; 2) спільні цілі; 3) спільна відповідальність; 4) спільна участь у прийнятті рішень; 5) чіткий розподіл функціональних обов’язків; 6) спільна взаємодія вихователя, асистента вихователя з корекційними педагогами; 7) уособлення своєї діяльності як частини цілого процесу; 8) робоча атмосфера побудована на інклюзивних цінностях.

Виділено умовні рівні професійної діяльності в Команді супроводу: 1) рівень інклюзивної групи ЗДО; 2) рівень ЗДО; 3) міжвідомчий рівень (на рівні зовнішніх установ, полісуб'єктна взаємодія).

Уточнено професійні дії вихователя, асистента вихователя в межах їх повноважень які спрямовані на підтримку дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання та сприяють розв’язанню завдань під час професійної діяльності.

Узагальнено, що структурованість інклюзивного освітнього середовища, умовно представлена такими компонентами: 1) мотиваційно-ціннісним; 2) когнітивно-діяльнісним; 3) комунікативно-діяльнісним; 4) практично-

діяльнісним. Така чотирьохкомпонентна структура підтверджена практичним досвідом та утворює цілісну систему якісного наповнення і функціонування безпечного інклюзивного освітнього середовища. На цій основі запропонована структурно-функціональна модель ефективності діяльності вихователя, асистента вихователя, яка, своєю чергою, виступає формувальним чинником для визначення організаційно-методичних умов їх діяльності.

Розкрито шлях до практичної реалізації моделі через авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання. Напрацьовано авторську Програму підвищення кваліфіації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователеоів. Орієнтація на технології інтерактивного навчання в авторській Програмі підвищення кваліфікації стала відгуком на потребу оновлення навчальних освітніх практик, удосконалення існуючої традиційної методики навчання, розробкою і напрацюванням сучасних технологій інтерактивного навчання, які спроможні забезпечувати гнучку взаємодію між учасниками освітнього процесу з підвищення фахової майстерності.

Змістове наповнення Програми представлено в тематичних модулях (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний) які покликані сприяти підвищенню фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів, формуванню та розвитку професійних компетентностей, мотиваційної готовності, інклюзивних цінностей, нормативно-правову обізнаність; професійну взаємодію в команді, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Навчальний зміст авторської Програми реалізувався з урахуванням відповідності до організаційно-методичних умов діяльності (цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія в команді, професійні компетентності вихователів, асистентів вихователів), покладений в основу структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів тісно корелюються з вищезазначеними взаємоповязаними блоками, принципами, підходами та є найоптимальнішим науковим засобом її відображення.

4. Опрацьовано педагогічно-діагностичний інструментарій дослідження, зокрема, зважаючи на розроблену структурно-функціональну модель, дібрано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісний), показники до кожного з них та рівні оцінювання (високий, достатній, середній, низький, недостатній). За результатами проведеного аналізу нами враховано специфіку діяльності вихователів, асистентів вихователів та вплив методичних заходів регламентованих авторською Програмою на структуру їх професійної підготовленості як комплексну характеристику мотиваційно-ціннісного, нормативно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, практично-діяльнісного компонентів шляхом інтерактивного оцінювання.

Мотиваційно-ціннісний компонент - вмотивованість на основі інклюзивних цінностей професійної діяльності до організації освітнього процесу з інклюзивним навчанням.

Нормативно-діяльнісний компонент - когнітивні навички загальних теоретичних знань, нормативно-правових актів, корекційної складової знань щодо інклюзивного навчання дітей з ООП.

Комунікативно-діяльнісний компонент - комунікативні навички, професійна взаємодія вихователя, асистента вихователя в Команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Практично-діяльнісний компонент - професійна підготовленість, сформованість професійних компетентностей до організації інклюзивного навчання дітей з ООП, створення інклюзивного освітнього середовища, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП.

Обґрунтовано сутність та значення кожного з вище визначених критеріїв:

Мотиваційно-ціннісний критерій – визначає мету професійної діяльності, значущість інклюзивних цінностей в організації професійної діяльності, їх вплив на організаційну культуру, особистий внесок вихователя, асистента вихователя в створення соціокультурного середовища в групі, психологічно комфортного для усіх учасників освітнього процесу, створення умов спрямованих на подолання труднощів в організації благоприємного соціально-психологічного клімату як

невід'ємного компонента безпечного інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Когнітивний критерій – визначає складові освітнього змісту професійної підготовленості, знання про сутність та зміст нормативно-правових документів щодо організації інклюзивного навчання та регулювання власної професійної діяльності, здатність створювати навчальні матеріали, створювати ІПР, задля забезпечення індивідуальних потреб та можливостей дитини в здобутті освіти.

Комунікативний критерій – визначає методи, форми, шляхи комунікації, вміння професійно взаємодіяти в Команді психолого-педагогічного супроводу на засадах толерантності, етики, емпатії, взаємоповаги та взаємопідтримки, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти в команді психолого педагогічного супроводу.

Діяльнісний критерій – результати підготовленості, вміння практично впроваджувати набутті знання у власну професійну діяльність щодо організації інклюзивного навчання, адаптацію чи/або модифікацію методів в організації професійної діяльності, реалізувати індивідуальну освітню траєкторії дитини з ООП, організовувати безпечне інклюзивне освітнє середовище в групі.

Представлено методологію авторської Програми підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів як цілісну, науково обґрунтовану та практично спрямовану, яка дозволяє алгоритмізувати і вдосконалити освітній процес з підвищення фахового зростання вихователів, асистентів вихователів закладів дошкільної освіти.

Окреслено і уточнено вимоги до розроблення авторських Програм підвищення професійної майстерності: відповідність нормативно-правовим актам з інклюзивної освіти в Україні; орієнтованість на Професійний стандарт вихователя, ДК професій вихователя, асистента вихователя закладу дошкільної освіти; відповідність структурно-змістовим вимогам: мета програми, очікувані результати, модульний підхід; відповідність сучасним методичним вимогам; відтворюваність: передбачає можливість перенесення для застосування іншими освітніми закладами.

Визначено потреби в розробці Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів з технологіями інтерактивного навчання: обов'язкове врахування при організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти побудови індивідуальної освітньої траєкторії, складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП; формування в закладах дошкільної освіти інклюзивної культури в основу якої покладено інклюзивні цінності (толерантність, недискримінація, право, повага, різність, прийняття тощо); пріоритетність формування вміння вихователя, асистента вихователя працювати в професійній взаємодії; формування професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя з підвищення якості організації процесу інклюзивного навчання в тому числі з дітьми з ООП в закладах дошкільної освіти.

Представлено методи навчання, форми проведення навчальних занять: лекція, семінар, тренінг, практична робота, тематична конференція, відеоконференція, вебінар, обговорення у форматі круглого столу, ділова гра, розв’язання ситуаційного завдання тощо). Запропоновано форми, методи та засоби, онлайн, змішаного навчання.

Визначено ресурсне забезпечення з посиланням на дистанційну вебплатформу, через яку організовано навчання, назва дистанційного курсу.

Складено навчально-тематичний план, виокремлено модулі змісту навчання, визначено основні методологічні підходи та дидактичні принципи, відповідно до завдань, які постають перед вихователями, асистентами вихователів до організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Визначено оцінювання якості навчальних досягнень вихователів, асистентів вихователів шляхом складання вхідного та підсумкового тестування. Складено, для обов’язкового опрацювання здобувачами освіти список літератури, інформаційних ресурсів (матеріалів), практичних завдань тощо.

Окреслено методичні основи оцінки знань за освітніми модулями передбаченими Програмою підвищення кваліфікації. Визначено оцінювання якості навчальних досягнень вихователів, асистентів вихователів шляхом

складання вхідного та підсумкового тестування. Складено, для обов'язкового опрацювання здобувачами освіти список літератури, інформаційних ресурсів (матеріалів), практичних завдань тощо. Окреслено методичні основи оцінки знань за освітніми модулями передбаченими Програмою підвищення кваліфікації. Визначено методичний вплив доцільності комплексу навчальних заходів визначених Програмою, щодо підвищення ефективності організаційно-методичних умов діяльності, їх ресурсного потенціалу.

У дисертаційному дослідженні вперше проведено теоретичне узагальнення, розроблено та експериментально перевірено ефективність структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів з включенням компонентів: (мотиваційно-ціннісний; нормативно-діяльнісний; комунікативно-діяльнісний; практично-діяльнісний), організаційно-методичних умов (цінності, нормативно-правове регулювання, професійна взаємодія, професійна компетентність) та зв'язків між ними, реалізованих через авторську Програму підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання: (розвиток і формування інклюзивних цінностей та мотивації; володіння та вміння користуватись нормативно-правовими актами у сфері інклюзивної освіти та в регулюванні власної професійної діяльності; формування вміння професійної взаємодії, командна співпраця, формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку). З'ясовано, що впровадження попередніх трьох умов впливає на формування професійної компетентності з організації процесу інклюзивного навчання з застосуванням компетентнісних завдань у процесі підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів.

Аналіз результатів експериментального впровадження структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів, з метою підвищення рівня професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, створення інклюзивного освітнього простору в інклюзивній групі закладу

дошкільної освіти, шляхом навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання засвідчив про її ефективність, доцільність та дієвість: показники експериментальних груп підвищились відносно до показників контрольних груп на статистично важливому рівні, що підтверджено встановленим результатом значення t-критерію Стьюдента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cagran, B., Schmidt, M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school// Educational Studies. - 2011. -Vol. 37Ж, Iss. 2.- P. 171–195.

2. Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., Cloutier, S. Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers // International Journal of Inclusive Education. – 2016. – Vol. 20, No. 1. – P. 1–15. – DOI: 10.1080/13603116.2015.1059501

3. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навч. посіб. / Л. М. Карамушка та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. – Київ: Наук. світ, 2008. – 100 с.

4. Касьяненко, О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О.М. М. Кас'яненко. – Мукачево: Мукачівський держ. ун-т, 2018. – 240 с.

5. Малишевська, І. А. Удосконалення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2020. – № 1(17). – С. 59–67. – DOI: 10.35387/od.1(17).2020.59-67.

6. Мартинчук, О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. – Київ: Центр учбової літератури, 2018. – 248 с.

7. Шуміловська, Ю. В. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. В. Шуміловська. – Шуя, 2011. – 26 с.

8. Цегельник, Т. М. Особливості професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти // Інноваційна педагогіка. – 2022. – Вип. 50, Т. 2. – С. 111–116.

9. Зданевич, Л. В., Цегельник, Т. М. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей

дошкільного віку з особливими освітніми потребами // Обрії. – 2020. – Т. 50, № 1. – С. 160–163. – DOI: 10.15330/obrii.50.1.160-163.

10. Дятленко, Н. М. Активні методи навчання у формуванні готовності педагогів дошкільної освіти до роботи в інклюзивних групах // Якість освіти: зміни заради прогресу : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. – 2021.

11. Луценко І. В., Найда Ю. М. Диференційоване викладання: реалізація підходу [Електронний ресурс] // Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. – 2014. – Режим доступу: https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-30566945.

12. Loreman, T., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2005.

13. Інклюзивна освіта: від основ до практики: навч.-метод. посіб. / [А. А. Колупаєва, С. І. Таранченко та ін.]; за ред. А. А. Колупаєвої. - Київ : АТОПОЛ, 2016. - 297 с.

14. Засенко, В. В., Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. та ін. Розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] // Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. - 2018. - Режим доступу: https://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf

15. Цебро, Я. І. Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти // Нова українська школа: від теорії до практики: зб. статей І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Чернівці, 28 жовт. 2022 р. / Ін-т післядиплом. пед. освіти Чернів. обл. – Чернівці: ІППО ЧО, 2022. – С. 763–769.
https://elibrary.kubg.edu.ua/43041/1/O_Kocherga_NUSHVTDP_IPO.pdf

16. Литовченко, С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4 (1). – С. 252–260.

17. Луценко, І. В. Організація та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців у інклюзивному навчальному закладі // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2 (74). – С. 35–45.

18. Скрипник, Т. В. Етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі //Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: матеріали І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. - 2017

19. Федоренко, О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка / О. Ф. Федоренко. – Київ, 2015. – 21 с.

20. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. - Київ: ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України, 2023. - 148 с.

21. Глоба, О. П., Вихованець, Б. О. Охоронно-педагогічний режим в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки). – 2020. – Вип. 16 (1). – С. 67–80.

22. Данілавічютє, Е. А., Литовченко, С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. - Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012

23. Луценко, І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 4 (84). – С. 7–16.

24. Софій, Н. З., Найда, Ю. М. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти. - Київ: Громадська організація «Волонтерський рух Спільна допомога», 2019. - 80 с.

25. Кузава, І. Б. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти // Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі : монографія / за ред. Ю. Й. Тулашвілі. - Луцьк: ВМА «Терен», 2013. - С. 264.

26. Колупаєва, А. А., Єфімова, С. М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». - Київ: Науковий світ, 2010. - 20 с.

27. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. - Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. - 274 с.

28. Синьов, В., Шевцов, А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. - 2004. - № 2. - С. 6-11.

29. Бондар, Т. І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. - 2014. - Т. 2, Вип. 18. - С. 11-14.

30. Будяк, Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. - Київ, 2010. - 20 с.

31. Колупаєва, А. А. Освітнє реформування: методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами // Особлива дитина: навчання та виховання. - 2018. - № 1 (85). - С. 7–13.

32. Луценко, І. В. Організаційні та нормативно-правові аспекти запровадження інклюзивної освіти у дошкільних навчальних закладах // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 2. – С. 44–49.

33. Сак, Т. В. Технологія зворотного зв’язку в інклюзивному навчанні // Дефектологія. – 2012. – № 4. – С. 2–5.

34. Синьов, В. М., Шульженко, Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2017. – Вип. 9 (2). – С. 190–205.

35. Колупаєва, А. А., Данілавічютє, Е. А., Литовченко, С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – Київ, 2012.

36. Данілавічютє, Е. А. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 4 (89). – С. 53–64.

37. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк, О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя: монографія. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 117 с.

38. Касьяненко, 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. – 2017. – Вип. 56(109)–57(110). – С. 496–504. – Запоріжжя: КПУ.

39. Васильєва, К. І., Хребтова, Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2017. – Вип. 37. – С. 39–47.

40. Бойчук, Ю. Д., Васильєва, К. І., Галій, А. І. [та ін.] Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. – 337 с.

41. Гладуш, В. А., Баранець, Я. Ю. Питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (9). – С. 73–79.

42. Зайцева, Л. І. Формування готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації індивідуалізованого навчання в процесі фахової підготовки // Освітній простір України. – 2014. – № 3. – С. 57–64.

43. Давиденко, Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ганна Давиденко. – Київ, 2015. – 482 с.

44. Давиденко, Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ганна Давиденко. – Київ, 2015. – 40 с.

45. Засенко, В. В., Колупаєва, А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й

охорони здоров'я // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 3. – С. 20–29.

46. Coutsocostas, G. G., Alborz, A. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school // European Journal of Special Needs Education. – 2010. – Vol. 25, No. 2. – P. 149–164.

47. Loreman, T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» // International Journal of Whole Schooling. – 2007. – Vol. 3, No. 2. – P. 22–38.

48. Найда, Ю. М., Ткаченко, Л. М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 80 с.

49. Синьов, В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник для вищих закладів освіти. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

50. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: збірник матеріалів XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 18–19 листопада 2015 р.) / за заг. ред. П. М. Таланчука. – Київ: Університет «Україна», 2015. – 554 с.

51. Шульженко, Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Д. І. Шульженко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т корекційної педагогіки та психології. – Київ, 2009. – 385 с.

52. Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. Australasian Journal of Special Education, 29(2), 117–127. https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-education/article/abs/improving-inclusive-practices-in-secondary-schools-moving-from-specialist-support-to-supporting-learning-communities/A72704AE5466C89529A9F89ADD841C56

53. Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1(1), 69–86.

54. Cameron, D. L. An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: Teacher interviews and classroom observations // European Journal of Special Needs Education. – 2013. – Vol. 28, No. 3. – P. 345–360.

