

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:

Зав. кафедри

«__» __20__ р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

**«Індивідуалізація освітнього процесу в інклюзивній групі закладу
дошкільної освіти»**

Студентки факультету філології та масових комунікацій спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «Магістр» Кірюшкіної Кристини Максимівни
Науковий керівник:
Брежнєва Олена Геннадіївна
доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Рецензент:
Рейпольська О.Д.
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інститут проблем виховання НАПН України

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«_____» _____ 2020р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Аналіз ключових понять в полі проблеми індивідуалізації освітнього процесу.....	9
1.2. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду з організації індивідуальної освіти дітей в умовах інклюзивної груп ЗДО.....	21
1.3. Обґрунтування педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО.....	33
Висновки до розділу 1.....	53
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	57
2.1. Вивчення особливостей індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти...57	
2.2. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.....	65
2.3. Аналіз результатів роботи з реалізації організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі (Контрольний експеримент).....	71
Висновки до розділу 2.....	113
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	117
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	119
ДОДАТКИ	127

ВСТУП

Одним з головних завдань державної політики в галузі дошкільної освіти є створення умов для повноцінного розвитку дітей з особливими потребами. З огляду на це актуалізується питання інклюзивного навчання дітей 3-6 років, що передбачає спільне перебування дітей із різними психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками.

Не дивлячись на стрімкі реформи дошкільної галузі, все ж таки, відзначаються кричні ознаки уповільнення змін в організації інклюзивної освіти для дітей дошкільного віку. Слід виділити низку проблемних питань які гальмують створення системи інклюзивної освіти дітей, а саме: 1) неадекватне ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами; 2) відсутність розроблених специфічних механізмів впровадження інклюзивного навчання в практику роботи ЗДО; 3) низький рівень готовності педагогів до реалізації завдань інклюзивного навчання дітей та інші.

На наше переконання, спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Аналіз практики організації інклюзивної освіти засвідчує, що вона має переважно стихійний характер. Відчувається нагальна потреба у розробці науково-теоретичних основ складників інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ індивідуалізації освітнього процесу (Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, В. Хитрюк, та ін.); підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дітей дошкільного віку (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Н.Грозна та ін.); побудови відповідного

розвивального предметно-просторового середовища інклюзивної групи ЗДО(І.Бех, Є. Бондаревська, Т. Зубарева, Дж. Гібсон, К. Князева, В. Ясвін та ін.); та забезпечення тісної взаємодії педагогів ЗДО та сім'ї (Н. Зикова та ін.). Зокрема, Кас'яненко О. у роботі «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії», вказує на здатність майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, урахувавши різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку [32].

Т. Зубарева у своїй праці «Компетентісно-орієнтоване підвищення кваліфікації спеціалістів у створенні інклюзивної освітньої середовища» зазначає що, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [17, с. 22].

Натомість, Н. Зикова у своїй роботі «Взаємодія сім'ї і закладу освіти при навчанні дітей з ООП в процесі інклюзивної освіти» стверджує що, успішність реалізації інклюзивної практики багато в чому залежить від культури відношення суб'єктів освітнього процесу до дітей з ООП, від готовності педагогів і батьків до спільної взаємодії. Для ефективного учбово-виховного процесу в ЗДО необхідно організувати якісний психолого-педагогічний супровід сімей, що виховують дітей з ОВЗ, а також створити особливий морально-психологічний клімат в педагогічному і дитячому колективах. У інклюзивній групі дуже важливо те, що і діти, і батьки, і фахівці ЗДО - це передусім партнери. Необхідність здійснення роботи з батьками в даному випадку неспростовна [18, с. 35].

Організація інклюзивної освіти передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження.

Спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику сучасного закладу дошкільної освіти, ставить перед ним багато складних питань і нових завдань, які потрібно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи **«Індивідуалізація освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти»**

Об'єкт дослідження – освітній процес інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему індивідуалізації в психологічній, педагогічній і методичній літературі, визначити форми, шляхи індивідуалізації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти для дітей з особливими потребами.

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні індивідуального розвитку дітей в інклюзивній групі ЗДО.

