DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-299-9-6

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Коргун Л. М.

ВСТУП

Включення дітей із психофізичними порушеннями до загальноосвітніх навчальних та виховних закладів – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни. Офіційна позиція Європейського Союзу, яка є базовою для більшості країн, що обрали демократичний шлях розвитку така: «Освіта має пропонуватися в рамках можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-яких проявів дискримінації щодо дітей та дорослих осіб з інвалідністю»[1].

В останні роки в Україні також спостерігається динамічний розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Діюча редакція Закону України «Про освіту»[2] розглядає інклюзивне навчання як «гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої установи за місцем проживання, яка здійснюється за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом»[3]. Згідно Закону, держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти. Це надзвичайно актуалізує проблему готовності системи освіти в цілому і кожного педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

---

[1] Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 02.01.2023).

[2] Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380. *Відомості Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20221027#Text (дата звернення: 02.01.2023)

[3] Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1. С. 7–12.

1. Аналіз теоретичних досліджень щодо підготовки студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання

Дослідженню можливостей та ефективності інклюзивної освіти присвячені праці таких західних вчених, як Ф.Армстронг, Д.Лупарт, Ч. Веббер, Т. Loreman, J. Jonson, W. Mills, W. Muller. Серед відомих вітчизняних досліджень можна відзначити праці В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Софій, З. Шевців, Л. Хоміч та ін.

Оскільки в умовах реалізації інклюзивної моделі освіти педагоги відіграють домінуючу роль, виникають нові вимоги щодо їхньої професійної підготовки. Позначаючи основні засади інклюзивного навчання, видатний вітчизняний фахівець у галузі інклюзивної освіти – А. Колупаєва зазначає, що освітні установи повинні не лише визначати та враховувати різні потреби своїх вихованців, а й уміти узгоджувати різні види та темпи навчання[4]. Тому однією з найважливіших умов побудови ефективного інклюзивного середовища А. Колупаєва вважає спеціальну підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів[5]. Метою такої підготовки, на думку Л. Хоміч, має стати не лише розуміння та прийняття педагогами нової освітньої парадигми, а й оволодіння новими способами організації навчально-виховного процесу, розробка навчально-методичного забезпечення залежно від індивідуальних потреб дитини, володіння основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінки навчальних досягнень та розвитку дітей з психофізичними вадами[6].

За думкою З. Шевців, на сучасному етапі розвитку суспільства будь який спеціаліст характеризується, перш за все, не стільки об'ємом і якістю знань, скільки вмінням застосовувати ці знання у своїй професійній діяльності, приймати відповідальні фахові рішення в нових та невизначених умовах. Тобто в рамках цієї парадигми готовність педагога до професійної діяльності можна трактувати як розвиток професійної самосвідомості, удосконалення професійно важливих якостей особистості з метою подальшого

[4] Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

[5] Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ, 2009. 272 с.

[6] Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : науково-аналітична доповідь / Н. Ничкало та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : Видавництво ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.

розвитку навчально-професійних компетентностей, а також формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії. Тому при організації професійного навчання важливим психологічним моментом стає глибина усвідомлення студентом як значущості своєї майбутньої професійної діяльності, так і позитивне ставлення до такого незвичайного та складного об'єкту взаємодії, як діти з особливими потребами[7].

Втім, така відома вітчизняна досліджувачка цієї проблеми, як О. Мартинчук, в своїх працях відмічає недостатність професійної, психологічної та методичної готовності педагогів загальноосвітніх закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, нестачу їх професійних компетентностей, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів педагогів. Вона вважає, що педагоги загальної освіти потребують як спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців у галузі спеціальної освіти, так і розуміння шляхів реалізації індивідуального підходу при навчанні дітей з особливими освітніми потребами[8].

Таким чином, стає зрозуміло, що впровадження інклюзивної моделі освіти вимагатиме суттєвих змін у всіх аспектах освітньої практики. Дослідники наголошують на важливості зміни ціннісного ставлення педагогів до дітей з особливими потребами, а також на необхідність оволодіння компетентностями, що потрібні для роботи в умовах інклюзії[9]. Вони підкреслюють той факт, що педагог повинен розуміти внутрішній світ будь-якої дитини, ставитись до всіх дітей з повагою та доброзичливістю, що він повинен бути готовий працювати з усіма дітьми без винятку, професійно здійснювати психолого-педагогічне супроводження дитини, незалежно від того, наскільки нормативно та як швидко протікає її розвиток. Тому викладачі педагогічних вищих навчальних закладів вже зараз мають значну частину своїх зусиль направити як на оволодіння новими способами організації навчального процесу, так і на формування у здобувачів вищої освіти компететностей щодо

[7] Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

[8] Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Київ: Вид-во учбової літератури, 2018. 420 с

[9] Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

розробки навчально-методичного забезпечення для різних категорій дітей, освоєння основних методик навчання та оцінки досягнень дітей із психофізичними порушеннями, на створення умов, які будуть сприяти зміні ставлення до дітей з особливими потребами.

2. Мета та організація констатувального етапу дослідження

Метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методів педагогічного впливу, що сприяють психологічній підготовці майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

Приступаючи до експериментального вивчення готовності майбутнього вихователя до роботи в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти, ми виходили з припущення, що важливою її складовою є психологічна готовність до взаємодії з «особливими» дітьми і саме така готовність може стати основою формування нового професійно-педагогічного мислення і професійної компетентності майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку суспільного життя в нашій країні.