55. Tankersley, M., Cook, B. G., & Landrum, T. J. Using single-subject research to establish the evidence base of special education // Intervention in School and Clinic. – 2008. – Vol. 44, № 2. – P. 83–90.

56. Чеботарьова, О. В. Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2024. – № 25. – С. 284–300.

57. Чеботарьова, О. В., Гладченко, І. В. Сучасні педагогічні технології навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики, досвід, перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 21 жовтня 2022 р.). Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2022. С. 181–184.

58. Прохоренко, Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2024. – № 25. – С. 203–219.

59. Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. European Journal of Special Needs Education, 22 (4), 367-389. https://doi.org/10.1080/08856250701649989

60. Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. International Journal of Inclusive Education, 14 (1), 17–34.

61. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – 128 с.

62. Прохоренко, Л. І. (2012). Формування самоконтролю на уроках математики у молодших школярів із ЗПР: наук.-метод. посіб. / Л. І. Прохоренко. - Київ: Пед. думка, 47 с.

63. Єфімова, С. М., Королюк, С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навчальний курс та методичний посібник / С. М. Єфімова, С. В. Королюк; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 164 с.

64. Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: Changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. International Journal of Special Education, 26 (1), 162–174. https://eric.ed.gov/?id=EJ921202

65. Сіліна, Г. О. Підготовка педагогічних працівників до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: досвід та ресурси післядипломної освіти // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. – К.: ФОП Придатченко П.М., 2007. – С. 124–128.

66. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2011. – 108 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

67. Таранченко, О. М., Найда, Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчальний курс та методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с.

68. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс; кол. авторів: Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда. – Київ, 2012. – 216 с.

69. Колупаєва А. А. Методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами у контексті освітнього реформування // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2018. – № 1 (85). – С. 7–13.

70. Таранченко, О. М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 4. – С. 87–96. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_12

71. Синьов, В., Шевцов, А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.

72. Шульженко, Д. І. Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2018. – Вип. 35. – С. 173–180. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2018_35_32

73. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда ; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.

74. Миронова, С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016.

75. Синьов, В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали наук.-практ. конф. – Київ, 2005.

76. Чайковський, М. Є., Заїка, О. П. Основні проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до діяльності в полікультурному середовищі / М. Є. Чайковський, О. П. Заїка // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – Вип. 1(7). – С. 93–96.

77. Бєлєнька, Г. В., Борисова, З. Н., Машовець, М. А. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009.

78. Богуш, А. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності. – Одеса: Букаєв В.В., 2013.

79. Гаврилюк, С. М. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: теорія і методика: монографія / С. М. Гаврилюк; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань: Сочінський, 2015. – 351 с.

80. Зданевич, Л. В., Новак, О. М. Формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти / Л. В. Зданевич, О. М. Новак // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2020. – Вип. 69, ч. 2. – С. 146–150. – DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.28.

81. Крутій, К. Л. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища // Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2020. – Вип. 2(3). – С. 120–123. – DOI: 10.51706/2707-3076-2020-3-12

82. Білецька, І., Коган, О., Набоченко, О., Новосад, В., Юрченко, Л. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://psyhologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2024/10/Команда_супроводу_web-2.pdf

83. Лісова, Л. І., Опалюк, О. М., Глоба, О. П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору / Л. І. Лісова, О. М. Опалюк, О. П. Глоба // Актуальні питання корекційної освіти. – 2021. – Вип. 18. – С. 111–124. – DOI: 10.32626/2413-2578.2021-18.111-124

84. Козир, В. В. Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП у закладі освіти: навчальні труднощі / В. В. Козир // Адаптаційний цикл базової середньої освіти: перші підсумки: зб. матеріалів Всеукр. круглого столу, 23 травня 2024 р. / КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР; Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти; Наук.-метод. центр департаменту освіти Житомир. міськ. ради та ін. – Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2024. – С. 155–158.

85. Компанець, Н. М., Луценко, І. В., Коваль, Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: навчально-методичний посібник. – Київ: Видавнича група «Атопол»,2018. – 100 с.

86. Луценко, І. В. Ефективний психолого-педагогічний супровід учня з особливими освітніми потребами / І. Луценко // Заступник директора школи. – 2016. – № 1. – С. 45–54.

87. Миронова, С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – № 14(3). – С. 108–112. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2011_14(3)__22

88. Скрипник, Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2019. – Вип. 14. – С. 302–313. – Режим доступу:https://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html

89. Федоренко, О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / О. Ф. Федоренко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 22 с. https://ispukr.org.ua/articles/15/15111002a.pdf

90. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд. Н. Софій, Ю. Найда; за заг. ред. В. В. Засенка; НАПН України, Ін-т спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка ; за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні та Всеукр. фонду «Крок за кроком». – Київ, 2019. – 68 с.

91. Олтаржевська, Л. В. Управління закладом освіти інклюзивного типу: сучасні виклики та перспективи розвитку // Збірник наукових праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – 2020. – Вип. 35. – С. 173–180.

92. Скрипник, Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору / Т. В. Скрипник // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб.

наук. праць. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 7, у 2 т. – С. 215–223. – За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова.

93. Бондар, В. І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти / В. І. Бондар // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2019. – Вип. 13. – С. 5–18. https://aqce.com.ua/download/publications/502/455.pdf/

94. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. - Харків: Вид-во «Ранок», 2019. - 304 с. - Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 04.09.2019 № 1178).

95. Коваль, Л. В., Компанець, Н. М., Лапін, А. В., Квітка, Н. О., Луценко, І. В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль, Н. М. Компанець, А. В. Лапін, Н. О. Квітка, І. В. Луценко. - Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/711769.

96. Нетьосов, С. І., Ляшенко, В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії / С. І. Нетьосов, В. В. Ляшенко // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2019. – № 1(17). – С. 70–75. – DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-9.

97. Кочерга О.В. Психофізіологія дітей з особливими потребами / О.В. Кочерга. – Київ: Ред. газ. з дошк. та почат. освіти, 2012. – 128 с.

98. Синьов, В. М., Бондар, В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / В. М. Синьов, В. І. Бондар. – Мін-во освіти і науки України. Нац. Пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 398 с.

99. Синьов, В. М., Коваленко, В. М. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями // Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи : збірник наукових праць. – Харків, 2019. – С. 140–145.

100. Архітектурна доступність шкіл: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс; авт. кол.: В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс. – Київ, 2012. – 88 с.

101. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової – Еннс О. В./ Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. - 216 с.

102. Довідник безбар'єрності [Електронний ресурс]/ за ініціативи Олени Зеленської. – Київ, 2021. – Режим доступу: https://bf.in.ua

103. Прохоренко, Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2024. – № 25. – С. 203–219. – Режим доступу: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/265.

104. Синьов В. М. Безбар'єрність як пріоритетна стратегія розвитку суспільства / В. М. Синьов // І Міжнародний онлайн-семінар «Безбар'єрність як пріоритетна стратегія розвитку суспільства» / "BARRIER-FREE ACCESSIBILITY AS A PRIORITY STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIETY". — Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. https://fsio.udu.edu.ua/faculty/news/i-3

105. Шевченко, С. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в добу незалежності України (2011–2017 роки) // Освітні обрії. – 2021. – № 1(52). – С. 38–43.

106. Кузава, І. Б., Ярмолюк, М. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 2 (304), т. 2. – С. 75–81. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvvnup_2016_2(2)__14

107. Компанець, Н. М., Луценко, І. В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: навч.-метод. посіб. / Н. М. Компанець, І. В. Луценко. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. – 66 с.

108. Чайковський, М. Є. Можливості інклюзивної освіти дітей із затримкою психічного розвитку / М. Є. Чайковський // Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету "Україна" 2018. — С. 46–48.
https://hist.km.ua/images/2021/konferentsiji/zbirnik-tez_inklyuziya_2019.pdf

109. Лис, О. Державна політика у сфері інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти крізь призму дієвих адміністративних практик / О. Лис // Юридичний науковий електронний журнал. - 2021. -№ 4. - С. 670–673. - Режим доступу: http://lsej.org.ua/4_2021/168.pdf

110. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. - Київ: ТОВ «Атопол», 2016. - 152 с.

111. Лукіна, Т. В., Шошова, А. В. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи / Т. В. Лукіна, А. В. Шошова // Актуальні проблеми державного управління. - 2014. - № 3. - С. 96–102.- Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf.

112. Ажажа, М. А. Управлінські аспекти інклюзивної освіти: сутність, історія, перспективи / М. А. Ажажа // Публічне управління і адміністрування в Україні. - 2019. - № 10. - С. 9-15.
Режим доступу: https://pag-journal.iei.od.ua/archives/2019/10-2019/10_2019.pdf.

113. Клімчук, В. А., Чайковський, М. Є. Впровадження інклюзивного навчання в Україні / В. А. Клімчук, М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць

Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». - 2014. - № 1 (9). - С. 52–55.

114. Бондар, В. І., Золотоверх, В. В. Диференційоване навчання учнів з особливостями інтелектуального розвитку в інтегрованих класах як умова рівного доступу до якісної освіти / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. - Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. - Вип. 31. - С. 3–8. - Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30887

115. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. - Київ: Самміт-Книга, 2009. - 272 с. : іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»).

116. Колупаєва, А. А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір / А. А. Колупаєва // Дефектологія. - 2003. - № 4. - С. 10-12.

117. Буйняк, М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / М. Г. Буйняк; наук. керівник М. П. Матвєєва; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. - Кам'янець-Подільський, 2019. - 272 с. https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Buinyak.pdf

118. Миронова, С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: зб. матеріалів 7-ї Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 2012 р.) / Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна». – Хмельницький: Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», 2012. – С. 252–255.

119. Софій, Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – Вип. 11. – С. 170–175.

120. Шульженко, Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ, 2017. – Вип. 33. – С. 107–117. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_20

121. Бут, Т. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посібник / Тоні Бут; пер. з англ. - Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. - 190 с.– Режим доступу: https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/IndexForInclusion.pdf

122. Макаренко, І. В. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків і дітей «Щаслива родина» / І. В. Макаренко // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. журнал. - 2007.

123. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти / О. В. Гаяш // Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. - Чернівці: Технодрук, 2021. - С. 32–45.

124. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії / О. В. Гаяш // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2019. - Вип. 38. - С. 58–64.

125. Про міжнародні договори України: Закон України від 29.06.2004 р. № 1906-IV [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. - 2004. - № 50. - Ст. 540. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1906-15#Text (дата звернення: 30.04.2023).

126. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права: міжнародний документ від 16.12.1966 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text (дата звернення: 30.04.2023).

127. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації : міжнародний документ від 21.12.1965 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_105#Text (дата звернення: 30.04.2023).

128. Конвенція про права дитини: міжнародний документ від 20.11.1989 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 30.04.2023).

129. Порошенко, М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. - Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. - 300 с. -[Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf

130. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р. № 48/96 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities (дата звернення: 30.04.2023).

131. Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: документ Всесвітньої конференції з питань освіти осіб з особливими освітніми потребами, 7–10 червня 1994 р., Саламанка, Іспанія [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 (дата звернення: 30.04.2023).

132. Копенгагенська декларація про соціальний розвиток: прийнята на Всесвітньому саміті з соціального розвитку, Копенгаген, 6–12 берез. 1995 р. // Офіційний вісник України. - 1995. - № 13. - С. 45–52.

133. Дакарська декларація. «Дакар 2000: Від спротиву до альтернатив», Дакар, Сенегал, 11–17 груд. 2000 р. [Електронний ресурс]. - Режим доступу:

https://halifaxinitiative.org/content/dakar-declaration-11-17-december-2000 (дата звернення: 30.04.2023).

134. Конвенція про права осіб з інвалідністю: прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 груд. 2006 р. // Офіційний вісник України. - 2010. - № 23. - С. 45–52. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 30.04.2023).

135. Інчхонська декларація «Освіта 2030: до інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя для всіх»: ухвалено 21 трав. 2015 р. на Всесвіт. форумі з освіти в м. Інчхон, Південна Корея / ЮНЕСКО. – Париж: UNESCO, 2015. – 12 с. – Режим доступу: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137 (дата звернення: 30.04.2023).

136. Конституція України: прийнята на п’ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text (дата звернення: 30.04.2023).

137. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38–39. – Ст. 380. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 30.04.2023).

138. Про дошкільну освіту: Закон України від 06 червня 2024 р. № 3788-IX // Відомості Верховної Ради України. – 2024. – № 42. – Ст. 258. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 15.01.2025).

139. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 червня 2024 р. № 527-р. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-р#Text (дата звернення: 15.01.2025).

140. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квіт. 2001 р. № 2402-III // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 30. – Ст. 142. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 15.01.2025).

141. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 6 жовт. 2005 р. № 2961-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 2–3. – Ст. 36. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text (дата звернення: 04.04.2025).

142. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту: Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 груд. 2024 р. № 1713 // Зареєстр. в Міністерстві юстиції України 23 груд. 2024 р. за № 1982/43327. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24#Text (дата звернення: 27.01.2025).

143. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text (дата звернення: 27.01.2025).

144. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квіт. 2019 р. № 530 (із змінами). – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 27.01.2025).

145. Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 27 лип. 2022 р. № 1/8504-22. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci (дата звернення: 28.05.2023).

146. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 6 верес. 2022 р. № 1/10258-22. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1025729-22#Text (дата звернення: 28.05.2023).

147. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: Розпорядження від 14 квіт. 2021 р. № 366-р (із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМ № 294-р від 25.03.2025) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 28.03.2025).

148. Загальна декларація прав людини: прийнята 10 груд. 1948 р. резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН // Офіційний переклад. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 28.05.2023).

149. Про ратифікацію Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод 1950 року, Першого протоколу та протоколів № 2, 4, 7 та 11 до Конвенції: Закон України від 17.07.1997 р. № 475/97-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1997. – № 40. – Ст. 263. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/475/97-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення: 28.05.2023).

150. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані щодо інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani

151. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 трав. 2021 року "Про Стратегію людського розвитку": Указ Президента України від 02 черв. 2021 р. № 254/2021 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254/2021#Text (дата звернення: 28.05.2023).

152. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція): наказ МОН України від 12 січ. 2021 р. № 33 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/01/13/bazoviy-komponent-2021.pdf (дата звернення: 28.05.2023).

153. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя: лист МОНмолодьспорту України від 25.09.2012 № 1/9-675 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text (дата звернення: 28.05.2023).

154. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963: Постанова від 29 лип. 2015 р. № 531 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531-2015 (дата звернення: 28.05.2023).

155. Про затвердження Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів: Наказ МОНУ від 04 листоп. 2010 р. № 1055 [Електронний ресурс]. - Зареєстр. в Мін-ві юстиції України 23 листоп. 2010 р. за № 1157/18452. - Із змін. і доп. згідно з Наказом № 544 від 20.05.2016. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1157-10#Text (дата звернення: 30.04.2025).

156. Про розміри доплат за окремі види педагогічної діяльності працівникам у державних і комунальних закладах та установах освіти: Постанова від 28 груд. 2021 р. № 1391 [Електронний ресурс] // Урядовий портал. — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1391-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 30.04.2025).

157. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 квіт. 2019 р. № 423 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovogo-pereliku-specialnih-zasobiv-korekciyi-psihofizichnogo-rozvitku-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-yaki-navchayutsya-v-inklyuzivnih-ta-specialnih-grupah-zakladi (дата звернення: 30.04.2025).

158. Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 квіт. 2018 р. № 414 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text (дата звернення: 30.04.2025).

159. Рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у 2024/2025 навчальному році [Електронний ресурс]. -

Міністерство освіти і науки України, 2024. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/08/28/rekomendatsiyi-shchodo-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-doshkilna-osvita-2024.pdf (дата звернення: 30.04.2025).

160. Про методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку [Електронний ресурс]: лист Міністерства освіти і науки України від 08.06.2022 р. № 4/1196-22. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf (дата звернення: 30.04.2025).

161. Класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]: нац. класифікатор України; затв. та надано чинності наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text (дата звернення: 30.04.2025).