3. Розробити та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Методи дослідження:

- теоретичним методом дослідження є вивчення та аналіз літератури з дослідження інклюзивної освіти українських та зарубіжних авторів;

- порівняльно-зіставний аналіз підходів до навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- емпіричні методи: вивчення навчально-виховної програмної документації з організації виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, пряме, непряме, включене спостереження за діяльністю вихователів, команди супроводу і вихованців, педагогічний експеримент;

- соціологічний: анкетування, інтерв'ю (батьків, команди супроводу, дітей, управлінців);

- діагностичний: тестування, аналіз якісного успіху, математична обробка результатів експерименту.

Гіпотеза дослідження: забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти можливо за наступних організаційно-педагогічних умов:

1) підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дітей дошкільного віку;

2) побудови відповідного розвивального предметно-просторового середовища інклюзивної групи ЗДО;

3) забезпечення тісної взаємодії педагогів ЗДО та сім'ї.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці методик та матеріалів необхідних для підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, для побудови відповідного розвивального предметно-просторового середовища інклюзивної групи ЗДО, для забезпечення тісної взаємодії педагогів ЗДО та сім'ї.

Практичне значення дослідження полягає у покращенні розвитку педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Таким чином, запропоновані матеріали мають:

- 1) підвищити професійну кваліфікацію педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят;
- 2) сприяти побудові відповідного розвивального предметно-просторового середовища інклюзивної групи ЗДО;
- 3) забезпечити тісну взаємодію педагогів ЗДО та сім'ї.

Експериментальна база дослідження.

Дослідним майданчиком є «Комунальний дошкільний навчальний заклад комбінованого типу ясла - садок № 90 «Калинка», м. Маріуполь.

Дослідження здійснювалося протягом 2019-2020 рр. й охоплювало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На *аналітико-пошуковому* етапі (вересень-жовтень 2019 р.) вивчено історичну, філософську, психологічну та педагогічну літературу з досліджуваної проблеми; сформульовано мету, завдання та гіпотезу дослідження, проведено пілотажне дослідження (аналіз навчально-виховної документації, навчальних програм закладу, бесіди з педагогами закладу дошкільної освіти) з метою конкретизації предмета і завдань магістерського дослідження.

На *аналітико-констатувальному* етапі (листопад-грудень 2019 р.) здійснено експериментальну перевірку визначених умов формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, визначено дослідно-експериментальну мету, розроблено програму експерименту, встановлено кількісний і якісний склад його учасників.

На *формуальному* етапі (січень-липень 2020 р.) здійснено експериментальну перевірку визначених умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, перевірено ефективність запропонованих методичних рекомендацій; оформлено узагальнюючі висновки, систематизовано результати дослідження.

На завершально-узагальнюючому етапі (вересень-листопад 2020 р.) Проводилася узагальнююча обробка даних, зіставлення результатів з метою та гіпотезою, їх аналіз, оформлення результатів дослідження.

Апробація матеріалів дослідження та публікації. Основні теоретичні положення й експериментальні дані викладено на наукових конференціях: Інтернет-конференції «Еволюційні процеси в галузі дошкільної освіти: інноватика, досягнення, перспективний досвід». Секція: «Інклюзія в дошкільній освіті: перспективний досвід».

Структура та обсяг роботи: робота складається з вступу, двох розділів, висновків, бібліографічного списку та додатків. Робота включає таблиці – 3, рисунки – 7. Загальний обсяг роботи 131 сторінка комп'ютерного тексту.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В
ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**1.1 Аналіз ключових понять в полі проблеми індивідуалізації
освітнього процесу**

Метою теоретико-пошукового етапу дослідницької роботи є з'ясування сутності поняття «індивідуалізація освітнього процесу інклюзивної групи закладу дошкільної освіти». Виконання цього завдання вимагає осмислення термінів і понять близьких за змістом. Отже, в даному підрозділі нашої роботи поданий аналіз наступних ключових понять:індивід, індивідуальність, індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід, диференціація освітнього процесу.

У філософському енциклопедичному словнику під поняттям «індивід» розуміють одиничну особу, яка не може бути розділена без втрати її самобутності, її індивідуальності і її власного буття, що ґрунтується тільки на її цілісності [23].

Наприкінці середніх віків під поняттям «індивід» починають розуміти окрему людину як самостійну наділену розумом істоту.