Експериментальне дослідження проводилося зі студентами IV курсу факультету дошкільної педагогіки та психології, які здобувають спеціальність 012 Дошкільна освіта. На початок дослідження нами було проаналізовано Освітню програму «Дошкільна освіта» першого, бакалаврського рівня. Встановлено, що за підсумками оволодіння освітньою програмою здобувач, згідно зі стандартом Дошкільної освіти, повинен одержати наступні програмні результати навчання: розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку,… індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами; планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності; вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи; бути знайомим з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням; бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання і виховання, при визначенні зони актуального розвитку дітей та створенні зони найближчого розвитку.

Серед дисциплін, які, за матрицею забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами освітньої програми, відповідають за формування саме цих програмних результатів навчання, зазначені такі дисципліни, як «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Загальна та дитяча психологія», «Дошкільна педагогіка», «Сімейна педагогіка», «Інклюзивна освіта».

Щодо фахових компетентностей, які можна віднести до таких, що визначають здатність майбутніх фахівців працювати з «особливими» дітьми то це: КС-10. Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням та КС-15 Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.

Оволодіння цими компетентностями передбачає засвоєння знань та умінь з таких дисциплін, як: «Основи формування мед. знань», «Педіатрія», «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Валеологія» «Сімейна педагогіка», «Соціальна педагогіка та технологія соціалізації дитини», «Інклюзивна освіта» та інші. Таким чином, серед компонентів освітньо-професійної програми, що сприяє формуванню готовності студентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, дисципліна «Інклюзивна освіта» є тільки однієї з ланок підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Констатувальний етап проведеного нами дослідження інклюзивної готовності майбутніх фахівців з дошкільної педагогіки був запланований саме на передодні вивчення студентами дисципліни «Інклюзивна освіта». Передбачалось, що в процесі вивчення попередніх, вже названих, обов'язкових компонентів освітньої програми студенти певною мірою оволоділи знаннями та вміннями щодо розуміння природи і знання вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами, розуміють їх індивідуальні відмінності, навчилися при плануванні освітньо-виховної роботи враховувати їх вікові і індивідуальні можливості, складати більш-менш вірогідні прогнози щодо її ефективності та оцінювати особистісні досягнення дитини з особливими освітніми потребами, мають уявлення, як розробляти дитиноцентричні творчо-розвивальні, освітньо-розвивальні, корекційно-розвивальні та інші адресно спрямовані технології і методики; оволоділи деякими

технологіями дошкільної інклюзивної освіти; знають про особливості організації групового навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому середовищі.

Аналізуючи доступні джерела, ми встановили ознаки готовності до педагогічної діяльності. Це, на думку видатних українських вчених в галузі психології Г.О. Балла та Ю.І. Машбиця, наявність педагогічної самосвідомості, емоційно-позитивне ставлення до об'єкта та засобів діяльності, знання про структуру особистості вихованця, його вікові зміни, цілі та засоби педагогічного впливу, педагогічні вміння щодо здійснення навчального впливу на особистість, що формується[10,11].

Перед початком дослідження перед нами стояло завдання виявити рівень обізнаності майбутніх вихователів щодо дітей з особливими освітніми потребами та визначити особливості ставлення студентів педагогічного ЗВО до них.

Для визначення знань студентів про психологічні особливості дітей з відхиленнями у розвитку було розроблено опитувальник, який дозволяв встановити загальну поінформованість студентів щодо особливостей розвитку дітей із особливими освітніми потребами та рівень спеціальних знань студентів. При аналізі отриманих на цьому етапі дослідження результатів було встановлено, що найбільші труднощі у студентів викликали питання зі спеціальних знань, які вимагали конкретних рішень у ситуації обрання форми навчання дитини з особливостями розвитку. Деякі питання не знайшли правильних відповідей у жодного студента, це були питання, які стосувалися конкретних знань щодо педагогічного супроводу різних категорій дітей із особливими освітніми потребами.

За результатами опитування на низькому рівні обізнаності виявилося 40% студентів, 60% студентів продемонстрували середній рівень обізнаності, студентів із високим рівнем обізнаності – не виявлено. Це можна пояснити тим, що студенти, які отримують спеціальність 012 Дошкільна освіта в першому семестрі ІУ курсу ще не вивчають спеціальні предмети, а знань з предметів загальнонаукової та загально дошкільної спрямованості їм не вистачає для того, щоб самостійно розібратися в особливостях розвитку дитини, що протікає в умовах дизонтогенії.

[10] Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

[11] Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ – Рівне, 1996. 128 с.

Наступна методика, використана нами, – «Кольоровий тест відносин» (ЦТО) розроблений О. Еткіндом, призначений для вивчення емоційних компонентів ставлення людини до значимих для неї людей. Процедура проведення ЦТО передбачає, що спочатку дослідником підбираються визначення, які мають значення для даного дослідження. У нашому випадку це були поняття: «дитина дошкільного віку», «розумово відстала дитина», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «дитина з аутизмом», «глуха дитина», «сліпа дитина». Для візуального підкріплення запропонованих понять студентам пред'являлися фото або невеликі ролики (до 2-х хвилин) з відео дітей, які належать до відповідної категорії. Далі тест проводився за стандартною процедурою, з кожним конкретним випробуваним в лабораторних умовах.

Визначення «дитина дошкільного віку», досить несподівано, співвіднесли з тим самим кольором, який поставили перше місце серед своїх переваг, лише 45% піддослідних, тобто. поставилися до цього поняття безумовно позитивно, емоційно прийняли його. При цьому більшість з них обрали як асоціацію жовтий колір, який, відповідно до колірної символіки, є досить активним. Тому студенти закономірно віднесли його до звичайної дитини дошкільного віку, яка не має ніяких психофізичних розладів. Ще 30% студентів асоціювали визначення «дитина дошкільного віку» з кольорами, які в розкладці за перевагою посідали друге і третє місця, і 25% піддослідних вибрали по відношенню до поняття «дитина дошкільного віку» колір, який стояв на четвертому і п'ятому місці розкладки за перевагою, що свідчило про неповне прийняття цього поняття.