162. Про затвердження професійного стандарту "Вихователь закладу дошкільної освіти": наказ іншого міністерства або відомства від 19 жовтня 2021 р. № 755-21 [Електронний ресурс]. - Київ, 2021. - Режим доступу: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 30.04.2025).

163. Мартинець, Л. А. Сучасні моделі освіти [Електронний ресурс]. - Донецьк: ДонНУ, 2016. - 102 с. - Режим доступу: http://r.donnu.edu.ua/bitstream/123456789/33/1/Сучасні%20моделі%20освіти_2016.pdf

164. Антонова, О. Є., Вознюк, О. В., Вітвицька, С. С., Дубасенюк, О. А., Лісова, С. В. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія [Електронний ресурс] / за ред. О. В. Вознюка, О. М. Королюк. - Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. - Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/18266/1/монографія%20Системний%20підход.pdf

165. Філософський енциклопедичний словник / [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. - К.: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, «Абрис», 2002. - 742 с. - Режим доступу: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf

166. Іващенко, К. В. Визначення сутності поняття «педагогічна система» // Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України. - 2011. - Вип. 11. - С. 32–38. - [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3628/1/%D0%92%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%81%D1%83%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0.pdf

167. Сурмін, Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця. - К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. - 302 с.

168. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2017. – 20 с. – Режим доступу:https://uacademic.info/download/file/0417U002424/%D0%9B%D1%83%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.doc

169. Бойчук, Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я [Електронний ресурс] / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 1 електрон. опт. диск (PDF-файл). – Режим доступу: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/1af9ed77-3832-48ad-8188-4620fd031d70

170. Гречина, М. Компетентнісний підхід як основа сучасної освітньої парадигми [Електронний ресурс] / М. Гречина // Інститут післядипломної освіти.

– 2024. – Режим доступу: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/03/8.-Гречина-.pdf

171. Дегтярьова, Г. С. Теоретико-методологічні підходи до формування професійно-особистісних якостей фахівців сфери «людина — людина» у процесі педагогічної взаємодії / Г. С. Дегтярьова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 40. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – С. 80–84

172. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ: К.І.С., 2004. – 112 с.

173. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. – Київ: КВІЦ, 2020. – 274 с. – Режим доступу: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3551/1/%D0%91%D0%BB%D1%96%D1%85%D0%B0%D1%80__%D0%9C.%C2%A0%D0%90.%D0%A4I%D0%9B%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%A4I%D0%AF._%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%282%29.pdf

174. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. – Київ: Наук. думка, 1970-1980. – Т. 10. – Режим доступу: https://sum.in.ua/s/umova

175. Соціально-педагогічний словник / С. У. Гончаренко, В. В. Радул [та ін.]; за ред. В. В. Радула. – Київ: ЕксОб, 2004. – 336 с.

176. Богуш, А. М. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського [Електронний ресурс] / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 5–9. – Режим доступу: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/2.pdf

177. Чернілевський, Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський; за ред. Д. В. Чернілевського. – 2-ге вид., допов. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с

178. Сухомлинська, О. В. Педагогічні умови ефективного виховання у дошкільників світобачення [Електронний ресурс] / О. В. Сухомлинська // Збірник наукових праць Національної академії педагогічних наук України. Інститут проблем виховання. - 2021. - № 1. - С. 14–21. - Режим доступу: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/Sukhomlynska_O_V-2021.pdf

179. Хриков, Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання / Є. М. Хриков // Шлях освіти. - 2011. - № 2. - С. 11–15

180. Луговий, В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: теоретико-методологічний аспект : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. І. Луговий. – Київ, 1995. – 412 с.

181. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - Київ: Либідь, 1997. - 376 с.

182. Cambridge Dictionary [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://dictionary.cambridge.org/ (дата звернення: 16.03.2023).

183. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 слів / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. - Київ; Ірпінь : Перун, 2005. - VIII, 1728 с.

184. Зайченко, І. В. Педагогіка: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / І. В. Зайченко. - 2-ге вид. - Київ: Освіта України, 2008. - 528 с.

185. Моцак, С. І. Методичні основи організації позаурочної роботи з історії у профільних класах: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) / Світлана Іванівна Моцак. - Київ, 2011. - 226 с.

186. Крамаренко, С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. - 2002. - № 5–6. - С. 7–10.

187. Олійник, В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних

технологій: навч. посіб. / В. В. Олійник. - Київ: Ун-т менедж. освіти, 2013. - 312 с.

188. Сергієнко, Н. П. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів // Теорія та методика управління освітою. - 2010. - № 3. - С. 49–56.

189. Синьов, В. М., Шеремет, М. К., Руденко, Л. М., Шульженко, Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України // Актуальні питання корекційної освіти. – 2010. – № 1. – С. 13–23.

190. UNICEF. Inclusive education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef.org/education/inclusive-education – Дата звернення: 30.04.2025.

191. UNICEF. Summary of inclusive education: Regional overview [Електронний ресурс]. – 2022. – Режим доступу: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf – Дата звернення: 30.04.2025.

192. Ніколенко, І. А. Збірник статей міжнародної науково-практичної конференції «Intellectual education of students and schoolchildren of the new generation» (Париж, Франція, 22–24 січня 2024 р., с. 185-191) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/12/INTELLECTUAL-EDUCATION-OF-STUDENTS-AND-SCHOOLCHILDREN-OF-THE-NEW-GENERATION.pdf – Дата звернення: 25.06.2024.

193. Ніколенко, І. А. Як адаптувати освітню програму для дитини з ООП: 5 кроків [Електронний ресурс] // Практика управління закладом дошкільної освіти. – 2020. – № 5. – Режим доступу: https://oplatforma.com.ua/article/3215-yak-adaptuvaty-osvitnyu-programu-dlya-dytyny-z-oop-5-krokv

194. Положення про заклад дошкільної освіти [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua – Дата звернення: 30.04.2025.

195. Мигаль, С. Предметно-просторове середовище як чинник розвитку дитини дошкільного віку // Психолого-педагогічні проблеми становлення особистості. – 2013. – № 1. – С. 197–202.

196. ДБН В.2.2-40:2018. Інклюзивність будівель і споруд. Основні положення [Чинний від 01.04.2019]. – Київ : Мінрегіон України, 2018. – 44 с.

197. Аксіологія // Філософський енциклопедичний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://slovopedia.org.ua/104/53392/1082571.html – Дата звернення: 30.05.2023.

198. Козирєва, Н. В. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. Н. В. Козирєва. – Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. – 69 с. – Режим доступу: http://eprints.kname.edu.ua/48714/1/2017%20250M%20Козирєва_%20Словник-довідник.pdf – Дата звернення: 03.03.2023.

199. Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2020 р. № 1289 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/go/1289-2020-п – Дата звернення: 03.03.2023.

200. Кузьмінський, А. І., Тарасенкова, Н. А., Акуленко, І. А. Інновації в методології методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2014. – Вип. 40. – С. 3–9.

201. Мисліцька, Н. А. Поняття "методична компетентність" у контексті підготовки вчителя початкових класів // Психолого-педагогічні проблеми становлення особистості. – 2016. – Вип. 53. – С. 169–174. – Режим доступу: https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/53-2016/28.pdf

202. Шляхи формування основних сфер компетенції вихователя дітей дошкільного віку в процесі вивчення фахових дисциплін // Вісник Глухівського

держ. пед. ун-ту. - Глухів: ГДПУ, 2008. - Вип. 9. - С. 57–65. - (Серія: Педагогічні науки).

203. Зданевич, Л. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика: монографія / Л. В. Зданевич. — Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2013. - 480 с.

204. Машовець, М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму / М. А. Машовець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 4 (48). – С. 339–347.

205. Поніманська, Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

206. Фіголь, Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект // Науковий часопис. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Вип. 77. – Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – С. 199-202.

207. Фіголь, Н. А. Педагогічна майстерність як фактор прояву професіоналізму викладача вищої освіти // Інноваційна педагогіка: науковий журнал. – 2020. – Вип. 24, т. 2. – С. 140–145.

208. Шапаренко, Х. А. Сутність професійної компетентності вихователів ДНЗ [Електронний ресурс] / Х. А. Шапаренко // Наукові записки кафедри педагогіки. - 2014. - Вип. 37. - С. 357–365. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2014_37_45

209. Василюк, А. Про інклюзивну компетентність вчителя // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали ІІ Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2022 р.). – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. – С. 28–30. – Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27125

210. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrlit.org/slovnyk/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%82%D1%80%D0%B8%

D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F – Дата звернення: 03.05.2023.

211. Ніколенко, І. А. Interaction of philology, pedagogy, culture and history as a way of integrating learning // Колективна монографія. – Бостон (США), 2024. – С. 200–215. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16591/1/ISG.2024.MONO_.PED_.1.pdf Дата звернення: 03.10.2024.

212. Савченко, О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. – К.: Генеза, 2012. – 400 с.

213. Локшина, О. І. Розвиток стандартів освіти: світові тенденції та українські перспективи. - К.: Педагогічна думка, 2011. - 192 с.

214. Довідник користувача Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). – К.: Національний Еразмус+ офіс в Україні, 2016. – 102 с. – Режим доступу: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2016/01/2016_ECTS_Users_Guide-2015_Ukrainian_translation.pdf. – Дата звернення: 05.04.2023

215. Блум Б. Таксономія освітніх цілей. Класифікація цілей в системі освіти. Посібник / Б. Блум, М. Енгельгарт, Е. Ферст та ін.; пер. з англ. – К.: Освіта, 2003. – 256 с.

216. SMART Board [Електронний ресурс] // SMART Technologies. – Режим доступу: https://www.smarttech.com/en/products/education-displays/smart-board – Дата звернення: 08.04.2023.

217. Дистанційне навчання разом з Padlet [Електронний ресурс] // Padlet. – Режим доступу: https://padlet.com/iren281975/padlet-7i0tvzub41ptd3yn – Дата звернення: 03.04.2023.

218. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 180 с.

219. Інтерактивні технології: теорія та методика / О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник [та ін.]. – Умань – Київ, 2008. – 94 с.

220. Михальчук, Л. Я., Шуберчук, М. П. Подолання синдрому професійного вигорання педагогів шляхом використання педагогіки емпауерменту: методичний посібник. – Нетішин, 2019. – 78 с.

221. Захарова О. В., Грузд А. В. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації // Наукові праці Національного технічного університету. Економічні науки. – 2017. – Вип. 32. – С. 113–122.

222. Tux Paint [Електронний ресурс] / розробники Bill Kendrick, et al. – Режим доступу: https://www.tuxpaint.org/ – Дата звернення: 08.04.2023.

223. НУМО [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://numo.mon.gov.ua / – Дата звернення: 08.04.2023.

224. Learning.ua [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://learning.ua/ – Дата звернення: 08.04.2023.

225. Спільнотека ЮНІСЕФ Україна [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://spilnoteka.org / – Дата звернення: 08.04.2023.

226. ЗДО 791 - YouTube канал [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.youtube.com/channel/UCgP6sc_HYaOVS3IwkBv-j2g

227. ЗДО 791 – YouTube канал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=kAoLXVhBIR8.

228. ЗДО 791 – YouTube канал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=s6-Zt-uQ4i8

229. ЗДО 791 – YouTube канал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=dVDM9ZczckY

230. ЗДО 791 – YouTube канал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=90Ps_aM5C9g

231. Gemini – персональний помічник на основі штучного інтелекту від Google [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://gemini.google.com/ – Дата звернення: 03.01.2025.

232. Prometheus – платформа масових відкритих онлайн-курсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://prometheus.org.ua/courses-catalog/ – Дата звернення: 03.06.2023.

233. Всеосвіта – національна освітня платформа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://vseosvita.ua – Дата звернення: 03.05.2023.

234. Навчально-науковий інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації Українського державного університету імені Михайла Драгоманова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://nnippk.udu.edu.ua/ – Дата звернення: 03.01.2025.

235. Nikolenko, I. A. (2024). Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вихователів, асистентів вихователів груп з інклюзивним навчанням) закладів дошкільної освіти. In XXVIII International scientific and practical conference Trends and perspectives of the development of science and education in globalization (pp. 182–193). Valencia, Spain.[Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2024/07/TRENDS-AND-PERSPECTIVES-OF-THE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-IN-GLOBALIZATION.pdf

236. Ніколенко, І. А. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, розвиток професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів / І. А. Ніколенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2025. – Вип. 26. – С. 124–130. – DOI: 10.33189/epsn.v1i26.281.

237. Ніколенко, І. А. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності у педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти в умовах організації дистанційного освітнього процесу // Distance learning: problems, ways of development and the latest technologies : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 2024. – С. 213 - 216. – Режим доступу: https://eu-conf.com/events/distance-learning-problems-ways-of-development-and-the-latest-technologies

238. Interaction of philology, pedagogy, culture and history as a way of integrating learning : [монографія] / Perevorska O., Prihodko T., Kobzieva I. та ін. – Primedia eLaunch, 2024. – 218 с. – ISBN 979-8-89269-761-3. – DOI: 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.1. – Режим доступу: https://primediaelaunch.com/

239. Кухар, Л. О., Сергієнко, В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. – Луцьк, 2010. – 182 с.

240. Сергієнко, В. П., Кухар, Л. О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. – Київ: НПУ, 2011. – 41 с.

241. Сергієнко В. П., Франчук В. М., Кухар Л. О., Галицький О. В., Микитенко П. В. Методичні рекомендації зі створення тестових завдань і тестів у системі управління навчальними матеріалами Moodle 2.5.x. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 101 с.

242. Крамера–Уелча критерій // Статистичний словник / За ред. І. І. Єгорова. – Київ: Наук. думка, 2010. – С. 215.

243. Крамера–Уелча критерій (Cramer–Welch test) [Електронний ресурс] // Wikipedia. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Welch%27s_t-test – Дата звернення: 04.05.2024.

244. t-критерій Стьюдента [Електронний ресурс] // EzTests.xyz. – Режим доступу: https://www.eztests.xyz/criteria/ttest/ – Дата звернення: 08.01.2025.

245. t-критерій Стьюдента // Вікіпедія: вільна енциклопедія. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Т-критерій_Стьюдента – Дата звернення: 08.01.2025.

Додаток А

Анкета

для опитування вихователів, асистентів вихователів

з питань запровадження інклюзивного навчання

Шановний колего!

Навчально-науковий інститут перепідготовки і підвищення кваліфікації спеціальної УДУ імені М. Драгоманова проводить дослідження рівня мотивації вихователів, асистентів вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм. Що дає можливість отримати кількісну характеристику 5 стимулів:

1) реалізація професійної діяльності на основі інтересів, бажань;
2) ціннісні орієнтири в професії;
3) внутрішня задоволеність професією;
4) професійна комунікація, робота в команді, етичне і толерантне ставлення до кожної дитини;
5) продовження навчання в щоденному житті на основі інклюзивних цінностей.

(І блок питань від 1 до 17 визначають мотиви обрання фаху вихователя, асистента вихователя, а також інтереси, потреби, бажання; ІІ блок від 18-34 означив аспекти задоволеності вихователя, асистента вихователя обраним фахом; ІІІ блок - 35-50 запитань визначає особисті та професійні цінності інклюзії, мотиви досягнення успіху у професійній педагогічній діяльності тощо.)

Інструкція проведення:

Кожне запитання пропонованої анкети відображає результат, який корелюється як наслідок в процесі професійної діяльності вихователя, асистента вихователя. Пропонується 4 варіанти відповіді, з яких потрібно вибрати один варіант і записати його поруч з номером відповідного запитання: а) досить високий; б) достатній; в) середній; г) досить низький.

Пропоноване опитування не є перевіркою Вашої професійної діяльності. Організатори та виконавці дослідження гарантують повну конфіденційність. Просимо Вас бути максимально відвертими, адже від повноти та щирості Ваших відповідей буде залежати прийняття рішень щодо організації навчання з підвищення кваліфікації з організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю

І блок (1-17 запитань)

Запитання щодо мотивів вибору професії:

1. Наскільки значимий вибір професії вихователя (асистента вихователя)?
2. Наскільки події або/чи люди вплинули на рішення стати вихователем, (асистентом вихователем)?
3. Наскільки усвідомлений вибір стати вихователем, (асистентом вихователя)?
4. Наскільки визначаєте значимість бути вихователем (асистентом)?
5. Наскільки впливовою стала перевага і виборі професії?