Згідно зі Словником психолого-педагогічних понять і термінів індивідуалізація навчання це –

1) принцип урахування індивідуальних особливостей окремих учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів та здібностей;

2) педагогічна технологія навчання, що забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації.

У «Новому тлумачному словнику української мови» дане поняття характеризується так: «Індивідуальність – сукупність психічних

властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів; людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість» [41,с. 17-21].

Згідно з Українським педагогічним словником індивідуальний підхід це – принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя. В результаті всебічного вивчення своїх вихованців у педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини, застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей. Знаючи інтереси й нахили учнів, педагог заохочує здібних учнів до успішнішої роботи в повній відповідності з їхніми можливостями,сприяє просуванню вперед учнів з середньою успішністю, допомагає відстаючим учням ліквідувати прогалини в знаннях. Залежно від типу вищої нервової діяльності дітей, з урахуванням рівня їхнього розвитку педагог визначає характер індивідуальних завдань для самостійної роботи дітей — необхідна умова ефективності педагогічного процесу, оскільки будь-який виховний вплив заломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості. Індивідуальний підхід застосовується як виховними системами гуманістичної орієнтації(коли вихователі визнають право кожної дитини бути не схожою на інших), так і системами авторитарного типу, які прагнуть усіх дітей зробити однаковими. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній науці і практиці виникла необхідність запровадження нового поняття — особистісного підходу, який має багато спільного з індивідуальним підходом однак на відміну від нього головну мету вбачає в розвитку особистості, а не її пригніченні [54, с.143]. Ще відомий Ж.-Ж. Руссо говорив про те, що вихователь, виконуючи свої педагогічні функції, не повинен ні в якому разі нав'язувати свою волю дитині, а лише сприяти її природному росту, створювати умови для її індивідуального розвитку,

організувати те виховне середовище, в якому дитина зможе знайти самостійність і свободу. У навчанні важливо не стільки пристосовувати знання до рівня учня, скільки співвідносити їх з інтересами дитини, її досвідом, який уможлиблює їх актуалізацію.

Й. Песталоцці застерігав від будь-яких спроб «стригти всіх дітей під один гребінець».

Виховання має своїм завданням сприяти розвитку в дитині закладених природою властивостей вказував Ф. Фребель. Виховувати дитину – значить дати їй можливість вільно розвиватися, тобто ставити її в такі умови, щоб усі її фізичні та духовні сили, які дала їй природа, могли рости й удосконалюватись природно й вільно.

Розвиток дитини, на думку Ф. Фребеля, є саморозкриття її сил, яке може відбуватися лише у вільній, творчій самодіяльності.

В.Сухомлинський неодноразово вказував, що тільки кропітка індивідуальна робота може привести до якісних змін у розвитку будь-якої дитини. «Рік - два, три роки в нього що-небудь може не виходити, але прийде час - вийде. Думка, як квітка, яка поступово накопичує життєві соки. Дамо кореням ці соки, відкриємо перед квіткою сонце, і вона розквітне. Потрібно знати все про життя дитини, про її минуле і сучасне, про її сім'ю, якщо бажаєш досягти успіху у вихованні» - ця думка пронизує всі твори В.Сухомлинського [53, с. 249].

Таким чином принцип індивідуального підходу до дітей стає технологією, яка реалізується в практиці навчання й виховання.

Представлений вище термінологічний аналіз проказує, що індивідуалізація освітнього процесу не є новим принципом для виховання і навчання. Як бачимо, на необхідності включення індивідуалізації в освітній процес наголошували Я. Коменський, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші педагоги. Проте сутність цього поняття і дотепер залишається відкритим питанням для подальших наукових дискусій.

Деякі науковці історично пов'язують виникнення ідеї індивідуалізації освіти з XIX століттям. Так, К. Крутій і Л. Зданевич наголошують на тому, що ідея індивідуалізації освіти протиставлялася актуальній на той час тенденції до встановлення єдиного ідеалу людини й однакового для всіх змісту освіти. З розвитком педагогічної думки утвердилося розуміння того, що кожна освітня програма має бути пристосована до конкретної дитини. Водночас визнавалося, що індивідуальність ніколи не формується ізольовано від соціального середовища. Тому й організацію освіти необхідно узгоджувати не лише з потребами окремої особистості, а й з вимогами часу, із запитами суспільства.