Визначення «дитина з розумовою відсталістю», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «дитина з аутизмом», «глуха дитина» прийняли 35% піддослідних. При цьому студенти, які так чи інакше приймали ці поняття, асоціювали їх з різними кольорами. «Дитина з розумовою відсталістю» асоціювалась у більшості майбутніх вихователів із синім та коричневим кольорами; «дитина з дитячим церебральним паралічем» – із синім; «дитина з аутизмом» – із зеленим; а «глуха дитина» – із синім та фіолетовим.

Найбільшу кількість позитивних виборів серед понять, означаючих дітей із психофізичними вадами, одержало поняття «сліпа дитина». Воно відповідало кількості позитивних виборів щодо дитини без психофізичних порушень та склало 45%. Асоціація кольорів, яка зустрічалася найбільш часто – фіолетовий, іноді синій колір.

Нейтральне ставлення на цьому етапі дослідження найчастіше зустрічалося стосовно дитині з аутизмом (35% піддослідних); до глухої дитини (30% студентів). До понять «дитина з розумовою відсталістю», «дитина з дитячим церебральним паралічем» нейтральне ставлення продемонстрували 25% студентів. І лише 10% піддослідних залишилися нейтральними по відношенню до поняття «сліпа дитина». Переважаючі асоціації кольорів при нейтральному відношенні: синій, зелений, фіолетовий і червоний.

Відкидання понять, що визначають різні категорії дітей із психофізичними дефектами, найчастіше зустрічалося стосовно дитині з розумовою відсталістю та дитині з дитячим церебральним паралічем (40% майбутніх педагогів). Поняття «глуха дитина» не прийняли 35% піддослідних. Поняття «дитина з аутизмом» не прийняли 30% майбутніх вихователів. Найбільшу поляризацію відносини викликало поняття «сліпа дитина». На нього негативно відреагували 45% випробуваних, проти 45% позитивних виборів. При цьому студенти, які не приймали поняття «дитина з розумовою відсталістю», асоціювали її із сірим та чорним кольорами; «дитина з дитячим церебральним паралічем» асоціювалася з фіолетовим та сірим; «сліпа дитина» – з чорним і сірим, що свідчило про досить активне його відкидання.

Наступним проводився тест «Діагностика емпатії» І. М. Юсупова. Після аналізу отриманих результатів ми встановили, що лише 20% студентів ІУ курсу продемонстрували високий рівень емпатії. Середньому рівню емпатії відповідали 50% студентів. І найнижчий рівень емпатії показали 30% студентів. Тобто здатність до співпереживання у студентів ІУ курсу, що беруть участь в експерименті, знаходилася, в основному, на низькому і середньому рівні. Враховуючи, що йдеться про майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, такий стан цієї індивідуально-психологічної властивості вказує на необхідність її подальшого розвитку.

3. Формування готовності студентів до роботи в умовах інклюзії

Оскільки метою даного дослідження було формування у майбутніх вихователів психологічної готовності до роботи в умовах інклюзії, нами були визначені шляхи впливу на студентів, які будуть сприяють підвищенню рівня обізнаності щодо дітей з особливостями розвитку, зміні їхнього ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та допомагають опанувати навички роботи з ними.

Формувальний експеримент передбачав проведення практичних занять з використанням педагогічних завдань із відтворенням реальних ситуацій, що виникають в умовах інклюзивного навчання. Загалом розроблена модель впливу будувалася на залученні студентів до переживання ситуацій, які відтворюють світ дитини із психофізичними порушеннями.

Загальною метою навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» є формування спеціальних знань щодо нормативно-правових, організаційно-методичних та теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти, а серед передумов вивчення дисципліни передбачається, що студенти попередньо опанували знання з дисциплін «Анатомія, вікова фізіологія і патологія дитини», «Вступ до спеціальності та основи загальної педагогіки», «Загальна та дитяча психологія», «Основи корекційної педагогіки».

Оскільки робочою програмою навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» передбачається, що студент після вивчення дисципліни повинен знати основні принципи інклюзивної освіти, обов'язки вихователя і асистента вихователя в закладі дошкільної освіти, роль батьків та корекційних педагогів у впровадженні інклюзивної освіти, а також вміти знаходити державні документи, що регламентують інклюзивну освіту в загальноосвітніх навчальних закладах, визначати види необхідної корекційно-розвивальної роботи, складати індивідуальну програму розвитку та індивідуальний освітній план, враховуючи особливості розвитку дитини, залучати батьків до виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами та вміти планувати навчально-виховну роботу з урахуванням потреб «особливих» дітей, проектувати педагогічні заходи з залученням фахівців суміжних галузей, аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини, визначати зони актуального розвитку, розробляти ефективні програми з урахуванням індивідуальних потреб дитини, вміти організовувати групове та індивідуальне навчання дітей з порушеннями розвитку, формування готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами включало дві складові: теоретичну та практичну. Теоретична складова відбувалася в межах лекційних занять та самостійної роботи студентів та передбачала опанування теоретичних засад інклюзивної освіти і її основних принципів, нормативно-правової бази інклюзивної освіти в Україні, знайомство з обов'язками вихователя та асистента вихователя у ЗДО щодо роботи з дітьми з відхиленнями розвитку, а також з корекційно-

розвивальною роботою при організації інклюзивного навчання. Практична відбувалася в межах практичних занять та самостійної роботи студентів і передбачала формування вмінь і якостей, необхідних майбутнім педагогам для роботи з дітьми в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти. Окрім цього студенти виконували індивідуальне навчально-дослідне завдання, підґрунтям для виконання якого були отримані на лекційних заняттях теоретичні знання. Робочою програмою дисципліни були передбачені такі методи навчання, як: робота в малих групах, робота з довідниковими, інформаційно-методичними джерелами, презентація результатів виконаних практичних завдань, кейс-стаді.