Запитання щодо інтересів:

6. Наскільки подобається робота з дітьми в тому числі з ООП?
7. Наскільки аспект педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання викликає бажання і інтерес?
8. Наскільки відчуваєте інтерес до подальшого професійного розвитку? У яких напрямках?
9. Наскільки в дошкільній освіті вас цікавить (інклюзія, емоційний інтелект)?

Запитання щодо потреб і очікувань:

10. Наскільки створені умови для повної реалізації себе в професії?
11. Очікування від своєї професійної діяльності в найближчі 3–5 років?
12. Наскільки підтримка (від колег, адміністрації, держави) для вас є важливою?

13. Наскільки відчуваєте мотивацію залишатися у професії?

Запитання щодо внутрішніх бажань і цінностей:

14. Наскільки є значущою місія яку Ви вбачаєте у своїй професії?

15. Наскільки Ваша професія співпадає з покликанням?

16. Наскільки особисті та професійні цілі поєднанні в досягненні результату?

17. Наскільки відчуваєте задоволення у щоденній роботі з дітьми?

ІІ блок (18-34 запитань)

Рівень задоволеності професією:

18. Наскільки задоволені своїм рішенням працювати в умовах інклюзивного навчання у сфері дошкільної освіти?

19. Наскільки Ви відчуваєте радість і натхнення від щоденної роботи з дітьми?

20. Наскільки Ви вважаєте свою роботу важливою та суспільно значущою?

21. Наскільки відчуваєте підтримку з боку керівництва закладу?

22. Наскільки задоволені рівнем професійної взаємодії з колегами?

23. Наскільки комфортні умови праці у Вашому закладі (фізичні, емоційні, організаційні)?

24. Наскільки часто відчуваєте втому або професійне вигорання?

25. Чи вистачає часу на підготовку до занять та відновлення енергії?

26. Чи маєте можливість брати участь у курсах, тренінгах, підвищенні кваліфікації?

27. Наскільки задовольняє рівень матеріального забезпечення (зарплата, премії, надбавки)?

28. Наскільки маєте змогу реалізовувати власні ідеї в педагогічному процесі?

29. Наскільки влаштовує розподіл обов’язків у Вашому колективі?

30. Наскільки відчуваєте повагу та вдячність з боку батьків вихованців?

31. Наскільки вважаєте, що маєте перспективи кар'єрного зростання в обраній професії?

32. Чи плануєте залишатися в цій професії у довгостроковій перспективі?

33. Наскільки професійна робота з організації інклюзивного навчання приносять Вам задоволення?

34. Наскільки хотіли б змін у своїй професійній діяльності, щоб відчувати максимальне задоволення?

ІІІ блок (35 - 50 запитань)

Цінності інклюзії, професійні орієнтири та мотивація до успіху:

Про цінності інклюзії:

35. Наскільки є розуміння поняття «інклюзивна освіта»?

36. Наскільки важливим вважаєте рівність можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей розвитку?

37. Наскільки є впевненість, що дитина з особливими освітніми потребами повинна навчатися в загальноосвітній групі та здобувати інклюзивне навчання поряд з іншими дітьми?

38. Наскільки позитивним є ставлення до спільного навчання і спільної діяльності дітей з ООП та їхніх однолітків?

39. Наскільки ви готові адаптувати освітнє середовище до потреб кожної дитини?

40. Наскільки, на Вашу думку, є сильними риси особистості (терпіння, емпатія, гнучкість тощо) для успішної роботи в інклюзивному середовищі?

41. Наскільки ви впевнені у своїй здатності ефективно працювати з дітьми з особливими потребами?

42. Наскільки ефективним, як Ви вважаєте, є безперервний розвиток для вихователя (асистента вихователя) в темі інклюзивного навчання з дітьми дошкільного віку, в тому числі з ООП?

Про мотивацію до професійного успіху:

43. Наскільки для Вас важливим є професійний успіх?

44. Чи важливими є професійні цілі, які Ви вбачаєте на перспективу на найближчі 3–5 років?

45. Наскільки Ваша найбільша мрія чи прагнення як вихователя (асистента вихователя) вплине на професійний успіх?

46. Наскільки надихає приклад досвідчених колег або наставників?

47. Наскільки значною є мотивація залишатися в професії навіть у складних ситуаціях?

48. Наскільки маєте потребу бути прикладом для інших колег у команді?

49. Наскільки пишаєтесь досягненнями у своїй професійній діяльності?

50. Наскільки, на Вашу думку, зможете реалізувати власний потенціал у професійній діяльності?

Дякуємо за відверті відповіді!

Додаток Б

Тренінг «Партнерська взаємодія в команді. Оптимізація соціально-психологічного клімату, організаційна культура на основі інклюзивних цінностей».

Мета: Розбудова партнерських взаємин, оптимізація позитивного соціально-психологічного клімату, інклюзивні цінності в колективі.

Завдання:

1. Визначити систему інклюзивних цінностей, етика взаємовідносин.
2. Визначити особливості позитивного соціально-психологічного клімату, приналежність до спільноти.
3. Розвиток і формування навичок партнерської взаємодії (командна взаємодія, ефективна комунікація, спільна відповідальність).
4. Сприяння згуртованості команди.

Обладнання і матеріали: Комп'ютер, інтерактивна дошка, фліпчарт, маркери різного кольору, ватман, ручки, кольорові папірці у вигляді пелюсток квітки.

Тренер: Проєвропейський напрямок освіти ґрунтується на цінностях, вирішальна роль цінностей в інклюзивні освіті запорука її якісної розбудови на благо усіх учасників освітнього процесу. На цінностях, як особистісних надбаннях кожного педагога будується культура взаємовідносин в колективі на засадах поваги, недискримінації, різності, демократичності, толерантності тощо.

Позитивний соціально-психологічний клімат залежить від кожного учасника команди працівників закладу освіти. Це соціальна взаємодія між учасниками освітнього процесу на основі інклюзивних цінностей, психологічний контент, забарвлення емоціями, інтересами, бажаннями, очікуваннями один від одного, рисами характеру, творчими здібностями, комунікативними компетентностями, підтримкою один одного, накопичення багажу знань, вмінь, професійних навичок. Це емоційно забарвлений фон колективу, настрій, творчий і моральний мікроклімат, психологічна сумісність, управлінські процеси і

трудова потужність тощо. Від психологічної атмосфери, підтримки один одного, вміння працювати в команді на засадах партнерських взаємин залежить успішність життєдіяльності колективу, результативність досягнення поставлених цілей.

В ході тренінгу визначимо, пропишемо, створимо квітку цінностей якими будемо керуватися при наших діях які мають обов'язково співпадати з цінностями які ми обираємо для розвитку інклюзії, створення позитивного психологічного клімату, успішної професійної взаємодії для розбудови якісного освітнього процесу усіх дітей.

В плині сьогоднішньої зустрічі сформуємо поняття «цінності», актуалізуємо власну систему цінностей та систему цінностей для розвитку інклюзивного навчання в закладі, з'ясуємо вплив ціннісних особистісних надбань на формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, визначимо його особливості, сформулюємо поняття «команда», навчимось будувати партнерські взаємини на засадах ефективної комунікації, спільної відповідальності, інклюзивних цінностей. Актуалізуємо роботу в команді, визначимо переваги командної роботи над одноосібною роботою.

Цінності – це матеріальні та нематеріальні надбання людства, соціально схвалені норми, уявлення людей про добро, красу, справедливість, патріотизм, культуру, мистецтво, архітектуру тощо. Вченням про людські цінності займається наука аксіологія. Цінностями є особистісні надбання людини, її погляди на світ, культура, побудова взаємин з іншими людьми, її сенси життя, це уявне наповнення людини, це те, що вона транслює в навколишню реальність.

Вправа «Продовж речення»

Мета: активізація учасників тренінгу, згуртованість команди, закріплення поняття про різність, розширення світоглядної позиції цінностями, позитивними уявленнями про особистість.

Для забезпечення продуктивної взаємодії пропонуємо дотримуватися певних правил:

- Бути щирим та чесним з собою;

- Поважати інших учасників;
- Бути активним;
- Вміти слухати, та давати іншим можливість висловитися;
- Не радити, якщо про це не просять.

Активізація глибинної самосвідомості про цінності, самопізнання. Учасникам пропонується продовжити речення ланцюжком один за одним «Аби я був (була) природним явищем, то…….», «Аби я був (була) художником намалювала б світ……»

Вправа «Ланцюжок асоціацій»

Мета: сприяти згуртованості учасників, створити позитивно забарвлену атмосферу, налаштувати учасників на продуктивну взаємодію в команді, окреслити те, що може бути цінністю для людини.

«Цінністю для людини може бути……..».

Перегляд відеоролика «Що таке цінності» https://www.youtube.com/watch?v=aJqgvwlg7b0

Цінності це наші внутрішні орієнтири на сенси нашого життя, вони визначають нашу ідентичність, вони об'єднують, є визначальними в візуалізації нашого буття, буття і розвитку організації, спільноти, країни тощо.

Поговоримо про інклюзивні цінності, пріоритетною цінністю інклюзивного навчання є здобуття освіти за місцем проживання, кожна дитина має право на освіту за місцем проживання, отже заклад дошкільної освіти має бути готовим до організації навчання дітям в тому числі з особливими освітніми потребами.

Вправа «Визнач інклюзивні цінності» Індекс інклюзії (Тоні Бут, Мел Ейнскоу)

Мета: визначити інклюзивні цінності, розвивати організаційну культуру на основі інклюзивних цінностей.

Представляємо учасникам тренінгу набір з шістнадцяти карток з позначенням цінностей. Пропонуємо розкласти картки з цінностями таким чином, щоб відображати порядок значимості для організації освітнього процесу

з інклюзивним навчанням. Найбільш значиму цінність помістіть на перше місце, далі за таким принципом розмістити решту цінностей. Таким чином, найменш важлива цінність буде розміщена на останньому місці. Проаналізувавши результат, кожен учасник почергово озвучує найважливіші перші три цінності, обґрунтовує їх важливість як особистісних надань так і для професійної сфери в розвитку інклюзивного навчання. З озвученого переліку найважливіших цінностей для становлення інклюзивної освіти пропонуємо учасникам прописати і колегіально обрати шість-сім цінностей.

Пропонуємо пофантазувати та створити «квітку цінностей», які на їхню думку, будуть визнані і взяті усією командою закладу як базові в особистісній та професійній діяльності та стануть орієнтирами діям команди закладу і в подальшому будуть прийнятими усіма учасниками команди до виконання та сприяння в розбудові корпоративної інклюзивної культури організації.

Міні опис особливостей позитивного соціально-психологічного клімату

Мета: визначити особливості, проаналізувати зв'язок між особистісними та професійними ціннісними установками та впливом їх на формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

Науковці констатують, що позитивний соціально-психологічний клімат в колективі має низку характерних йому особливостей.

Суб’єктивні особливості:

- довіра, взаємоповага, взаємо вимогливість;
- доброзичливість, чесність, діловий етикет;
- достатня поінформованість та обізнаність про освітні цілі та завдання команди закладу;
- відсутність тиску на підлеглих з боку адміністрації, колегіальне прийняття рішень;
- демократичність спілкування, вільне висловлювання думок учасниками команди щодо стану освітнього процесу, тої чи тої поведінки учасників команди;

- високий рівень розвитку емоційного інтелекту, емпатійність, взаємодопомога якщо, в ній є потреба;
- усвідомлення та колективна відповідальність кожним учасником за стан справ в командній роботі (розуміння відповідальності кожним учасником команди);
- самоідентифікація, визнання, задоволеність приналежністю до спільноти.

Об'єктивні особливості:

- якість освітньої діяльності (висока продуктивність);
- трудова дисципліна, трудовий етикет;
- відсутність напруженості, конфліктності;
- відносна кадрова стабільність;
- традиції, цінності.

Вправа «Подібність і різність», на згуртованість команди, позитивне психологічне налаштування, побудову соціальних взаємин, усвідомлення того, що незважаючи на нашу подібність всі ми є різними.

Тренер: «Люди спілкуються, бо вони соціальні індивіди, вся історія людства становить історію взаємин між людьми, ми чимось схожі, але всі ми різні один від одного. Пропоную знайти відмінності та схожість один з одним. Кожен учасник стає в коло, і має промовити фразу, звертаючись до сусіда ліворуч «Ми між собою подібні, тим що … (називається будь – яка ознака «подібності»), але ми різні я і ти… (називається будь – якої ознака «різності»). Наприклад: «Ми з тобою подібні, тим, що працюємо вихователями, але ми різні за зростом».

Вправа «Планети і Зоряні системи»

Тренер: Пропоную пофантазувати та уявити себе поодинокими планетами які блукають у Всесвіті, починається хаотичний рух планет, при цьому можливі легкі зіткнення. Будьте уважні і обережні за моєю командою ви маєте об'єднатися в Зоряні системи за кількістю планет які я називатиму. В процесі гри тренер озвучує кількість планет в зоряній системі, робимо близько 4-5 повторів,

на завершення утворюємо Зоряну систему з кількістю планет яка відповідає кількості учасників групи.

Тренер: Професійна діяльність педагога безпосередньо відбувається у спільній командній взаємодії з іншими колегами які складають спільноту, яка працює в тій чи тій освітній установі. В процесі діяльності команди створюється певний соціально-психологічний настрій який транслюють члени команди та який відображається у всіх видах їх діяльності (спілкуванні, якості освітньої послуги, відношенні до роботи, взаємодопомозі, взаємоповазі, створенні методичного, психологічного супроводу тощо). Отже, робимо висновок, що соціально-психологічний клімат – це психологічний настрій членів команди, який є відносно стійким та проявляється в загальній професійній діяльності тої чи тої освітньої установи.

Важливим для успішного функціонування колективу і виконання місії закладу є створення умов для активної діяльності команди закладу. Створення позитивного соціально-психологічного клімату є спільним завданням адміністрації та кожного учасника команди. Соціально-психологічний клімат є сприятливим якщо в команді панує атмосфера довіри один до одного, доброзичливості, турботи, взаємоповаги, вимогливості один до одного. На найвищому ступені розвитку команди основними важілями впливу є самосвідомість і самоорганізація учасників команди, ознаками цього є творчість, якість освіти, самоконтроль, відповідальність кожного за свій поставлений обсяг робіт, причетність до загальної справи, безбар'єрне спілкування. А керівник в такому разі визнаний як учасник команди, та за ним закріплено право для прийняття колегіальних значущих рішень для колективу.

Вправа «Кошик досягнень команди нашого садка»

Мета: сприяти розвитку і формуванню навичок партнерської взаємодії, саморефлексії професійної діяльності (командна взаємодія, ефективна комунікація, спільна відповідальність).

Тренер: Нашим означеним завданням є розуміння і бачення професійних досягнень педагогів в єдності усієї команди садка.

Перед вами лежать яблучка трьох кольорів, уявімо, що ми знаходимось в садку і збираємо яблучний врожай наповнюючи садовий кошик. Якщо на вашу думку ви досягли особистісних професійних успіхів в єдності з командою закладу то кладіть в кошик зелені яблука, якщо ви навчилися ефективній комунікації тоді збирайте червоні яблука, якщо ви досягли успіхів в особистому житті, заповнюйте кошик жовтими яблуками.

Обговорення за підсумками збору врожаю, яких яблук більше, отже такими є досягнення команди садка.

Рухлива гра «Колесо»

Мета: розвиток та формування вміння взаємодіяти один з одним в команді, згуртування колективу, розуміння спільної колективної відповідальності за результатами роботи кожного учасника команди, саморефлексія.

Тренер: Учасники тренінгу розподіляються на дві команди по 6 осіб. Кожна команда стає один за одним у велике тканинне колесо піднявши руки вгору та тримаючи над собою верхню частину. За сигналом тренера учасники команд уявляють себе одним великим цілим, «великим колесом» та розпочинають синхронно рухатися до фінішу. Перемагає та команда, хто швидше подолає відстань та різні перешкоди на шляху. Гру можна повторити декілька разів, щоб усі учасники тренінгу прийняли участь. Ця гра сприяє вмінню домовитися, синхронно скоординувати свої рухи і діяти як один єдиний організм.