В науковому обігу зустрічаються варіативні форми словосполучень у складі яких присутній термін «індивідуалізація»: «індивідуалізація освіти» та «індивідуальний підхід». Дослідники К. Крутій і Л. Зданевич вказують на відмінності в сутності цих двох понять. Індивідуалізація освіти, за їхніми твердженнями, спрямовується на створення умов, сприятливих для розвитку індивідуальності як своєрідної неповторної людської особистості. Тобто турбота про фізичний розвиток дітей, стан здоров'я, нервової системи, активну участь професійного психолога в їхньому вихованні, підвищення психологічної грамотності педагогів, переорієнтація стилю спілкування з дітьми від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного, створення програми індивідуалізованого розвитку, виважений добір розвивального обладнання, забезпечення реальної взаємодії із сім'єю та початковою школою. Індивідуальний підхід проявляється в наявності та гнучкому використанні педагогами інтегрованої системи різноманітних методів, прийомів та форм роботи для забезпечення ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дошкільнят, засвоєння ними оптимального обсягу знань, формування вмінь і навичок, рис та якостей, необхідних для подальшого життя й навчання [27].

А. Невський у своїх працях стверджував що, Індивідуальність — це сукупність якостей, особливостей, що притаманні окремому індивіду, це специфічне, неповторне, особливе в індивіді [41].

Під поняттям «індивідуалізація» В.Андропов, О. Дергоза розуміють виділення одного індивіда за його характерними особливостями; врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів чи явищ [3, с. 93-101].

Термін «індивідуалізація навчання» різні автори конкретизують по-різному, у залежності від використовуваних мети, засобів, форм навчання дітей. В «Українському педагогічному словнику» поняття «індивідуалізація процесу навчання» тлумачиться як «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [3, с. 93-101].

Як систему виховних дидактичних засобів розглядає індивідуалізацію О.Кірсанов. Він вважає, що ця система відповідати «цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з врахуванням цілей навчання» [21, с.95].

У інших працях науковці виділяють рівні розвитку індивідуалізації у навчальному процесі і на цій основі характеризують це поняття, як «комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів» (В. Онищук). Вчений вважає, що на першому рівні індивідуалізації мають враховуватися загальні особливості дітей на різних етапах їх навчання і розвитку; на другому, відповідно, використовуються засоби диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним ступенем складності для різних груп учнів); а третій - індивідуального підходу, «який здійснюється з врахуванням індивідуальних відмінностей учнів і вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності» [4, с.140].

Індивідуалізація навчання, згідно з дослідженнями Г.Кумаріної, В.Володька розглядається як найповніше врахування індивідуальних особливостей кожного окремого учня в реальному освітньому процесі.

Індивідуалізація навчання, на думку З. Ікуніної, являє собою систему засобів, яка сприяє усвідомленню дитиною своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Визначаючи значення індивідуального підходу в формуванні особистості дошкільника дослідниця відмічає: по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання; по-друге, створення умов для вільної реалізації наданих природою здібностей і можливостей; по-третє, підтримку у творчому самовтіленні; по-четверте, підтримку в рефлексії. Крім того, на думку З. Ікуніної, індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності. [20 с.18-24].

Відомий естонський педагог І.Унт дає наступне поняття «індивідуалізації», стверджуючи що, «індивідуалізація — це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються».

Крім того, І. Унт трактує поняття «індивідуалізації» як спосіб реалізації принципу індивідуального підходу до учнів[55, с. 194].

Таким чином, підводячи підсумки можна зазначити що, аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що принцип «індивідуалізації навчання та виховання» не є новим, а має свою багату та цікаву історію і завжди був актуальним, обумовлюючи значний інтерес до нього з боку вчених, дослідників і практиків. Таким чином, поняття «індивідуалізація навчання» ми розуміємо, як таку організацію процесу виховання та навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості дитини у всіх його засобах, методах, формах, тощо.

В сучасному тлумаченні індивідуальний підхід розглядається як психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію

педагогічного впливу в освітньому процесі освітніх закладів та сім'ї, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя. При визначенні сутності індивідуального підходу нами встановлено, що в ряді праць здійснюється змістова диференціація вказаного поняття залежно від специфіки педагогічної діяльності - навчальної або виховної [30, с. 7-9].