Теоретична складова передбачала 16 годин лекційних занять, які проводилися для всього потоку, тобто були спрямовані як на студентів експериментальної, так і на студентів контрольної групи.

На першій лекції «Діти з особливими освітніми потребами» розглядалися сучасні уявлення про нормативний (нейротиповий розвиток) та розвиток, що відхиляється від нормативного; фактори психічного розвитку людини та причини порушень розвитку; наводилися визначення дизонтогенії та її типів; розкривалися загальні закономірності розвитку, що відхиляється за Л.С. Виготським та В.І. Лубовським.

На другій лекції «Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі» була проаналізована історія спеціальної освіти; охарактеризовані спеціальні дошкільні і шкільні заклади та їх вертикальна і горизонтальна структура в співвідношенні з категорією дітей, на навчання якої вони спрямовані; окреслені особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, визначені ресурсні можливості спеціальної освіти.

Третя лекція «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Нормативна база інклюзивної освіти» була присвячена донесенню до студентів причин виникнення та особливостей розвитку інклюзивної освіти; характеристиці нових підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами у Світі; студентам також були надані основні понятійно-термінологічні визначення в галузі інклюзивної освіти; вони ознайомилися з принципами інклюзивної освіти. Особливу роль на цієї лекції було відведено ознайомленню з законодавством України щодо забезпечення права дітей з відхиленнями розвитку на якісну освіту.

На четвертій лекції «Умови забезпечення якості інклюзивного навчання» були розглянуті обов'язкові складові інклюзії;

опрацьовано «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 р.); визначений склад учасників команди супроводу та принципи її діяльності, їх завдання та основні функції; визначена роль вихователя у впровадженні інклюзивної освіти.

На п'ятій лекції за темою «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» здійснювалося знайомство студентів з роллю сім'ї в інтеграційному процесі дитини з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища; визначалась роль і завдання батьків як членів навчальної команди та їх роль як в період адаптації дитини до навчального закладу, та і в подальшому житті.

Шоста лекція «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому просторі» була присвячена структурі і функціям ІПР; нормативному забезпеченню, що регламентує створення ІПР; ролі різних членів команди психолого-педагогічного супроводу у розробці і впровадженні ІПР; розмежуванню понять адаптація та модифікація основних компонентів освітнього процесу; видам модифікацій та способам адаптації навчального процесу.

На сьомій лекції «Корекційно-розвивальна робота як обов'язкова складова інклюзивного навчання» була охарактеризована корекційна складова ІПР; розглянуті форми надання корекційно-розвиткових послуг; розглянута роль учасників команди психолого-педагогічного супроводу в корекційній роботі; розкриті цілі, завдання та особливості корекційно-розвивальних занять для дітей з відхиленнями у розвитку.

Восьма лекція «Диференційований підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО» ознайомила студентів з індивідуальним маршрутом дитини з особливими освітніми потребами залежно від особливостей її розвитку; з адаптаціями та модифікаціями робочого місця, навчальних матеріалів; спеціальними програмами та програмно-методичними комплексами для дітей з різними відхиленнями розвитку.

Паралельно з опрацюванням теоретичного матеріалу зі студентами проводилися практичні заняття за кожною з запланованих тем. Контрольна група працювала за Технологічною картою дисципліни «Інклюзивна освіта» та виконувала завдання передбачені Робочою програмою та Силабусом курсу. З експериментальною групою були

проведені 20 годин практичних занять, запланованих Робочою програмою курсу, але модифікованих згідно з поставленими нами завданнями.

Перше практичне заняття з теми «Діти з особливими освітніми потребами» в експериментальній групі було проведено з використанням обраного нами інноваційного методу навчання, адаптованого до умов дистанційної освіти – використання аудіовізуального методу. Наприкінці першої лекції студентів було поділено на міні групи та запропоновано підготувати наочні демонстрації про дітей з особливими освітніми потребами з використанням аудіовізуального методу. Студенти повинні були дати характеристику дітей з відхиленнями розвитку, що потребують організації інклюзивного навчання, підібрати аудіовізуальний супровід (фрагменти корекційно-розвивальних занять, які можна знайти у вільному доступі на просторах інтернету), що наочно демонструє які саме особливі освітні потреби мають ці діти. Для виконання завдання були зазначені такі категорії дітей, що потребують підтримки для здобуття освіти: сліпі; слабозорі; глухі; слабочуючі; з тяжкими порушеннями мовлення; з розладами аутистичного спектру; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушенням інтелектуального розвитку.

На практичному занятті кожна міні-група спочатку демонструвала фрагмент заняття з дитиною з особливими освітніми потребами, після чого інші студенти висували припущення до якої саме категорії дітей з відхиленнями розвитку можна віднести цю дитину. Далі виступаючі студенти давали характеристику представленого порушення розвитку і відповідав на запитання інших студентів стосовно дітей з таким порушенням.

На другому практичному занятті з теми «Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі» студенти демонстрували свої слайди з наданням в наочній формі структури системи спеціальної освіти в Україні. Оскільки виникла потреба ознайомити студентів зі структурою не тільки спеціальних дошкільних закладів, а й спеціальних шкіл, для виконання цього завдання студенти були поділені на дві групи: перша група готувала наочні слайди про спеціальні дошкільні навчальні заклади в Україні, друга група готувала наочні слайди про спеціальні шкільні навчальні заклади в Україні. На практичному занятті студенти по черзі виступали, розкриваючи поставлені перед ними завдання та відповідаючи на додаткові запитання за темою.