Отже, підсумуємо, що таке партнерська взаємодія – це організація педагогічного процесу на основі емпатійного, гуманістичного підходів, суб’єкт суб’єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу, внаслідок якої відбуваються позитивні зміни в поведінці, комунікації, професійній діяльності педагогів, підвищується якість освіти.

Ознаками партнерської взаємодії є:

- довіра,
- ефективна комунікація,
- колективна відповідальність за результати діяльності,

- взаємодопомога,
- взаємопідтримка,
- взаємоповага,
- прийняття,
- розуміння єдиної цілі на виконання якої працює вся команда садка,
- визнання,
- задоволеність приналежністю до спільноти садка,
- відсутність конфліктів,
- конструктивна критика,
- традиції,
- емоційний інтелект, розуміння емоцій інших учасників команди,
- побудова професійної діяльності на основі інклюзивних цінностей (культура організації),
- демократичність в прийнятті рішень.

Інтерактивна гра на згуртування усієї команди садка.

Мета: згуртування команди.

Тренер: Пропоную трішки перезавантажитись і погратися. Перед вами картинки різного кольору, з різними малюнками і різними афірмаціями, виберіть яка саме вам до вподоби , яка надихає і приносить насолоду. А зараз з усіх обраних вами картинок будемо малювати спільну картину яка об'єднає та згуртує нас в одну єдину команду нашого садка.

Обговорення при складанні єдиної картини. Подивимось, що у нас наразі вийшло. Ця колективна картина, це душа нашої команди, в якій є частинка душі кожного з нас, тут для усіх є місце, ми усі разом єдині і неповторні. Кожен має своє змістове наповнення, красу і неповторність. Подивіться яке розмаїття кольорів, малюнків, мотивуючих афірмацій і це все ми. Розшукайте свою частинку картини, як маленький малюнок кожного перебуває в безпосередній близькості один з одним, займає своє гідне місце і доповнює своїм особливим сяйвом. Якщо, прибрати якусь з частинок, загальна композиція порушиться. Кожен з нас важлива частинка команди, кожен з нас тут бажаний та визнаний,

кожен виконує частинку своєї роботи яка є складовою загальної спільної професійної діяльності команди садка. Гра може бути використана як діагностика за колірним тестом Люшера у формі психологічної консультації.

Педагогічна рефлексія.

На завершення підсумовуючи досвід щодо партнерської взаємодії в команді хочеться процитувати слова Генрі Форда «Зібратися разом є початок. Триматися разом є прогрес. Працювати разом є успіх.»

І чудові слова Ендрю Карнегі, підприємця, мультимільйонера, філантропа про його бачення роботи в команді «Командна робота – здатність працювати разом у напрямку спільного бачення. Здатність направляти індивідуальні досягнення до організаційних цілей. Це – паливо, що дозволяє звичайним людям досягати незвичайних результатів».

Отже, команда, потенційно є мотиватором, натхненником, підтримкою один для одного. Сьогодні ми здобули практичні навички ефективної професійної взаємодії, сформували навички ефективної комунікації, визначили цінності на основі яких будемо розбудовувати освітній процес з інклюзивним навчанням, визначили чинники які впливають на формування позитивного соціально-психологічного клімату в команді тощо. Які ваші враження від тренінгу? Які побажання?

Обговорення! Напрацьовані рекомендації!

Вправа «Аплодисменти»

Мета: Підсилення позитивної атмосфери, вміння передавати позитивні емоції, завершення тренінгу.

Тренер: Сьогодні ми якісно попрацювали разом, тож логічним буде кожному учаснику тренінгу подякувати аплодуючи. Я починаю аплодувати одному із вас зупинивши свій погляд на цьому учаснику. Надалі ініціатива передачі погляду переходить йому, і він також, обирає поглядом учасниками якому аплодуємо ми вдвох. І так продовжується гра допоки усі учасники візьмуть участь. Завершуємо вправу під гучні аплодисменти усій нашій команді.

Додаток В

Програма підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп щодо підвищення професійної компетентності, організації безпечного інклюзивного освітнього простору, базується на державній політиці інклюзивної освіти в царині дошкільної освіти, що спрямована на підтримку участі усіх дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, забезпечення їх комфортного, гармонійного перебування в безпечному інклюзивному освітньому просторі, дружньому до дитини; розроблена відповідно до Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, забезпечення якості дошкільної освіти, Професійного стандарту педагогічних працівників тощо[235, с. 182-193].

Актуальність програми полягає в необхідності методичного впливу на організаційно-методичні умови щодо формування мотиваційно-ціннісних якостей вихователя, асистента вихователя на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правової обізнаності щодо регулювання професійних взаємовідносин, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, професійної взаємодії в команді, організації безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, розвиток і формування професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів.

Програму розроблено відповідно до Законів України «Про освіту» [137], «Про дошкільну освіту» [138], Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» зі змінами [144], наказу Міністерства економіки України Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» [162], іншими нормативно-правовими актами щодо організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану[235, с. 182-193].

Цільова аудиторія: вихователі, асистенти вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

Обсяг: 30 годин (1 кредит ЄКТС)

Форма підвищення кваліфікації: інституційна (очна, дистанційна), дуальна, на робочому місці. Також можливе поєднання форм підвищення кваліфікації (змішана).

Основними видами підвищення кваліфікації є навчання за Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання, участь у вебінарах, тренінгах, семінарах, практикумах тощо.

Мета підвищення кваліфікації: формування та розвиток мотиваційної готовності до роботи з дітьми з ООП, нормативно-правового регулювання професійних взаємозв'язків, професійних взаємин в команді, професійної компетентності, знань, умінь, навичок вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти щодо організації процесу інклюзивного навчання, проєктування та розбудови безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, розвитку та формування партнерської взаємодії, співробітництва на різних рівнях командної співпраці[235, с. 182-193].

Реалізація зазначеної мети передбачає вирішення низки завдань:

1. Поглибити знання здобувачів освіти курсу підвищення кваліфікації щодо формування інклюзивних цінностей, мотиваційної готовності, створення позитивно забарвленого освітнього простору, дружнього до усіх учасників освітнього процесу.

2. Поглибити знання здобувачів освіти щодо нормативно-правового регулювання професійних відносин згідно з чинним законодавством України у сфері інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, написання ІПР.

3. Мотивувати вихователів, асистентів вихователів до професійної взаємодії, співробітництва на різних рівнях співпраці в Команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами щодо реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

4. Сприяти формуванню та розвитку професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного

навчання, проєктування та створення безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу.

5. Поглибити знання та сформувати здатність у здобувачів освіти курсу з підвищення кваліфікації організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Напрями підвищення кваліфікації мотиваційно-ціннісний передбачає ознайомлення вихователів, асистентів вихователів з інклюзивними цінностями; когнітивний передбачає роботу з нормативно-правовими документами в організації професійної діяльності; комунікативний окреслює партнерську взаємодію, співробітництво на різних рівнях співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу відповідно до чинних нормативно-правових актів щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; діяльнісний (практичний) зосереджується на формуванні і розвитку професійних компетентностей відповідно до Професійного стандарту за професіями педагогічних працівників закладів дошкільної освіти (далі – Професійний стандарт); облаштування безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього для усіх учасників освітнього процесу (соціальне середовище на основі інклюзивних цінностей); організація та проєктування освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування[235, с. 182-193].

Результати навчання з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів орієнтовані на поглиблення знань щодо інклюзивних цінностей, нормативно-правового забезпечення процесу інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, нормативних документів щодо організації діяльності вихователя, асистента вихователя, створення ІПР, підвищення мотивації та формування вміння та навички партнерської взаємодії, співробітництва на різних рівнях команди психолого-педагогічного супроводу, вдосконалення набутих та формування й розвиток нових загальних і професійних компетентностей які сприятимуть організації інклюзивного навчання, проєктуванні і створенні безпечного, інклюзивного освітнього простору на засадах інклюзивних

цінностей (соціальне середовище дружнє до усіх учасників освітнього процесу), організації та проєктуванню освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Загальні компетентності: громадянська (ЗК.01), соціальна (ЗК.02), культурна (ЗК.03), лідерська (ЗК.04), підприємницька (ЗК.05), етична (ЗК.06).

Професійні компетентності: прогностична (А1), організаційна (А2), оцінювально-аналітична (А3), предметно-методична (А4), здоров'язбережувальна (Б1), проєктувальна (Б2), психо-емоційна (В1), педагогічне партнерство (В2), морально-етична (В3), здатність до навчання впродовж життя (Г1), інформаційно-комунікаційна (Г2).

Очікувані результати підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів:

- знати і розуміти інклюзивні цінності в системі дошкільної освіти;
- орієнтуватись в нормативно-правових, організаційно-методичних документах які регламентують організацію інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти, організації професійної діяльності вихователя, асистента вихователя, вміння писати ІПР;
- вміння працювати в професійній взаємодії на засадах командної співпраці з реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку дитини з ООП (з профільними фахівцями, батьківською громадськістю, міжвідомчими організаціями у сфері освіти, соціального захисту, охорони здоров'я та ін.);
- знати принципи, завдання, функції, порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами;
- володіти навичками ефективної комунікації та співпраці в професійній діяльності;
- осмислювати значення формування та розвитку професійних компетентностей для професійного розвитку;

- розуміти значення безпечного інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти для розвитку особистості, сучасні підходи до його організації на основі інклюзивних цінностей (соціальне середовище);
- застосовувати набуті знання, вміння, навички на практиці в організації безпечного інклюзивного простору в закладі дошкільної освіти (соціальне середовище);
- розуміти значення універсального дизайну та розумного пристосування (архітектурна доступність території та будівлі, методичне забезпечення, навчальні плани, програми, методи і підходи до навчання адаптації/модифікації навчального змісту, навчальне місце, облаштування освітніх осередків, оцінювання результатів навчання тощо) безпечного інклюзивного освітнього простору, що надає максимальну доступність для використання усіма учасниками освітнього процесу в тому числі з ООП;
- оволодіти інформаційно-комунікаційними навичками, саморефлексії та самооцінювання власної професійної діяльності[235, с. 182-193].

Зміст програми та форми роботи

Передбачає теоретичну і практичну підготовку слухачів, та виконання ними самостійної роботи.

Теоретична складова програми спрямована на ознайомлення вихователів, асистентів вихователів із сучасними підходами до розбудови культури на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правове, організаційно-методичне підґрунтя, яке регламентує організацію інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти та організацію професійної діяльності вихователя, асистента вихователя. Організації безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, фундаментальними засадами якого є інклюзивні цінності, його структурними компонентами, особливостями моделювання.

Практична складова програми спрямована на формування здатності організовувати безпечний, інклюзивний освітній простір, побудований на інклюзивних цінностях, дружній до усіх учасників освітнього процесу в закладі

дошкільної освіти, вміння його моделювати, вміння організовувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, володіти навичками ефективної комунікації, співпрацювати в команді на засадах партнерства, забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, вміння написання індивідуальної програми розвитку на засадах колегіальності, інформаційно-комунікаційні вміння, саморефлексія та самооцінювання власної професійної діяльності.

Практичні завдання реалізуються курсистами під час практичних занять, що мають місце в освітньо-тематичному плані Програми підвищення кваліфікації[235, с. 182-193].

Самостійна робота слухачів передбачає:

- завдання спрямовані на ознайомлення з інклюзивними цінностями, нормативно-правовим та організаційно-методичним забезпеченням, що регламентує організацію інклюзивного навчання та професійної діяльності вихователів, асистентів вихователів в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами закладу дошкільної освіти;
- завдання пошуково-дослідницького розуміння щодо визначення ефективних шляхів та гнучких підходів до організації безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, розвиток необхідних професійних компетентностей;
- практичні завдання, які допоможуть сформувати навички ефективної комунікації та співпраці у професійній діяльності, роботи в команді на засадах педагогічного партнерства, вміння забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами;
- вправи спрямовані на саморефлексію та самооцінювання власної професійної діяльності;
- вправи на розвиток інформаційно-комунікаційних навичок.
- Зміст програми складається з чотирьох модулів та взаємопов’язаних тем. Завершальною складовою навчання за Програмою підвищення кваліфікації

є складання слухачами підсумкового тесту з 20 питань. Максимальна кількість балів яку можна отримати при складанні тесту – 100 балів. Прохідний бал – 75. Слухачі які успішно склали підсумковий тест отримують сертифікат.

Кількість годин, що передбачено Програмою для засвоєння її змістового наповнення складає 30 годин. З них: 9 год. –лекційні заняття, 15 год. – практична робота, 4 год. – самостійна робота, 2 год. – підсумковий тест[235, с. 182-193].

Таблиця 1

Навчально-тематичний план

Назва теми	Кількість годин				
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Підсумковий тест	Усього
МОДУЛЬ 1 (мотиваційно-ціннісний) Інклюзивні цінності.					
Тема 1.1. Інклюзивні цінності	1				1
Тема 1.2. Принципи інклюзії: рівність, доступність, різність	1				1
Тема 1.3. Мотивація вихователя, асистента вихователя до роботи з дітьми ООП (особистісно-професійний розвиток через інклюзивну практику)		2	1		3
Усього з модулем	2	2	1		5
МОДУЛЬ 2 (когнітивний) Нормативно-правове забезпечення, вимоги до організації безпечного інклюзивного освітнього простору ЗДО.					
Тема 2.1. Нормативно-правове забезпечення	1	1		-	2

організації інклюзивного навчання в ЗДО та організації професійної діяльності вихователя, асистента вихователя					
Тема 2.2. Алгоритм написання індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану на засадах колегіальності.	1	4	1	-	6
Усього за модулем	2	5	1	-	8
МОДУЛЬ 3 (комунікативний) Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу як ресурс до розбудови партнерської взаємодії, співробітництва					
Тема 3.1. Команда психолого-педагогічного супроводу як ефективна умова в організації діяльності вихователя, асистента вихователя	1		-	-	1
Тема 3.2. Лайфхаки командної співпраці на рівні групи між вихователем та асистентом вихователя	1	2	-	-	3
Тема 3.3. Партнерська	1	1	1	-	3

взаємодія, співробітництво учасників команди психолого-педагогічного супроводу в ЗДО					
Усього за модулем	3	3	1		7
МОДУЛЬ 4. (діяльнісний, практичний) Практика щодо розбудови безпечного, інклюзивного освітнього простору (ціннісний, предметний, змістовний, компоненти), організації процесу інклюзивного навчання в групі					
Тема 4.1. Розвиток професійних компетентностей для організації безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, моделювання цього простору	1	3		-	4
Тема 4.2. Інклюзивний освітній простір, його структурні компоненти, організація освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування підходи,	1	1	1	-	3

особливості організації					
Тема 4.3 Інформаційно-комунікаційна обізнаність. Саморефлексія, самооцінювання власної професійної діяльності		1		-	1
Усього за модулем	2	5	1	-	8
Підсумковий тест				2	2
Усього	9	15	4	2	30

Зміст Програми підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти передбачає

МОДУЛЬ 1. Інклюзивні цінності.

Тема 1.1. Інклюзивні цінності

Ознайомлення і аналіз методичного посібника «Індекс інклюзії» авторів Тоні Бута та Мела Ейнскоу. Ключові інклюзивні цінності (рівність, різність, доступність, участь, повага, співпраця, сталий розвиток, толерантність, мужність, любов, надія, недискримінація тощо). Роль інклюзивних цінностей в розбудові освітнього інклюзивного середовища в якому кожен учасник освітнього процесу відчуває себе прийнятим, важливим і може реалізувати свій потенціал відповідно до власних можливостей на засадах права та недискримінації.

Тема 1.2. Принципи інклюзії: рівність, доступність, різність та ін.