Необхідність застосування індивідуального підходу, на думку Р. Хаустової, зумовлюється тим, що на одні і ті ж засоби і форми виховного впливу кожен вихованець реагує по-різному, залежно від своєрідності його розуму, почуттів, волі, темпераменту, характеру, що виникли раніше від того, як складаються його стосунки з однокласниками, з вихователем на даному етапі. Все це спричиняє суттєві індивідуальні відмінності у ставленні кожного учня до самих виховних впливів. Ігнорування цього факту знижує ефективність впливів вихователя на учня, а іноді дає небажані наслідки [56, с.13].

Визначаючи особливості індивідуалізації освітньо-виховного процесу, С. Ладивір відмічає, що саме застосування індивідуального підходу забезпечує максимальний розвиток усіх здібностей особистості. Крім того, дослідниця наголошує на тому, що важливе педагогічне значення індивідуального підходу полягає в тому, що він дає змогу виявити і зміцнити позитивні якості вихованця та усунути певні його недоліки [34, с. 3].

З. Ікуніна висловлює думку про те, що за умови організації навчання за диференційованими програмами з урахуванням відповідного рівня психічного розвитку дітей та засвоєння ними знань, постійного обліку засвоєння матеріалу дітьми та забезпечення емоційної насиченості змісту навчання, індивідуалізація виступає ефективним засобом навчання дітей старшого дошкільного віку. З. Ікуніна наголошує на тому, що індивідуальний підхід має свою специфіку в навчальному та у виховному процесах. Відтак, індивідуальний підхід у вихованні — це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей. Індивідуальний

підхід у навчанні розглядають як вибір педагогом особливих засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного вихованця. Варіюються, зокрема, вимоги до засвоєння матеріалу, який вивчається (добір завдань, різних за змістом та ступенем складності); форми організації навчання (фронтальна, групова, індивідуальна); кількість та характер допомоги, що надається дітям; темпи оволодіння знаннями та навичками [20, с. 18-24].

Досліджуючи теоретико-методологічні аспекти особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні дітей, О. Дубогай визначає його головні риси, роль та значення. Зокрема, на думку автора, основною метою індивідуального підходу є не стільки формування, скільки виявлення, підтримка, розвиток індивідуальності, виховання механізмів самореалізації, самозахисту, самовиховання, необхідних для становлення особистості та її взаємодії з іншими. Перш за все, цей підхід спирається на розкриття інтересів самої особистості дитини, необхідність допомогти їй як індивідууму розкрити свій потенціал, внутрішні резерви здоров'я та фізичного стану. Крім того, такий підхід дозволяє кожній дитині самовиразитися, бути поміченою, визнаною. Особистісно-орієнтований процес будується не лише на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а, насамперед, на послідовному ставленні до них у процесі навчання і виховання як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності [15].

Наголошуючи на позитивному значенні застосування індивідуального підходу в формуванні особистості дошкільника, В. Кузьменко наголошує на тому, що створення умов опосередкованого впливу, яке забезпечує дієве та комплексне врахування педагогами індивідуальних відмінностей кожної дитини, забезпечує задоволення її індивідуальних потреб та можливостей, особливостей індивідуального та особистісного розвитку, а отже, стабілізує стан індивідуальних відмінностей (особливо особистісного спрямування), впливає на усвідомлення власної відмінності від інших та розуміння значущості і унікальності своєї особистості, її самоцінності.

На думку дослідниці, систематична участь дитини у ситуаціях вибору, планування, аперцепції, постановки та досягнення мети, прийняття рішень, моделювання, успіху та визнання забезпечує накопичення дитиною певних знань про себе, їх поглиблення, виокремлення власних дій та вчинків серед загальних, розвиває функцію самостійної постановки та цілеспрямованого досягнення мети, поетапного планування, отже сприятливо впливає на вироблення відмінного від інших стилю діяльності та поведінки. При цьому виникає реальна можливість не тільки накопичити певні знання та уявлення про себе, але і апробувати ці відомості у досвіді повсякденного спілкування - перевірити їх ефективність, оцінити успішність, адаптувати відносно різних життєвих ситуацій. На основі цього і формується потреба внутрішнього, самостійного, підсвідомого або усвідомлюваного корегування наявних дисгармоній [29, с. 4-6.]