Третє практичне заняття з теми «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Нормативна база інклюзивної освіти» було проведене у формі дискусії. Студентам необхідно було проаналізувати актуальну нормативно-правову базу щодо організації інклюзивної освіти в Україні, зокрема Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Постанову КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти». Після лекційного заняття студенти також були поділені на дві групи, кожна з яких отримала додаткове завдання: перша група готувала наочні слайди про алгоритм потрапляння дитини з особливими освітніми потребами в заклад дошкільної освіти, друга група готувала наочні слайди про алгоритм діяльності педагога при потраплянні до нього в групу дитини з особливими освітніми потребами. На практичному занятті студенти демонстрували свої наочні слайди та відповідали на додаткові запитання щодо виконаних ними завдань.

На четвертому практичному занятті з теми «Умови забезпечення якості інклюзивного навчання» був детально опрацьований Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018 р. «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» з використанням адаптованого нами інноваційного методу навчання – метод заздалегідь запрограмованих помилок. Після лекційного заняття студенти були поділені на міні групи по четверо і отримали завдання охарактеризувати основні функції учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, а саме: адміністрації закладу дошкільної освіти, практичного психолога, вчителів-дефектологів, вихователя та асистента вихователя, батьків дитини з особливими освітніми потребами. На практичному занятті студенти охарактеризували функції обраних учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, після чого було проведено невелике опитування на платформі Google, яке складалось із тверджень, як вірних, так і помилкових, а студенти повинні були визначити, які саме твердження про роботу Команди супроводу вірні, а які хибні. Кожне питання мало два варіанти відповіді і студенти повинні були обрати лише одне вірне на їх думку твердження. Студенти відповідали на запитання та відправляли свої опитувальники, після чого ми змогли подивитись на якому рівні була засвоєна ця тема.

П’яте практичне заняття з теми «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» передбачало виконання індивідуального завдання – після лекційного заняття студентам було запропоновано підготувати поради для батьків, діти яких відвідують інклюзивну групу ЗДО, враховуючи тип порушень: для батьків сліпих дітей; для батьків слабозорих дітей; для батьків глухих дітей; для батьків слабочуючих дітей; для батьків дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для батьків дітей із розладами аутистичного спектру; для батьків дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; для батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку. На практичному занятті кожен студент демонстрував наочні слайди зі своїми порадами, після чого ми обговорювали чи всі поради підібрані доречно, а інші студенти мали змогу доповнити ці слайди якимось своїми порадами.

На шостому практичному занятті за темою «Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому просторі» студенти ознайомлювались з реальним висновком Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Вони мали змогу співвідносити висновок ІРЦ зі структурою ІПР, визначати індивідуальні особливості розвитку дитини, в том числі і її освітні труднощі та потреби, рекомендований ІРЦ рівень підтримки, необхідні адаптації та модифікації навчального простору; вчилися переглядати і коригувати ІПР, ставити навчальні цілі і завдання. Після цього студентам було запропоновано індивідуальне навчально-дослідне завдання – розробити індивідуальну програму розвитку на конкретну дитину з особливими освітніми потребами. Між студентами були розподілені п’ять висновків про комплексну оцінку розвитку дитини, надані Інклюзивним ресурсним центром. Спираючись на них, кожна група студентів повинна була розробити свій варіант Індивідуальної програми розвитку. При цьому кожен студент у групі отримував свою роль: адміністратор, вихователь, асистент вихователя, корекційний педагог. На сьомому практичному занятті кожна група презентувала ту індивідуальну програму розвитку, що розробила.

Восьме практичне заняття з теми «Корекційно-розвивальна робота як обов’язкова складова інклюзивного навчання» було проведене з використанням обраного нами інноваційного методу навчання – групові тренінги. В рамках практичного заняття

студенти були поділені по двоє. Необхідно було провести корекційне заняття для дитини з особливими освітніми потребами згідно індивідуальної програми розвитку, яку студенти раніше розробили і презентувати його іншим студентам. Оскільки студенти розробляли лише п'ять індивідуальних програм розвитку, то на кожну дитину складалось по два заняття. При цьому у кожній групі студенти по черзі виконували роль дитини та логопеда. Така можливість була нам надана тому, що студенти, які склали собою експериментальну групу, виконують Освітню програму 012 Дошкільна освіта з додатковою спеціальністю «Логопедія».

На дев'ятому та десятому практичному занятті з теми «Диференційований підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО» студенти готували наочні слайди щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами. Для виконання завдання були зазначені всі категорії дітей, що потребують підтримки для здобуття освіти.

В процесі аналізу практичних занять, проведених з експериментальною групою на формувальному етапі нашого дослідження спостерігалися деякі особливості. Так, на першому практичному занятті студенти підготували змістовні демонстрації та підібрали досить якісні фрагменти корекційно-розвивальних занять з дітьми тих категорій порушень, що вони вивчали. Спочатку кожна міні-група студентів демонструвала фрагмент заняття, а інші студенти висували свої припущення, яка саме категорія дітей розглядається в наданому відео, а потім вже студент, що виступав, давав змістовну характеристику дітей з обраним відхиленням розвитку. На етапі висування припущень було виявлено, що деякі студенти припускаються помилок, плутаючи сліпих дітей зі слабозорими, глухих зі слабочуючими дітьми, дітей із розладами аутистичного спектру з дітьми із порушенням інтелектуального розвитку. Але завдяки використанню аудіовізуального супроводу вдалося більш наочно продемонструвати різницю між цими категоріями дітей, паралельно доповнюючи диференційованою характеристикою кожного типу порушення.