Інклюзивні цінності, що сприяють створенню рівних можливостей для усіх людей, незважаючи на їх особливості. Проєвропейський напрямок розвитку толерантного, гармонійного, демократичного суспільства. Сторітелінг про відомих людей з особливостями розвитку (Нік Вуйчич, Грета Тунберг, українські паралімпійці: Максим Кріпак, плавець, чемпіон, володар 15

паралімпійських медалей, підтримує розвиток інклюзивного спорту в Україні, слугує прикладом сили духу, віри, наполегливості, прагнення до перемоги), Олександр (Терен) Будько, ветеран російсько-української війни та ін.

Тема 1.3. Мотивація вихователя, асистента вихователя до роботи з дітьми ООП (особистісно-професійний розвиток через інклюзивну практику)

Аналіз успішних практик вихователів, асистентів вихователів які працюють в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Особистісний розвиток через інклюзивну практику, успішні кейси з досвіду вихователів, асистентів вихователів. Педагогічні методи та підходи в інклюзивній освіті. Використання технологій в роботі з дітьми з ООП: *спільне навчання* (в групі працюють два педагоги: вихователь, асистент вихователя) адаптація заняття для створення можливостей дитині з ООП виконувати завдання відповідно до її можливостей; *альтернативна комунікація* (піктограми, картки PECS, сенсорні екрани, жестова мова, спеціальні додатки для розвитку мови, комунікаційні книги тощо); *ранкове коло* (соціалізація, комунікація, психологічна підтримка через підтримку з боку однолітків дітей з ООП, спільна участь, спільна діяльність); *сенсорні осередки, кімнати* (створення спеціального простору для дітей з порушеннями сенсорного сприйняття, корекційні доріжки, осередки тиші тощо); *індивідуалізоване навчання* (ІПР, адаптовані матеріали, посібники, модифікації навчального змісту тощо); *гейміфікації* (навчання через гру, навчання через ігрові сценарії, що сприяє комунікації, самостійності, соціалізації тощо); *структуроване навчання* (розпорядок дня в картинках, візуальні підказки, прогнозовані завдання тощо; *інклюзивні театралізації, музичні проєкти* (залучення дітей з ООП, розвиток емоційного інтелекту).

Модуль 2. Нормативно-правове забезпечення, вимоги до організації безпечного інклюзивного освітнього простору ЗДО.

Тема 2.1. Нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання в ЗДО та організації професійної діяльності вихователя, асистента вихователя

Нормативно-правові документи, які регулюють організацію інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти. Внутрішні нормативно-правові акти, які регламентують організацію професійної діяльності вихователя, асистента вихователя.

Аналіз чинного нормативно-правового підґрунтя в Україні щодо організації процесу інклюзивного навчання (з урахуванням воєнного стану).

Дотримання норм реалізації державних гарантій визначених законодавством України щодо організації процесу інклюзивного навчання, створення безпечного, інклюзивного освітнього простору в закладах дошкільної освіти.

Тема 2.2. Алгоритм розроблення ІПР дитини з ООП

Ознайомлення з базовим поняттям «індивідуальна програма розвитку». Алгоритм розроблення ІПР, моніторинг виконання.

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами спільно з командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

МОДУЛЬ 3. Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу як ресурс до розбудови професійного співробітництва

Тема 3.1. Команда психолого-педагогічного супроводу як ефективна умова в організації діяльності вихователя, асистента вихователя.

Ознайомлення з базовими поняттями «команда», «робота в команді», «психолого-педагогічний супровід», «партнерська взаємодія», «педагогічне партнерство», «співробітництво», «цілі команди», «розподіл ролей між учасниками команди».

- Аналіз Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту. Склад учасників команди. Принципи, завдання, функції, порядок організації діяльності Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

- Взаємо злагодженість в роботі між усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, як ефективна умова в організації діяльності вихователя, асистента вихователя.
- Підходи до організації професійного співробітництва між учасниками команди психолого-педагогічного супроводу на різних рівнях взаємодії. Професійне співробітництво з профільними фахівцями, батьківською громадськістю, міжвідомчими організаціями у сфері освіти, соціального захисту, охорони здоров'я тощо.

Тема 3.2. Лайфхаки командної співпраці на рівні групи між вихователем та асистентом вихователя.

Роль вихователя, асистента вихователя в забезпеченні підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Потреби контингенту дітей з особливими освітніми потребами, потреби вихователя, асистента вихователя в інформації про комплексну оцінку розвитку дитини та їх вплив на обсяг допомоги в організації освітнього процесу в групі з інклюзивним навчанням та гнучкість функціональних обов'язків конкретного вихователя, асистента вихователя в залежності від потреб дитини з особливими освітніми потребами.

Організаційна, методична, інформаційна підтримка вихователя, асистента вихователя щодо організації професійної діяльності на рівні групи закладу дошкільної освіти.

Тема 3.3. Професійна взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу в ЗДО

Внутрішня мотивація вихователя, асистента вихователя до професійного співробітництва.

Організаційна, методична, інформаційна підтримка вихователя, асистента вихователя щодо організації професійної діяльності в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

МОДУЛЬ 4. Практика щодо розбудови безпечного, інклюзивного освітнього простору (ціннісний, предметний, змістовний складники)

Тема 4.1. Розвиток професійних компетентностей для організації безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, моделювання цього простору.

Розвиток професійних компетентностей вихователя, асистента вихователя для організації безпечного інклюзивного освітнього простору на основі інклюзивних цінностей, дружнього до усіх учасників освітнього процесу, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, моделювання цього простору. Налагодження партнерської взаємодії, співробітництва на різних рівнях командної співпраці відповідно до Професійного стандарту. Практичні роботи щодо розвитку, формування професійних компетентностей, знань, умінь, навичок передбачених Професійним стандартом.

Ресурсна підтримка вихователя, асистента вихователя у розвитку професійних компетентностей щодо розбудови безпечного інклюзивного освітнього простору в закладі дошкільної освіти, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, налагодженню професійного співробітництва на різних рівнях командної співпраці. Ознайомлення вихователя, асистента вихователя з діагностичними методиками та допоміжними засобами для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Успішні практики моделювання безпечного інклюзивного освітнього простору, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування в ЗДО України. Основні напрями діяльності вихователя, асистента вихователя під час організації безпечного інклюзивного освітнього простору, та налагодження професійного співробітництва.

Тема 4.2. Безпечний інклюзивний освітній простір на основі інклюзивних цінностей, його структурні компоненти, підходи, особливості організації.

Визначення базових понять «безпека», «інклюзія», «інклюзивний простір», «безпечний інклюзивний освітній простір», «освітні осередки», «універсальний дизайн», «розумне пристосування».

Вітчизняний та міжнародний досвід організації безпечного інклюзивного освітнього простору в ЗДО, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Структурні компоненти безпечного, інклюзивного освітнього простору, основні підходи та особливості організації.

Тема 4.3 Інформаційно-комунікаційна обізнаність. Саморефлексія, самооцінювання власної професійної діяльності

Навчання впродовж життя як умова розвитку професійної компетентності. Власна професійна діяльність та вміння аналізувати, оцінювати, узагальнювати її результати. Вміння критично осмислювати інформацію щодо професійної діяльності, обирати форми та методи, володіти інформаційно-комунікаційними технологіями для самоосвіти, організації навчання в дистанційному форматі, просвітницької роботи з батьківською спільнотою в інформаційно-комунікаційному просторі соціальних мереж.

Вміння визначати власні професійні компетентності та встановлювати відповідність до Професійного стандарту. Вміння виявляти та усувати труднощі, виправляти недоліки власної професійної діяльності.

Планування власного професійного розвитку для досягнення оперативних та стратегічних цілей пов’язаних з професійною діяльністю[235, с. 182-193].

Питання для самостійного опрацювання вихователями, асистентами вихователів:

1. Самостійно визначити власне формулювання поняття «безпечний інклюзивний освітній простір» підґрунтям якого є інклюзивні цінності.

2. Визначити та проаналізувати основні умови і підходи до організації безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу.

3. Визначити та проаналізувати основні принципи універсального дизайну в освітньому просторі групової локації в контексті архітектурної доступності та розумного пристосування.

4. Проаналізувати освітні осередки та їх облаштування групи в якій ви працюєте в контексті забезпечення потреб усіх дітей в тому числі з особливими освітніми потребами.

5. Розробити проєкт безпечного інклюзивного освітнього простору в груповому осередку закладу дошкільної освіти.

6. Розробити проєкт освітнього осередку (на вибір) за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

7. Визначити для власної професійної діяльності першочергові інклюзивні цінності, які допоможуть в організації процесу інклюзивного навчання, професійного співробітництва на різних рівнях командної співпраці.

8. Сформувати інтерактивний кейс до теми «Нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання в ЗДО та організації професійної діяльності вихователя, асистента вихователя».

9. Проаналізувати власну посадову інструкцію щодо відповідності функціональних обов’язків на предмет забезпечення обсягів необхідної підтримки дітям з особливими освітніми потребами які здобувають інклюзивну освіту в групі якій ви працюєте.

10. Проаналізувати основні чинники які сприяють розбудові безпечного інклюзивного освітнього простору в групі закладу дошкільної освіти, використовуючи Порадник для педагогів закладів дошкільної освіти UNICEF «Середовище, що належить дітям».

Опрацювати матеріали з теми щодо організації процесу інклюзивного навчання (з урахуванням воєнного стану) «Методичні рекомендації про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році», «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році», «Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на

період дії правового режиму воєнного стану», «Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів». Скласти перелік питань (до 5), які потребують подальшого розгляду.

11. Познайомитись з практиками організації безпечного інклюзивного освітнього простору в Україні. Підготувати інформаційне повідомлення «Організація осередків безпечного інклюзивного освітнього простору групи». Навести приклади облаштування таких осередків з власної практики.

12. Охарактеризувати соціальний складник (показники) безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу.

13. Скласти візуальний контент для групового осередку, що сприятиме позитивному соціально-психологічному клімату, створенню позитивно емоційного забарвлення учасників освітнього процесу і налаштування на співпрацю в партнерстві.

14. Визначити з власного досвіду найефективніші форми комунікації з колегами, батьками, дітьми які сприяли професійному успіху в організації освітньої діяльності.

15. Визначити потреби, щодо налагодження власної ефективної комунікативної діяльності.

16. Описати власну роль в роботі команди психолого-педагогічного супроводу закладу дошкільної освіти. Визначити перелік труднощів з якими зіштовхуєтесь під час роботи в команді.

17. Проаналізувати власний алгоритм роботи між вихователем і асистентом вихователя на рівні групи. Визначити сильні та слабкі сторони, можливості для ефективності власної діяльності.

18. Скласти перелік власних знань, умінь та навичок які регламентуються Професійним стандартом для організації безпечного інклюзивного освітнього простору та професійного співробітництва які потребують професійного вдосконалення та розвитку.

19. Визначити найбільш актуальні теми щодо організації безпечного інклюзивного освітнього простору.

20. За Професійним стандартом розробити та презентувати інтерв'ю з вихователями, асистентами вихователів ЗДО «Професійні компетентності для організації безпечного інклюзивного освітнього простору та педагогічного партнерства».

21. За Професійним стандартом визначити професійні компетентності вихователя, асистента вихователя які допоможуть в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами.

22. Зробити самоаналіз власної професійної діяльності (наприклад: моя професійна діяльність під час ранкового прийому). Визначити труднощі, та шляхи їх усунення (саморефлексія).

23. Розбудувати траєкторію власного професійного розвитку для досягнення поставлених цілей пов'язаних з власною професійною діяльністю.

24. Проаналізувати компоненти безпечного інклюзивного освітнього простору в ЗДО, де відбувається власна професійна діяльність.

25. Визначити основні напрямки діяльності вихователя, асистента вихователя на засадах професійного співробітництва в роботі команди психолого-педагогічного супроводу.

26. Визначити основні напрямки діяльності вихователя, асистента вихователя під час організації безпечного інклюзивного освітнього простору в ЗДО[235, с. 182-193].

Перелік практичних завдань

1. Зробити добірку та презентацію інтерактивних вправ які допоможуть педагогам рухатись в напрямку здійснення освітньої діяльності на засадах педагогічного партнерства в командній співпраці до теми «Професійне співробітництво» (на вибір):

Професійна комунікація (мовні контакти між людьми, що пов'язані з інтересами освітньої діяльності). Аспекти: мета, чіткість, логічний склад, психологічний клімат, міміка, манери, невербальне мовлення, регламентованість, значущість

кожного партнера, уміння слухати тощо. Самопрезентація, комунікативні канали, комунікативні бар'єри, шляхи до їх подолання, мотивування та залучення до співпраці.

- Професійна комунікація (мовні контакти між людьми, що пов'язані з інтересами освітньої діяльності). Аспекти: мета, чіткість, логічний склад, психологічний клімат, міміка, манери, невербальне мовлення, регламентованість, значущість кожного партнера, уміння слухати тощо. Самопрезентація, комунікативні канали, комунікативні бар'єри, шляхи до їх подолання, мотивування та залучення до співпраці.
- Професійне співробітництво з батьківською громадськістю, профільними фахівцями, професійними організаціями у сфері освіти, соціального захисту, представниками територіальної громади тощо.
- Педагогічне наставництво, методична допомога педагогічним працівникам.
- Алгоритм складання ІПР, спільно з командою психолого педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

2. Розробити міні-пам'ятку для педагогів безпечний інклюзивний освітній простір.

3. Познайомитись з досвідом створення безпечного інклюзивного освітнього простору в закладах освіти країни Ізраїль.

4. Проаналізувати нормативно-правові документи, що регламентують організацію інклюзивного навчання в ЗДО та організацію професійної діяльності вихователя, асистента вихователя.

5. Розробити інтерактивний кейс до теми «Нормативно-правова підтримка організації діяльності вихователя, асистента вихователя в закладі дошкільної освіти».

6. Розробити інтерактивний кейс для підтримки вихователів, асистентів вихователів до теми «Нормативно-правова підтримка організації безпечного інклюзивного освітнього простору в ЗДО»

7. Проаналізувати (критерії, показники соціально-психологічного компоненту) безпечного інклюзивного освітнього середовища

Критерії	Показники	Наявні	Поліпшенні
Дружня привітна атмосфера			
Формування культури групового осередку, та відчуття приналежності до спільноти			
Соціальна взаємодія дітей та дорослих			
Особистісно-зорієнтований підхід до дитини			
Профілактика булінгу, дискримінації, мобінгу			

8. Розробити чек-лист для педагогів закладів дошкільної освіти щодо показників які характеризують соціально-психологічний складник безпечного інклюзивного освітнього простору.

9. Запропонувати психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами. Професійне співробітництво вихователя і асистента вихователя.

10. Підготувати інформаційне повідомлення для батьківської спільноти про інклюзивні цінності на яких ґрунтується освітній процес в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти в якому працюєте.

11. Розробити інтерактивний методичний кейс щодо створення позитивної, дружньої атмосфери та зниження рівня тривожності учасників освітнього процесу в умовах реалізації професійної діяльності під час воєнного стану.

12. Огляд методичного посібника авторів Т. Бута, М. Ейнскоу Індекс Інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл. Проаналізувати інклюзивні цінності. Обрати найактуальніші, на ваш вибір, для подальшого впровадження в професійній діяльності.

13. Розробити візуалізацію центрів діяльності дітей в груповому осередку, оформити дошку вибору центру діяльності для навчання дітей самостійного вибору і відповідальності за нього.

14. Сформувати перелік традицій для реалізації їх освітньому процесі з дітьми.

15. Сформувати добірку елементів домашнього середовища дітей (фото, слова, книги, музика тощо) для інтеграції в простір групи з метою створення родзинки домашньої атмосфери для кожної дитини.

16. Сформувати добірку дидактичних матеріалів для віддзеркалення освітнього простору групи які відображають поточні інтереси дітей (повага до багатоманіття, моделі поведінки, різні інтереси дітей тощо).

17. Розробити тренінгове заняття для вихователів, асистентів вихователів на тему «Технології професійного співробітництва».

18. Розробити інтерактивний кейс для вихователів, асистентів вихователів з метою підтримки їх професійних компетентностей щодо:

- вміння організовувати процес інклюзивного навчання і власну професійну діяльність відповідно вимог чинних нормативно-правових документів;
- на засадах педагогічного партнерства;
- організації на основі інклюзивних цінностей безпечного інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу;
- самооцінювання результатів власної професійної діяльності, саморефлексія.