Таким чином, підводячи підсумки у понятті «індивідуальний підхід» ми розуміємо цілеспрямовану діяльність вихователя з навчання і виховання кожної дитини в умовах закладу дошкільної освіти. Ми згодні з думками авторів, які вважають, що індивідуалізація процесу навчання передбачає вибір такої стратегії, яка максимально сприяла б розвитку дитини, як особистості. Педагог повинен шукати ті специфічні для кожного не схожі, неповторні умови, які б вплинули на формування визначальної риси характеру, на розвиток якостей особистості, життєвої активності.

Підводячи підсумки, варто відмітити, що основне завдання індивідуального підходу у навчальній роботі з дошкільниками полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей вихованців, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси, якщо такі починають виявлятися у поодиноких вихованців.

Поняття «диференціація» означає розділяння, розчленування цілого на різні частини, форми, ознаки.

Згідно зі Словником психолого-педагогічних понять і термінів диференціація навчання це —

- 1) принцип урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів і здібностей;
- 2) педагогічна технологія навчання, що забезпечує реалізацію принципу диференціації.

Диференційоване навчання — це вид навчання, що базується на принципі диференціації та педагогічній технології диференційованого навчання, яка передбачає створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей їх контингентів[48].

Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця ХХ – початку ХХІ ст. присвячена значна кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти, зокрема праці таких вчених, як І. Унт, О. Ярошенко, І. Чередов, О. Певцова, І. Бутузов, П.Сікорський, В.Сухомлинський та інші.

Розкриття сутності диференціації навчання потребує наукового визначення поняття «диференціація». Слово «диференціація» походить від латинського *differentia*, що означає різницю, відмінність. Поняття «диференціація» визначається при цьому як: розділення, поділ, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені [19].

Вперше це поняття, у сучасному розумінні, було уведено до наукового обігу наприкінці ХІХ ст. англійським філософом Г. Спенсером, після чого воно багатократно використовувалося соціологами, психологами, маркетологами тощо [22, с. 207].

У педагогічній літературі зустрічаються тлумачення диференційованого навчання такими вченими та педагогами:

Савченко у вітчизняній освіті під диференціацією навчання мається на увазі форма навчальної діяльності, організація якої враховує здібності, схильності, інтереси учнів; на уроці диференціація навчання виявляється через зміни

змісту, тривалість завдань, засобів методичної підтримки учнів відповідно до їхньої готовності до навчання. Водночас індивідуалізація навчання розглядається як організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів [43, с. 368].

Диференційоване навчання, як стверджує І. Унт це - врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учнів об'єднано у групи на основі будь-яких особливостей для індивідуального навчання, зазвичай навчання у такому випадку відбувається за дещо різними учбовими планами і програмами [55, с. 192].

О. Ярошенко вважає що, диференційоване навчання це - форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом тощо) [61, с. 210 – 211]

А ось наприклад на думку І. Чередова це конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації у навчанні принципу індивідуалізації. Диференційоване навчання на уроках – це «процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групам і організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому і моральному розвитку» [58, с. 64].

П. Сікорського вважає що, диференційоване навчання це - процес, спрямований на розвиток здібностей, інтересів і виявлення творчих можливостей школярів [42, с. 22].

Диференційоване навчання це – організація процесу навчання залежно від урахування індивідуальних відмінностей у навчанні школярів, а також форма поділу учнів класу на відносно однакові за рівнем навчання групи (сильні, середні, слабкі) для здійснення навчальної роботи з цими групами на різних рівнях, зазначав І. Бутузов [6, с. 72].

П. Сікорський вважає що, диференціація навчання – це множинність та варіативність індивідуальних і колективних підходів до суспільно узгоджених цілей загальної освіти. Вона створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху. Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контролю знань спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами [45, с. 39].

Основні завдання диференціації навчання – подолання одноманітності навчання, обов'язкового врахування відмінностей інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості. Цей тип навчання, згідно з ідеями В. О. Сухомлинського, передбачає керування вчителя такими основними принципами організації навчального процесу: неповторності кожної дитини; відсутності нездібних дітей; урахування нерівності розумових здібностей дітей; навчання через долаття труднощів; залучення учнів до різноманітних видів діяльності; застосування особистого прикладу педагога; отримання позитивних почуттів від навчання. Диференціація навчання допомагає створити педагогічну систему, яка зорієнтована на освітні потреби, пізнавальні інтереси школярів та забезпечує якісну роботу зі слабкими учнями та з обдарованими дітьми[53, с. 249].