На другому практичному занятті були заслухані виступи двох груп. Перша група розкривала структуру системи спеціальних дошкільних навчальних закладів України, а друга група розповідала про структуру системи шкільних навчальних закладів України. На початку практичного заняття була проведена дискусія про

розмежування понять «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія», а також розглянуте співвідношення понять «спеціальна освіта», «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта». Студентам було запропоновано охарактеризувати поняття «сегрегація», «інтеграція» та «інклюзія» згідно їх розуміння. Найбільші складності виникали при розмежуванні понять «інтеграція» та «інклюзія», оскільки більшість студентів ототожнювала ці поняття. Такі ж самі складнощі виникли при розмежуванні понять «спеціальна освіта», «інтегрована освіта», «інклюзивна освіта». В процесі дискусії було виявлено, що студентам дуже важко розмежовувати ці системи освіти, вони плутали між собою вищезазначені моделі відношення суспільства до осіб з порушеннями розвитку та освітні моделі, намагаючись виділити інклюзивну освіту як ланку спеціальної освіти. На практичне заняття студенти підготували наочні слайди про систему спеціальної освіти України на двох основних її ланках: дошкільному і шкільному. При виконанні цього завдання було виявлено, що студенти не дуже глибоко вивчили матеріал, іноді використовували застарілу інформацію. Не всі студенти змогли охарактеризувати переваги тих чи інших закладів спеціальної та/або інтегрованої і інклюзивної освіти, особливості їх функціонування, не знали, за якою програмою навчаються діти у таких закладах.

На третьому практичному занятті у формі дискусії була розглянута актуальна нормативно-правова база щодо організації інклюзивної освіти в Україні. Студенти детально пропрацювали Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Постанову КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» та ознайомилися з основними положеннями, щодо організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. Студенти на достатньому рівні продемонстрували вміння відпрацьовувати нормативно-правову документацію і виділяти в ній головне. Окрім цього були заслухані два виступи: перша підгрупа група демонструвала наочні слайди про алгоритм дій батьків для потрапляння дитини з особливими освітніми потребами в заклад дошкільної освіти, друга група демонструвала наочні слайди про алгоритм діяльності педагога при потраплянні до нього в групу дитини з особливими освітніми потребами. При виконанні цього завдання студенти зуміли підібрати актуальну інформацію і змістовно розкрити поставлені питання.

На четвертому практичному занятті студенти характеризували основні функції учасників Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. При виконанні цього завдання було виявлено, що не всі студенти зрозуміли суть поставленого завдання. Більшість студентів давала характеристику основних функцій адміністрації закладу дошкільної освіти, практичного психолога, вчителів-дефектологів, вихователя та асистента вихователя, батьків дитини з особливими освітніми потребами, цитуючи положення Наказу, але не враховуючи, що він розроблений як для закладів дошкільної освіти, так і для закладів шкільної освіти. Тобто вони не завжди могли проаналізувати, які саме функції будуть у членів Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами саме в закладі дошкільної освіти. Після цього було проведене невелике опитування, яке складалось із тверджень, як вірних, так і помилкових, а студенти повинні були визначити, які саме твердження про роботу Команди супроводу вірні, а які хибні. Студентам було надіслане посилання на Google-форму, де вони, спираючись на отримані знання, давали відповіді на поставлені запитання. При виконанні цього завдання студенти продемонстрували достатньо високий рівень засвоєння матеріалу, більшість відповідей була вірною.

На п’яте практичне заняття студенти підготували поради для батьків, діти яких відвідують інклюзивну групу ЗДО, враховуючи тип порушень: для батьків сліпих дітей; для батьків слабозорих дітей; для батьків глухих дітей; для батьків слабочуючих дітей; для батьків дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для батьків дітей із розладами аутистичного спектру; для батьків дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; для батьків дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Більшість студентів впоралась з цим завданням на достатньо високому рівні, але деякі рекомендації не завжди підходили до типу порушень, який був обраний студентом. Також деякі студенти, спираючись на інформацію в інтернеті, склали рекомендації, не враховуючи вік дітей, для яких вони були розроблені. Дуже часто такі рекомендації були спрямовані на батьків дітей шкільного віку, а студенти механічно переносили їх на дітей дошкільного віку. Знаходячи ті чи інші матеріали в Інтернеті, студенти не завжди відносилися до них критично, не аналізували їх, що складало враження про недостатній рівень усвідомлення студентами вікових особливостей розвитку дітей дошкільного віку. Це свідчить про те, що студенти іноді зовсім поверхово

ознайомлюються зі знайденою в інтернеті інформацією, не аналізують її. При цьому іншим студентам (окрім виступаючого) надавалась можливість дискутувати, пропонували свої пораду та аргументовано відкидувати ті, що, на їх погляд, будуть не зовсім доцільні при тому чи іншому типі порушення. Про проробці цієї теми студенти проявили себе найбільш активно, в результаті чого були розроблені досить якісні, з врахуванням типу порушення, рекомендації для батьків, чиї діти відвідують інклюзивну групу в закладі дошкільної освіти.

Шосте практичне заняття було присвячене знайомству з двома, досить важливими для організації інклюзивного навчання дитини, документами – висновком Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та Індивідуальною програмою розвитку. Актуальний бланк індивідуальної програми розвитку було завантажено з діючої редакції Постанови КМУ № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» і опрацьовано зі студентами. Було детально роз'яснено на який термін вона складається, де можна взяти загальні відомості про дитину, де охарактеризований наявний рівень знань, вмінь і навичок дитини та освітні труднощі дитини. Студенти продемонстрували непоганий рівень розуміння структурних компонентів індивідуальної програми розвитку та обов'язків членів Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами щодо її розробки. Деякі труднощі викликало знайомство з рівнями підтримки дітей в освітньому процесі.