19. Розробити самопрезентацію власної фахової діяльності щодо організації безпечного інклюзивного освітнього простору з урахуванням його компонентів, в групі якій працюєте та презентувати.

20. Опрацювати Професійний стандарт та провести самооцінювання власних професійних компетентностей, зробити їх порівняльний аналіз до регламентованих Стандартом.

21. Познайомитись з успішними практиками в Україні щодо організації безпечного інклюзивного освітнього простору, організації освітніх осередків за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

22. Розробити алгоритм складання ІПР. Вихователям, асистентам вихователів на замітку.

23. Проаналізувати основні напрями діяльності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

24. Визначити особисті професійні компетентності які потребують подальшого розвитку та формування.

25. Скласти систему заходів (розробити траєкторію) для подальшого особистісного і професійного розвитку.

26. Скласти власну систему цінностей для подальшого особистісного і професійного розвитку[235, с. 182-193].

Список рекомендованої літератури

Нормативно-правові документи:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII із змінами https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2. Про дошкільну освіту: Закон України від 06 червня 2024 р. № 3788-IX // Відомості Верховної Ради України. – 2024. – № 42. – Ст. 258. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 № 305 із змінами «Про затвердження Положення про заклад дошкільної освіти» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF#Text

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квіт. 2019 р. № 530 (із змінами). – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 із змінами «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text

6. Постанова Кабінету Міністрів України від 09.12.2020 № 1289 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти», https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#Text

7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року», https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 № 301-р «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти», https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text

9. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту: Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 груд. 2024 р. № 1713 // Зареєстр. в Міністерстві юстиції України 23 груд. 2024 р. за № 1982/43327. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24#Text

10. Наказ Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21 «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

11. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-

komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya

12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.04.2018 № 414 «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти», https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text

13. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 № 234 «Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів», https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text

14. Наказ державної служби якості освіти України від 30.11.2020 № 01-11/71 «Про затвердження методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти», https://sqe.gov.ua/wpcontent/uploads/2021/04/Metodichni_rekomendacii_SQE_2020_ZDO.pdf

15. Лист Міністерства освіти і науки України від 14.08.2020 № 1/9-436 «Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та протидії булінгу (цькуванню)», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stvorennya-bezpechnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladi-osviti-ta-poperedzhennya-i-protidiyi-bulingu-ckuvannyu

16. Лист МОНмолодьспорт України від 25.09.2012 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя», https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text

17. Лист Міністерства освіти і науки України від 30.12.2021 № № 1/23180-21 «Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-viznachennya-rivnya-pidtrimki-u-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-yaki-zdobuvayut-doshkilnu-osvitu-v-inklyuzivnih-grupah

18. Лист Міністерства освіти і науки України від 08.06.2022 № 4/1196-22 «Про методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів

підтримки у дітей раннього та дошкільного віку», https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf

19. Лист Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 № 4/2373-22 Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти», https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf

20. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 № 1/10258-22 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci

21. Лист Міністерства освіти і науки України від 27.07.2022 № 1/8504-22 Методичні рекомендації «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci

22. Лист Міністерства освіти і науки України від 02.04.2022 № 1/3845-22 «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voyennogo-stanu-v-ukrayini

23. Лист Міністерства освіти і науки України від 20.06.2023 № 1/8820-23 «Про організацію безпечного освітнього простору в закладах дошкільної освіти та обладнання укриттів», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-bezpechnogo-osvitnogo-prostoru-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti-ta-obladnannya-ukrittiv

24. Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-22 «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні», https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/2022/Vykhovna.robota/30.03.22/Lyst.MON1.373722.vid.29.03.2022Pro.zabezp.psykholoh.suprovodu.uchasn.osv.protsesu

25. Лист Міністерства освіти і науки України від 22.06.2022 № 1/6894-22 «Про методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в літній період», https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti-v-litnij-period

26. Лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2023 № 4/2645-23 «Щодо роботи з дітьми з ООП в інклюзивних та спеціальних групах».

Основна література:

1. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: Розвиток, навчання та участі у життєдіяльності шкіл. Посібник/ пер. з англ. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/IndexForInclusion.pdf

2. Горбенко І. Як створити інклюзивне середовище в закладі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.mcfr.ua/664734

3. Горбенко І. Організовуємо інклюзивне навчання: з чого розпочати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.mcfr.ua/664502

4. Горбенко І. Як у дитячому садку організувати інклюзивний простір: дії директора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://naseminar.com.ua/seminar/457-yak-u-dityachomu-sadkuorganzuvatinklyuzivniy-prostr-d-direktora

5. Горбенко І. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти», 2020

6. Затверджено програму підвищення кваліфікації педагогів щодо організації безпечного освітнього простору в ЗДО. Практика управління дошкільним закладом. 2023 № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.expertus.com.ua/10007130

7. Зразок індивідуальної програми розвитку дитини для ЗДО. Стаття Психолог у ЗДО. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://oplatforma.com.ua/article/2534-zrazok-ndivdualno-programi-rozvitku-ditini-dlya-zdo

8. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Вид. за підтр. Порошенко М., Міжнародного фонду «Відродження» – К.: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf

9. Колупаєва А., Данілавічутє Е., Литовченко С. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Навч.-методичн. посібн./ К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 190 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://core.ac.uk/download/pdf/32308605.pdf

10. Компанець Н., Луценко І., Коваль Л., Організаційно - методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Навч.-методич. посібн./ К.: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua

11. Луценко І., Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis

12. Луценко І., Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі, 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_2_7

13. Луценко І., Організаційні та нормативно-правові аспекти запровадження інклюзивної освіти у дошкільних навчальних закладах, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_2_7

14. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Вид. за підтр. ГО «КВАНТ РАЦІО», уклад. /Прохоренко Л. та ін./ 2021. 200 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf

15. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки *(проєкт)*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nacionalnoyi-strategiyi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya-na-2023-2030-roki

16. Ніколенко І. Як складаємо освітню програму: від теорії до практики. Практика управління дошкільним закладом. 2020 № 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.expertus.com.ua/814630

17. Ніколенко І. Як адаптувати освітню програму для дитини з ООП: 5 кроків. Практика управління дошкільним закладом. 2020 № 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.expertus.com.ua/814631

18. Ніколенко І. Аксіологічний аспект організаційно-методичних умов діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. Збірник праць аспірантів за матеріалами семінару «Актуальні проблеми педагогіки». Випуск ІІІ. Уп. / Вовк Л. та ін./ 2021. 78-89 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pf.udu.edu.ua/images/2021_%D0%B4%D0%BE%D0%BA/Moloda_Nauka_NPU_aspirant_2021.pdf

19. Новосад В. 9 відповідей експерта про інклюзивні групи. Практика управління дошкільним закладом. 2021 № 1 с. 37-39 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.expertus.com.ua/867227

20. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Навч.-методичн. посібн. / За заг. редакц. Порошенко М. та ін. / К.: 2018. 252 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/posibniki/Inclusive_study_Sep17.pdf

21. Приклад плану методичних заходів для розв’язання річного завдання «Сприяти розвитку вміння педагога здійснювати самоаналіз як основи для визначення ефективності своєї професійної діяльності та самовдосконалення».

Практика управління дошкільним закладом. 2023 № 7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ezavdnz.expertus.com.ua/10008287

22. Психолого-педагогічний супровід дошкільника. Стаття. Освітня діяльність ЗДО. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://oplatforma.com.ua/article/2156-psihologo-pedagogchniy-suprovd-doshklnika

23. Рекомендації щодо організації безпечного середовища в закладах дошкілля. Стаття. Освітній процес у дитсадку. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://oplatforma.com.ua/article/16248-rekomendatsii-shchodo-organizatsii-bezpechnogo-seredovishcha-v-zakladakh-doshkillya

24. Розробіть посадову інструкцію для асистента дошкільного закладу. Стаття. Робота з кадрами. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://oplatforma.com.ua/article/1266-qqq-17-m4-12-04-2017-rozrobt-posadovu nstruktsyu-dlya-asistenta-vihovatelya-doshklnogo-zakladu

25. Світові освітні тренди: створення творчого середовища steam – навчання. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної online-конференції. / заг. Ред. Сергієнка В. Київ: 2021. с. 134 (с. 77-84) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/37503/STEAMnavchannia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

26. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти. Вид. за підтр. UNICEF, упоряд. /Софій Н., Найда Ю./ заг. ред.: Засенка В. Київ: 2019. 68 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/seredovysche.pdf

27. Спільне викладання в інклюзивному класі. Методичні рекомендації. Укл. / Дятленко Н./ К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 24 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/13_dkxZoXl-h6siKE_VlX916dInB72VoH/view

28. Як створити інклюзивне середовище у дитсадку. Стаття. Управління ЗДО. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://oplatforma.com.ua/article/2825-yak-stvoriti-nklyuzivne-seredovishche-uditsadku

Додаткова література:

1. Ройз С., UNICEF, МОНУ. Іскорки Суперсил. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://numo.mon.gov.ua/puppetshow?fbclid=IwAR2H8FlPeX9sJ6BrVi_oYDazYBhmN3BnjmZOn5VGG62njkQcPrWx44QLj4

Картки сили. Ігрові та терапевтичні картки для роботи із дітьми до 8 років від Світлани Ройз. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/documents/power-cards

Додаток Г

Україна
Управління освіти
Святошинської районної в місті Києві
державної адміністрації
ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
(ЯСЛА-САДОК) № 567
"КАЛИНОНЬКА"
Ідентифікаційний код 22879056
№ ... 2024 р.
03164, м. Київ, вул. Академіка Булаховського, б. 28 А
e-mail: zdo567@gmail.com

ДОВІДКА

НІКОЛЕНКО Ірини Анатоліївни
про результати впровадження наукових досліджень на тему
«Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників
інклюзивних груп закладу дошкільної освіти»
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Упродовж 2023-2024 років здійснювалось упровадження результатів дисертаційного дослідження НІКОЛЕНКО І. А. (науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук Синьов В.М.) які стосуються практичної реалізації моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп, шляхом навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання (семінари, практикуми, інтерактивні заняття, тренінги та ін. під час онлайн, офлайн та змішаного навчання) пройшла успішну апробацію в Закладі дошкільної освіти (ясла-садку) № 567 Святошинського району міста Києва.

Найбільш вагомим науковим доробком вважаємо обґрунтування організаційно-методичних умов діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп закладу дошкільної освіти. Розроблення структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів практичним відображенням якої є навчання за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання вихователів, асистентів вихователів та її апробація.

Відзначимо практичну спрямованість методичних форм роботи, методів, засобів щодо реалізації навчально-тематичного плану з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів які в комплексі визначають зміст, мету і завдання інноваційного навчання та спрямовані на формування професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, цілеспрямованого методичного впливу на організаційно-методичні умови діяльності (формування мотивації (цінності), нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія, професійна компетентність).

Результати впровадження дисертаційного дослідження НІКОЛЕНКО І.А. «Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти» обговорено і схвалено на педагогічній раді закладу (протокол № 4 від 31.05.2024 року).

Директор Олена ШАВКУН

Додаток Ґ

ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
вул. Наукового містечка,59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,
e-mail: info@khnnra.zp.ua Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA988201720344200007000042167 МФО 820172;
с/р UA418201720344291007200042167

09.06.2025 № *01-22/490* На № _____ від _____

ДОВІДКА
про результати впровадження наукового дослідження на тему
«Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти»
Ніколенко Ірини Анатоліївни,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Упродовж 2024-2025 років професорсько-викладацьким колективом кафедри педагогіки та методик навчання Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради здійснювалось упровадження результатів дисертаційного дослідження Ніколенко І.А. (науковий керівник – професор, доктор педагогічних наук Синьов В.М.).

Найбільш вагомий науковий результат дослідження полягає в практичній реалізації структурно-функціональної моделі ефективності діяльності вихователів, асистентів вихователів інклюзивних груп через організацію навчання за авторською програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання.

Відзначимо практичну спрямованість методичних форм роботи, методів, засобів щодо реалізації навчально-тематичного плану з підвищення кваліфікації вихователів, асистентів вихователів, які в комплексі визначають зміст, мету і завдання інноваційного навчання (семінари, практикуми, інтерактивні заняття, моделювання, вирішення проблемних ситуацій, тренінги та ін. під час оплайн, офлайн та змішаного навчання) та спрямовані на формування професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації інклюзивного навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами, цілеспрямованого методичного впливу на організаційно-методичні умови діяльності (цінності, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія, професійна компетентність).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Ніколенко І.А. «Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти» обговорено і схвалено на засіданні кафедри закладу вищої освіти (протокол від 28.05.2025 № 9).

Перший проректор
Хортицької національної академії,
доктор педагогічних наук, професор Олена ПОЗДНЯКОВА

Додаток Д

Україна
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Ідентифікаційний код 44807628
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
01601, м. Київ, вул. Пирогова,9
тел: (044) 239 30 97
«11» 02 2025 р.
№ 1

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
НІКОЛЕНКО І.А. на тему "Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти", поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності А6.02 Спеціальна освіта (Корекційна педагогіка) в освітній процес Навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації УДУ імені Михайла Драгоманова, місто Київ

Впродовж 2023-2024 років в Навчально-науковому інституті перепідготовки і підвищення кваліфікації міста Києва здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження НІКОЛЕНКО І.А. на тему "Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти".

Актуальним для вихователів, асистентів вихователів була організація освітнього процесу за авторською Програмою підвищення кваліфікації з технологіями інтерактивного навчання, спрямовану на розвиток і формування професійної компетентності вихователів, асистентів вихователів щодо організації процесу інклюзивного навчання в ЗДО, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, що має вагому соціальну значимість для забезпечення доступності освіти для дітей з ООП за місцем проживання.

Теоретична цінність авторської Програми полягає в ознайомленні, поглибленні знань вихователів, асистентів вихователів щодо сучасних підходів організації інклюзивного навчання на основі інклюзивних цінностей, нормативно-правового, організаційно-методичного забезпечення процесу інклюзивного навчання в ЗДО, професійній взаємодії в команді супроводу дитини з ООП, створенні безпечного, інклюзивного освітнього простору дружнього до усіх учасників освітнього процесу.

Практична цінність програми полягає в розвитку та формуванні мотивації, професійних компетентностей організовувати безпечний, інклюзивний освітній простір, побудований на інклюзивних цінностях, вмінні адаптувати/модифікувати освітній зміст, освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування, володіти навичками ефективної комунікації, співпрацювати в команді на засадах партнерства, забезпечувати якісний психолого-педагогічний супровід дитини з ООП, складанні ІПР на засадах колегіальності, інформаційно-комунікаційних умінь.

Ефективність впровадження навчання вихователів, асистентів вихователів за авторською Програмою з технологіями інтерактивного навчання засвідчив про її ефективність та дієвість: показники експериментальних груп підвищились відносно до показників контрольних груп на статистично важливому рівні, що підтверджено встановленим результатом значення t-критерію Стьюдента.

Зазначимо, що матеріали та результати дослідження можуть бути використані у процесі підвищення фахової майстерності вихователів, асистентів вихователів під час курсів підвищення кваліфікації, у науково-дослідній роботі студентів, магістрантів, аспірантів і в методичній роботі ЗДО.