Нами було проведено аналіз ключових понять в полі проблеми індивідуалізації освітнього процесу такі як, індивідуалізація, індивідуальний підхід, диференціація в формуванні особистості дошкільника. Таким чином, ми з'ясували, що про необхідність індивідуалізації освітнього запровадження індивідуального підходу наголошували такі дослідники як, А.Невский, В.

Андропов , Р. Дергоза, О.Кірсанов, Г.Кумаріна, В.Володько, , К. Крутій та Л. Зданевич, К. Ушинський, І.Унт та інші.

Під поняттям «індивідуалізація навчання» ми розуміємо таку організацію процесу навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості учнів у всіх його формах і методах. Зокрема, ми з'ясували, що на важливості індивідуального підходу наголошували такі дослідники, Я. Коменський, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Р. Хаустова, С. Ладивір, З. Ікуніна, О. Дубоград, В. Кузьменко та ін. Педагоги та дослідники.

Наразі, індивідуальний підхід це — психолого-педагогічний принцип, що передбачає організацію педагогічного впливу в навчально-виховному процесі дитини, який враховує індивідуальні особливості кожної дитини.

А саме, цілеспрямовану діяльність вихователя та команди супроводу з навчання і виховання кожної дитини, з урахуванням її характеру, можливостей, особливостей тощо, в умовах групи закладу дошкільної освіти.

Питанням диференціації навчання займалися такі вчені як, О. Ярошенко, П. Сікорський, В. Сухомлинський, І. Бутузов, І. Унт, І. Чередов, О. Певцова, та інші. Крім того, нами було з'ясовано, що диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією навчання та індивідуальним підходом.

Диференціація навчання це — значний фактор, який забезпечує умови для оптимального та найкращого розвитку кожної дитини, адже диференціація навчання та виховання спрямована на особливості та інтереси кожного.

1.2. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду з організації індивідуальної освіти дітей в умовах інклюзивної групи ЗДО

Ідея інклюзії народилася в рамках масштабних змін в розумінні прав людини, її гідності, ідентичності, а також механізмів соціальних і культурних

процесів, що визначають його статус і впливають на забезпечення його прав. Інклюзія заснована на концепції «включає суспільства». Вона означає зміну суспільства і його інститутів таким чином, щоб вони сприяли включенню іншого (людину іншої раси, віросповідання, культури, людини з обмеженими можливостями здоров'я). Причому передбачається така зміна інститутів, щоб це включення сприяло інтересам всіх членів суспільства, зростанню їх здатності до самостійного життя (включаючи осіб з ОВЗ), забезпечення рівності їхніх прав тощо.

Сьогодні інклюзивним навчанням називають спільне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я з нормативно розвиваються однолітками. Діти з особливими освітніми потребами в такій практиці зможуть рости і розвиватися разом з іншими дітьми, відвідувати звичайні навчальні заклади, заводити в них своїх друзів. Загалом, жити, як живуть всі інші діти. Ідея полягає в тому, що для отримання якісної освіти та психологічної адаптації в суспільстві, дітям з особливими потребами необхідно активно взаємодіяти з іншими дітьми. Але не менш важливо таке спілкування і тим дітям, які не мають ніяких обмежень у своєму розвитку або в здоров'ї. Все це істотно підвищує роль інклюзивної, спільного навчання, що дозволяє принципово розширити можливості соціалізації дітей з інвалідністю [35, с. 15-21].

Інклюзивна освіта — новий етап у розвитку освіти в цілому, це прогресивний спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Багато справедливо вважають що, інклюзія – це найкращий шлях індивідуалізації в освіті, так як кожна дитина – індивідуальна і вимагає дійсно особливого підходу. В умовах інклюзивного навчання дитина з інвалідністю відчуває себе рівним серед рівних, йому легше увійти в звичайне життя. Крім того, спільне навчання дітей з особливостями розвитку та дітей, які не мають таких порушень, сприяє формуванню толерантного ставлення до інвалідів та членам їх сімей. Інклюзивні підходи забезпечують

рівні можливості і виключають дискримінацію дітей з інвалідністю та особливостями розвитку при отриманні освіти.