На сьоме практичне заняття кожна міні-група склала свій варіант Індивідуальної програми розвитку, спираючись на наданий їй висновок Інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. За результатами виконання індивідуального навчально-дослідного завдання були виявлені наступні помилки студентів:

- Індивідуальна програма розвитку окреслювала не всі потреби розвитку дитини.
- Не всі довгострокові цілі й короткотермінові завдання були чітко пов'язані між собою.
- Були вказані не всі допоміжні засоби, яких потребує дитина.

На восьмому практичному занятті студенти проводили корекційне заняття для дитини з особливими освітніми потребами згідно тієї індивідуальної програми розвитку, яку вони

представляли на попередньому практичному занятті. У кожній групі студенти по черзі виконували роль дитини та логопеда. Більшість студентів з поставленим завданням впоралась на достатньому рівні. Корекційні заняття сприяли розвитку дитини, допомагали долати й компенсувати мовленнєве відхилення, яке заважало її розвитку. На корекційних заняттях використовувались ігрові засоби навчання, заохочувалась мовленнєва активність дітей, використовувались вправи, націлені не тільки на корекцію мовленнєвої вади, а й на розвиток уваги, пам'яті, уяви. Серед складнощів побудови корекційного заняття у студентів спостерігались:

– Недостатнє розуміння тривалості та структури корекційного заняття з урахуванням особливих освітніх потреб дитини.

– Невміння адаптувати навчальні матеріали під особливі освітні потреби дитини.

Дев'яте та десяте практичне заняття були спрямовані на розробку наочних слайдів щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами. На дев'ятому практичному занятті у формі бесіди обговорювалися поняття «адаптація» та «модифікація» робочого місця, навчальних матеріалів. Було виявлено, що не всі студенти розрізняють ці два поняття і розуміють їх відмінність. З опорою на наочні приклади вдалося більш точно розкрити зміст цих понять для того, щоб кожен студент засвоїв їх різницю і зміг не тільки якісно підготувати наочні слайди, а й використовувати ці знання в подальшій професійній діяльності. На десятому практичному занятті слухали виступи один одного щодо адаптації та модифікації робочого місця, навчальних матеріалів для дітей з тими категоріями порушень, які були обрані для виконання завдання. При цьому студенти спиралися на підготовлені ними наочні слайди, які досить добре розкривали поставлені завдання. Проте, через брак досвіду у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, не усі студенти змогли розробити наочні слайди до обраного ними типу порушень. Так, деяка частина студентів з ентузіазмом забажала працювати з темою щодо адаптації освітнього середовища до потреб дитини з розладами аутистичного спектру, не розуміючи складності цього порушення, що й привело до очікуваного результату: студенти не впорались с завданням.

В ході практичної складової формувального етапу експерименту було виявлено, що навіть ті студенти, які засвоюють теоретичний матеріал на достатньо високому рівні, серйозно ставляться

до практичних завдань, не завжди глибоко вивчають суть питання, через брак досвіду у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами припускаються помилок при характеристиці дітей з окремими типами порушень, як при складанні Індивідуальної програми розвитку, так і при розробці корекційного заняття та наочних слайдів щодо адаптації та модифікації робочого місця та навчальних матеріалів.

4. Аналіз результатів формувального експерименту

На останньому етапі дослідження для з'ясування ефективності використаних у формувальному експерименті методик був проведений контрольний експеримент, який також включав тест загальної поінформованості, Кольоровий тест відносин та дослідження рівня емпатії.

Повторне тестування щодо виявлення рівня обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами показало такі результати: 60% піддослідних продемонстрували високий рівень обізнаності, що суттєво відрізняється від даних, отриманих на констатувальному етапі дослідження. На цьому етапі не виявлено жодного студента з низьким рівнем поінформованості щодо дітей із особливими освітніми потребами. Також 40% студентів мали середній рівень обізнаності, що свідчить про перехід тієї частини студентів, які демонстрували низький рівень до середнього, а тих, хто мав середній – до високого.

Далі у контрольному експерименті у межах виконання Кольорового тесту відносин випробуваним були запропоновані ті самі визначення, як і на констатувальному етапі, підкріплені відеоматеріалами та фотографіями. Більшість піддослідних (60%) після проведення з ними експериментальної роботи співвідносили поняття «дитина дошкільного віку» з тим самим кольором, який поставили на перше місце серед своїх переваг. Ця обставина свідчила про деяку позитивну динаміку щодо цього поняття. Однак 20% піддослідних обрали по відношенню до поняття «дитина дошкільного віку» колір, який стояв у середині розкладки за перевагою, що свідчить про нейтральне ставлення до цього поняття. Кількість студентів, у яких і на контрольному етапі дослідження зафіксовано негативне ставлення до цього поняття, також становить 20%. Таким чином, можна констатувати, що кількість піддослідних, які емоційно приймають визначення «дитина дошкільного віку» на етапі контрольного експерименту дещо збільшилася. Досить

висока кількість випробуваних з негативним ставленням до об'єкту майбутньої професійної діяльності свідчить, скоріш за все, випадковістю в виборі професії та небажаності власної реалізації саме в цьому виді суспільної діяльності. За результатами виборів на контрольному етапі 50% піддослідних готові прийняти поняття «дитина з розумовою відсталістю» (проти 35% у констатувальному експерименті). Ще 40% ставляться до нього нейтрально і лише 10% повністю відкидають його (раніше кількість студентів, які відкидають це поняття становило 40%). Поняття «дитина з дитячим церебральним паралічем» почали приймати також 50% піддослідних (на констатувальному – 35%); поставилися нейтрально 10% студентів та 40% відкинули його, як і на попередньому етапі дослідження. При цьому в контрольному випробуванні ті студенти, які не приймали поняття «дитина з дитячим церебральним паралічем», найчастіше стали асоціювати її з синім кольором, а не з сірим, як це було в констатувальному експерименті. Студенти, які приймали це визначення, асоціювали його з фіолетовим та зеленим кольором, як і в констатувальному експерименті.