Результати впровадження дисертаційного дослідження НІКОЛЕНКО І.А. «Організаційно-методичні умови діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти» обговорено і схвалено на Вченій раді Інституту (протокол №4 від 29.01.2025)

Директор Навчально-наукового інституту
перепідготовки та підвищення кваліфікації
доктор педагогічних наук
професор Володимир СЕРГІЄНКО

Додаток Е

CERTIFICATE

OF PUBLICATION

THIS CERTIFICATE IS AWARDED TO

Ніколенко Ірина

IN RECOGNITION OF THE PUBLICATION OF YOUR PAPER:

АЛГОРИТМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ

«INTERACTION OF PHILOLOGY, PEDAGOGY, CULTURE AND HISTORY AS A WAY OF INTEGRATING LEARNING»

Boston, USA
ISBN - 979-8-89269-761-3
DOI - 10.46299/ISG.2024.MONO.PED.1

Bowker OUCI Open Ukrainian Citation Index

INTERNATIONAL SCIENCE GROUP

doi Crossref Content Registration

Додаток Є

EUROPEAN CONFERENCE
CERTIFICATE
OF PARTICIPATION
The III International Science Conference
«Intellectual education of students and schoolchildren of the new generation»
This is to certify the participation in the conference and the publication of the article in the corresponding proceedings
НІКОЛЕНКО Ірина Анатоліївна
12 Hours of Participation (0,4 ECTS credits)
22-24 JANUARY, 2024
PARIS, FRANCE
European conference

EUROPEAN CONFERENCE
CERTIFICATE
OF PARTICIPATION
The XV International Science Conference
«Distance learning: problems, ways of development and the latest technologies»
This is to certify the participation in the conference and the publication of the article in the corresponding proceedings
НІКОЛЕНКО Ірина Анатоліївна
12 Hours of Participation (0,4 ECTS credits)
25-27 DECEMBER, 2023
MUNICH, GERMANY
European conference

Додаток Ж

Додаток
до Порядку
(у редакції постанови Кабінету Міністрів
України
від 20 липня 2022 р. № 760)

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період навчання: навчальний рік

2. Загальні відомості про дитину:

прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності): Сигун Артем Олександрович

дата народження: 06.09.2015

назва найменування закладу дошкільної освіти, в якому здобуває освіту: Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 750 Деснянського району м. Києва

дата складання ІПР: наказ(и) від: 01.09.2024

група: №5

прізвище, власне ім'я, по батькові батьків (за наявності) (інших законних представників): Сигун Ірина Василівна

контактні номери телефонів батьків (інших законних представників): 0639521379

3. Індивідуальні особливості розвитку дитини:

Поточний рівень знань, вмінь і навичок дитини (компетенції)	Опис основних труднощів дитини	Потреби
Частково встановлює корисний контакт. В основному присутні: звуки та емоційний. Складає розділені відповіді та висновки з четвертих частин, складає фігурки по серіях, методом проміжковання.	Загальних та дрібних моторних рис розвинень. Низької стереотипності. У того не присутності. Не використовує звуки та мовлення. На дотик на тучні звуки. Обмежені самообслуговування інформацію (цілісно в примірці). Не слідить дорог. Комунікація та взаємодія, діяльність та спрощення. Загальних можливостей не розуміє. Виробільних інструкцій не виконує. На власне ім'я та прізвище, звуки не реагує. Порушень чі взаємодія емоційної діяльності. Рівень мислення, концентрація і організованість, дії за вказівки бюджетна, діяльність виборчих. Обмежений пізнання уявлення. Також ось виявлялись, мінімальна. По взаємодії з педагогом потребує допомоги, діяльність виборчих. Корисний контакт емоційний.	Підвищити вид розвитком загальної та дрібної моторики. Формування слухових сприймань мовлення та навичок самообслуговування. Розвиток зорового та слухового сприймання, функціональних процесів. Вчити розрізняти та відтворювати навчальні та немовленнєві звуки. Вчити виконанню елементарних інструкцій. Розвиток когнітивних процесів. Розвивати розуміння інструкції. Формувати предметно-ігрову діяльність. Розвивати інтерес до людей та предметів. Навчати трудовим послуговим дій. Розвивати орієнтовницькі можливості вміння організуватись у малому та великому просторі. Розвивати тактильні відчуття. Вчити способам комунікації. Розвивати довільність поведінки, позитивного ставлення до вказівок і педагогами та дітьми.

4. Рекомендації щодо організації освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами

4.1. Рекомендований рівень підтримки: рекомендації відсутні.

4.2. Адаптація та модифікація освітнього середовища:

Назва адаптації/модифікації	Так/ні	Примітка
Пристосування середовища		
доступність	Ні	
освітлення	Так	змінювання інтенсивності
рівень шуму	Так	зниження рівня
організація для усамітнення (затишна кімната, віддалене місце)	Так	створення усамітнення в групі, окрема кімната
Психолого-педагогічна адаптація		
використання зорового розкладу	Так	картки-зображення, пістограми
обмеження часу на виконання завдань	Так	поділ завдання на кроткі частини
обмеження обсягу домашніх (кількісне, складність, диференційоване)	Так	поділ уроків, способ оцінки дз
ручний режим	Так	задоволення потреби в русі, порушення ваши діяльності
використання жестів	Так	жестові, вербальні, емоційні
використання засобів комунікації уваги	Так	пістограм, емоційний дзвоник
Адаптація навчального матеріалу		
карти-підказки, адаптації/інструкції	Так	шаблон візуальні картки з алгоритмом дій, пістограми
засоби альтернативної комунікації	Так	картки-команди (стоп, дай, збери) картки дій
Модифікація		
спрощення змісту матеріалу	Так	по всіх освітніх лініях
зниження вимог до виконання завдань	Так	спрощення результату дії
Інше	Так	освітній маршрутом за потребою освітнього дитини

4.3. Вимоги до індивідуального навчального плану: Так

Індивідуальний навчальний план складається для дітей, які цього потребують, строком на три місяці з подальшим його продовженням протягом року за освітніми напрямами: "Особистість дитини", "Дитина в соціумі", "Можливості дитини", "Дитина у світі мистецтва", "Дитина у природному довкіллі", "Гра дитини" "Дитина в середовищі сенсомоторних практик)".

Позначення для заповнення: "+" - "виконує", "±" - "виконує по-своєму/частково" або "виконує з допомогою", "-" - "не виконує".

Освітній напрям: Особливість дитини

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	
Встановлення корисного/довірливого корисного контакту з однією дитиною.	Встановлює корисний контакт з однією дитиною.		
Формувати вміння користуватися рухливим та поясом.	Використовує предмети побуту за призначенням.		

Освітній напрям: Дитина в соціумі

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	
Розвиток розуміння простої інструкції.	Виконує прості звичайні дії, як ...вложи.		

Освітній напрям: Можливості дитини

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	

Розвиток розуміння дитиною власних дорослих та допомоги одноліх.	Розуміє свойори свої прагнення, вас оцінюють дорослими.		

Освітній напрям: Дитина з природному довкіллі

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	
Формування образів предметів довкілля та збагачення уявлення про навколишніх середовищах.	Спокідність предмет з образом і словом.		

Освітній напрям: Гра дитини

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	
Формування вмінню використовувати предмети за їх призначенням.	Виконує прості ігрові дії за призначенням.		

Освітній напрям: Дитина в середовищі сенсомоторних практик

Ціл та завдання	Очікувані результати/уміння, які планується досягти	Моніторинг та оцінювання досягнень	
Формування умінню орієнтувати очима	Розуміє основні кольори.		

4.4. Освітній процес здійснюється

за реалізацію групи та реалізація організації корекційно-розвиткових занять;

5. Потреба у консультації з

■ фахівцями закладами ресурсного центру;

□ працівниками соціальних закладів освіти;

□ іншими фахівцями

6. Додаткові корекційно-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття):

Найменування занять (послуги)	Фахівець, який проводить заняття (назва закладу)	Місце проведення	Регулярність занять
корекційно-педагогічні заняття з практичним психологом (2 заняття на тиждень)	практичний психолог	кабінет спеціаліста	вторник, останній день
корекційно-розвиткові заняття з вчителем-логопедом (2 заняття на тиждень)	вчитель-логопед	кабінет спеціаліста	другий, останній день
корекційно-розвиткові заняття з вчителем-дефектологом (2 заняття на	вчитель-дефектолог	кабінет спеціаліста	вторник, останній день

7. Послуги асистента дитини

(якщо потреба в асистенті дитини (супровід під час навчання в закладі)

8. Забезпечення допоміжними засобами для організації освітнього процесу:

8.1. Необхідність в допоміжних засобах: Так

8.2. Перелік допоміжних засобів, яких потребує дитина:

Відповідно до Наказу МОН України № 414 від 23.04.2019 р. (у редакції від 06.12.2020)

9. Потреба в розумному пристосуванні: Ні

10. Наявність інвалідності: Ні

11. Члени команди психолого-педагогічного супроводу, які складали індивідуальну програму розвитку:

Прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності)	Посада	Підпис
Надленко Ірина Анатоліївна	директор	
Шуба Наталія Миколаївна	практичний психолог	
Мудьонова Лариса Михайлівна	вчитель-логопед	
Жарнова Наталя Андріївна	вчитель-дефектолог	
Коломієць Тетяна Володимирівна	представник від ПП	
Федь Ольга Олександрівна	вихователь	
Сокун Юлія Миколаївна	вихователь	
Усенко Наталья Віктрів Юріївн	асистент вихователя	
Сизих Тетяна Миколаївна	старша медсестра	
Сигун Ірина Василівна	мама дитини	

12. Погодження індивідуальної програми розвитку з батьками/законними представниками дитини

Я,

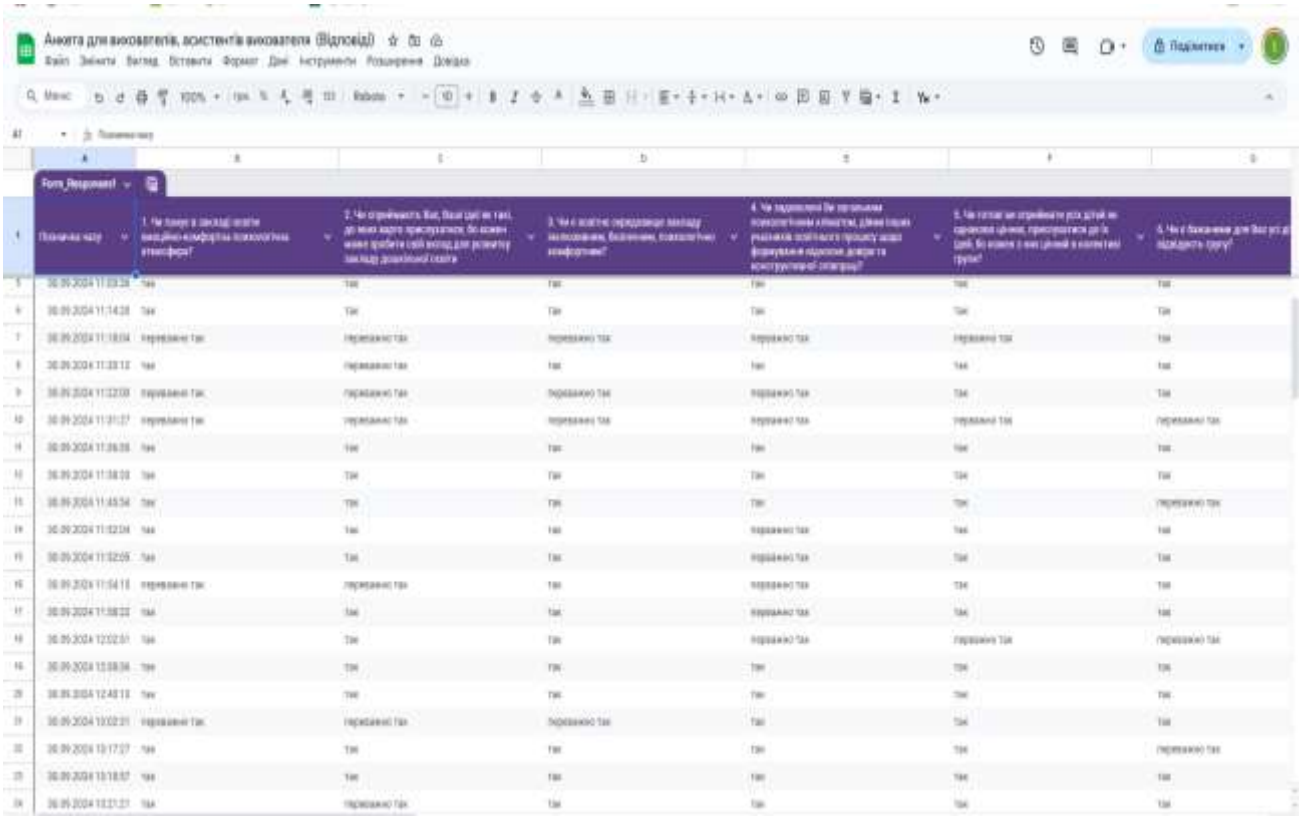
(прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності)

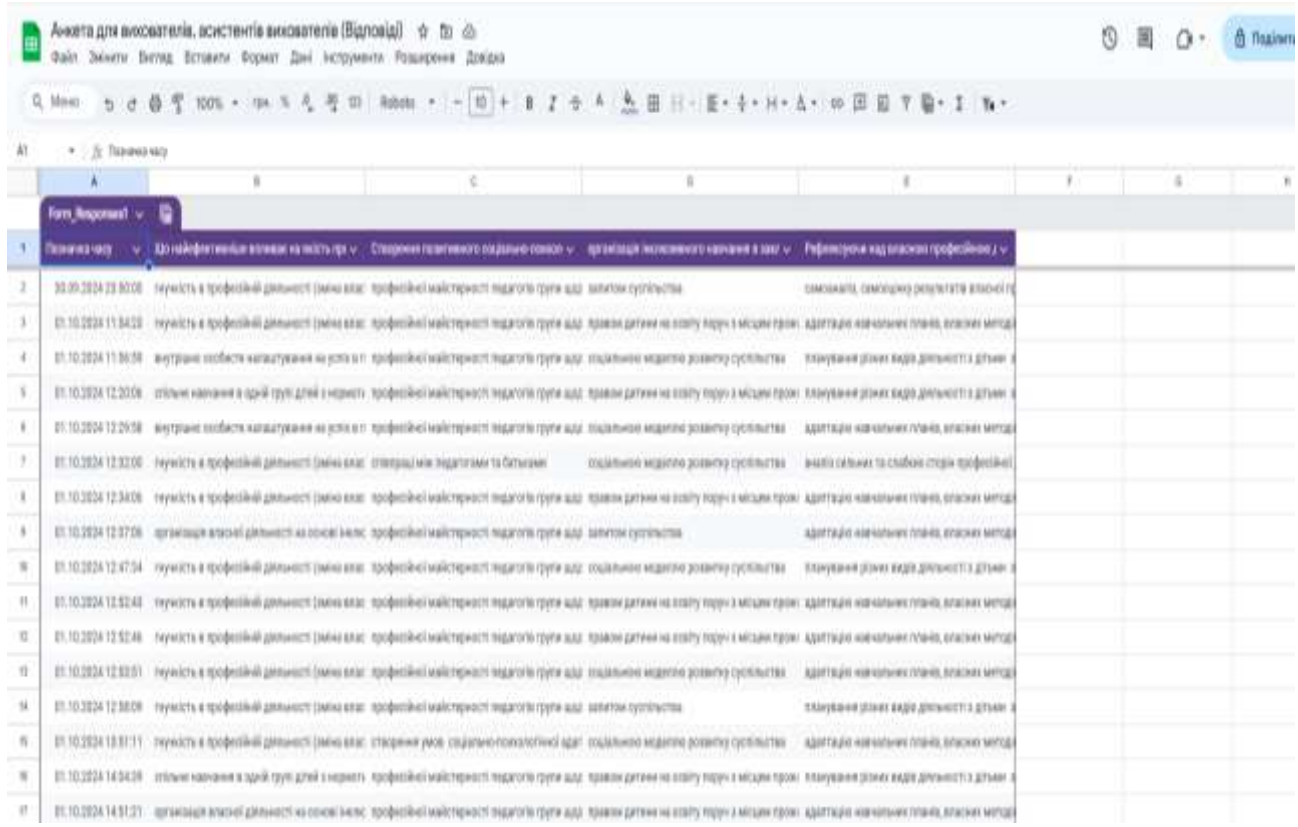
даю (даємо) згоду у реалізації індивідуальної програми розвитку та згоден (згодна) з її змістом.

(підпис батька (матері)/інших законних представників дитини)

Дата 10.01.2025

Додаток 3


Анкета для вихователів, асистентів вихователя (Відповіді)
Form_Responses1


Анкета для вихователів, асистентів вихователів (Відповіді)
Form_Responses1