Кількість студентів, які позитивно відреагували на визначення «дитина з аутизмом» у контрольному експерименті становила 60% (проти 35% у констатувальному). У контрольному експерименті досліджуваних, які належали до нього нейтрально було 20% та 20% студентів, які відкидали це поняття. Кольори, які асоціювалися з поняттям «дитина з аутизмом» – зелений (абсолютна більшість тих, хто прийняв це поняття), червоний, у деяких випадках жовтий.

Поняття «глуха дитина» почало сприймати 70% студентів (відповідний показник на констатувальному етапі 35%). Кількість студентів, що нейтрально відносяться до цього поняття, склала 20%. Негативне сприйняття цього поняття залишилося у 10% випробуваних.

Кількість студентів, які поставилися позитивно до поняття «сліпа дитина» на контрольному етапі дослідження, склала 60%. Студентів, із нейтральним ставленням стало 20%, продовжували відкидати це поняття також 20% студентів. Таким чином, ми бачимо, що після проведення експерименту сприйняття студентів по відношенню до поняття «сліпа дитина» стало більш позитивним, тоді як на констатувальному етапі цю дитину сприймали 45% і відкидали 45% випробуваних.

Порівнюючи результати, отримані у процесі проведення ЦТО в констатувальному та контрольному експерименті, бачимо, що рівень прийняття всіх понять, що є позначенням дітей із психофізичними вадами значно зріс.

Для визначення рівня емпатії на контрольному етапі була використана та сама методика, що і в констатувальному експерименті.

Порівнюючи результати констатувальному та контрольного етапів можна побачити, що рівень емпатії досліджуваних підвищився. Так, на початку дослідження продемонстрували високий рівень емпатії 20% студентів. На завершальному етапі високий рівень емпатії показали 50% випробуваних. Середній рівень емпатії в констатувальному експерименті спостерігався у 50% піддослідних, а в контрольному у 30% майбутніх вихователів. Низький рівень емпатії у констатувальному експерименті показали 30% студентів та 20% студентів у контрольному. Тобто загалом значно підвищився рівень студентів із високим рівнем емпатії та дещо знизився з низьким, що може бути результатами проведеного нами формувального експерименту.

ВИСНОВКИ

Таким чином, за результатами контрольного випробування можна констатувати, що після проведення формувального етапу експерименту зросла як загальна поінформованість студентів про дітей з особливими освітніми потребами, так і ставлення здобувачів кваліфікації «Вихователь дітей раннього та дошкільного віку» до вихованців з особливостями розвитку. Особливо помітно змінилося на краще ставлення до понять, які визначають дітей з дизонтогеніями, що плинуть за типом дефіцитарності, тобто «глуха дитина», «дитина з дитячим церебральним паралічем», «сліпа дитина». Цікавим видається той факт, що після проведення формувального втручання співвідношення показників «прийняття» – «нейтральність» – «відторгнення» по відношенню до деяких категорій дітей з особливими освітніми потребами майже не відрізнялося від їх співвідношення при оцінці дитини, що розвивається без порушень. Збільшення на контрольному етапі дослідження кількості студентів з високим рівнем емпатії свідчить про те, що здатність до співчуття також набула деякого розвитку. Отже, можна стверджувати, що проведена нами робота, спрямована на зміну ставлення студентів до дітей з особливими освітніми

потребами та підготовку їх до роботи в умовах інклюзії, виявилася досить ефективною.

Але в процесі констатувального експерименту була виявлена недостатня обізнаність студентів ІУ курсу щодо дітей з особливими потребами та методів педагогічного впливу при засвоєнні окремих освітніх напрямів Базового компоненту дошкільної освіти. Ця обставина потребує подальшої розробки такої моделі підготовки студентів до роботи в умовах інклюзії, яка повинна включати збільшення годин, що відводяться на практичну складову курсу, бажано у вигляді включення до Освітньої програми 012 Дошкільна освіта додаткового освітнього компоненту «Виробнича практика з інклюзивної освіти». Вважаємо, що корисним було б також більш адресне ознайомлення здобувачів вищої освіти з можливостями використання освітньо- та корекційно-розвивальних технологій і методик в умовах роботи з «особливими» дітьми; оволодіння ними технологіями дошкільної інклюзивної освіти при вивченні дисциплін методико-технологічного циклу.

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано розвиток інклюзивної освіти в Україні. Визначено, що для досягнення цілей, поставлених перед новою українською освітою, необхідно суттєво змінити модель підготовки майбутніх педагогів. На прикладі підготовки студентів факультету дошкільної педагогіки та психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського запропоновано зміст та методичні прийоми, що дозволяють оптимізувати процес підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ – Рівне, 1996. 128 с.

2. Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1. С. 7–12.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ, 2009. 272 с.

4. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Київ : Видавництво «Центр учбової літератури», 2018. 420 с.

5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Высшая школа, 1987. 224 с.

6. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.

7. Про освіту : Закон України. В*ідомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380. *Відомості Верховної Ради України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20221027#Text (дата звернення: 02.01.2023)

8. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : науково-аналітична доповідь / Н. Ничкало та ін. ; за ред. В. Кременя. Київ : Видавництво ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.

9. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 02.01.2023).

10. Шевців З.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ, 2017. 384 с.

Information about the author:
Korhun Larysa Mykolayivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D Ushynsky
Staroportofrankivska str., 26, Odesa, 65020, Ukraine