Інклюзія в дошкільній освіті тема досить нова, але слід зауважити, що ще видатний Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання в якій дитина з обмеженими можливостями здоров'я не був виключений з товариства дітей з нормальним розвитком [7, с. 81 - 82].

В інклюзії питання диференціації та індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами вважається досить актуальним, цікавим та складним. Попри наявні наукові праці дослідників (В. Бондар, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, І. Унт та ін.), що присвячені проблемам інклюзивної освіти, залишається актуальною проблема з організації індивідуальної освіти дітей в умовах інклюзивної групи ЗДО.

Розглянемо термінологію, дотичну до теми нашого дослідження.

Звернемося до словникових джерел. За українськими словниковими джерелами інклюзія представляється як:

1) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку (за словником української мови) [49, с. 678];

2) процес збільшення участі громадян у суспільному житті, зокрема громадян з обмеженими можливостями. Інклюзія як процес передбачає реальне включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя [1];

3) процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя (задефектологічним словником за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова) [47, с. 6 - 11]. За «Словником іноземних слів» (за ред. І. Лехіна) поняття «інклюзія» означає включення, введення, приєднання, а поняття «інтеграція» – об'єднання частин в ціле [23, с. 96].

У зарубіжній літературі, на відміну від українських словникових джерел, термін інклюзія означається як популярна філософська позиція,

заснована на переконанні щодо потреби звернутися до однієї освітньої системи для всіх дітей, де кожен має право на навчальну програму, яка відповідає індивідуальним потребам і характеристикам навчання [2].

Тлумачення поняття інклюзія представлено у роботах українських дослідників. Так у своїх дослідженнях українська вчена С. Миронова пропонує до розгляду поняття інклюзії як політики та процесу, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головний принцип інклюзії вчена визначає такий: «Рівні можливості для кожного». Вона вважає що, інклюзія орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно - розвивальній та навчально-виховній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини [37, с.16-17].

Натомість Г. Давиденко у свої дослідженнях зазначає, що інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості [12, с. 147].

Інклюзія – це двосторонній процес, стверджує Н. Грозна, який передбачає взаємну адаптацію та готовність колективу прийняти дитину з особливостями розвитку [10, с. 11].

А ось наприклад, американська дослідниця Шеріл Діксон характеризує інклюзію як, корисну для всіх учнів освітню філософію, яка не має зводитися до випадкового розміщення дітей з особливими освітніми потребами в звичайних класах (групах). Інклюзія упорядковує соціальний простір і надає всім дітям рівні можливості для навчання й розвитку. Так у своїх працях науковець стверджує, що успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв'язанню проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності усіх членів інклюзивного класу (групи) [33].

Українська вчена А. Колупаєва визначає інклюзивну освіту як складний, багатогранний процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для осіб із різним рівнем психофізичного розвитку, потребуючи наукових, методологічних та адміністративних ресурсів [25, с. 195].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [31, с. 36].

На думку С. Миронової інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [38, с. 17].

І. Дичківська характеризує інклюзивну освіту як освіту, яка передбачає особистісно-орієнтовані підходи до кожної дитини, методи навчання з урахуванням особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень дітей, та представляє гнучку систему, у якій ураховані потреби кожної дитини, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі [14, с.64].

Таким чином, виходячи з аналізу наукових джерел ми можемо сказати що, погляди українських вчених на поняття інклюзивної освіти не є однозначними.

Проте на думку українських учених (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко та ін.) інклюзія складається з чотирьох ключових аспектів.

Перший аспект, згідно якого, інклюзія – це процес, постійний пошук ефективних способів урахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати особистостей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками.

Другий, інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів спілкування. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

Третій, інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхньої навчальної діяльності і тому вимагає урахування особливостей інтелектуальної діяльності тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).

Четвертий аспект визначає інклюзію як освітню концепцію, яка постійно активно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення [26 с. 58].

А ось наприклад, американська дослідниця Шеріл Діксон характеризує інклюзію як, корисну для всіх учнів освітню філософію, яка не має зводитися до випадкового розміщення дітей з особливими освітніми потребами в звичайних класах (групах). Інклюзія упорядковує соціальний простір і надає всім дітям рівні можливості для навчання й розвитку. Так у своїх працях науковець стверджує, що успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв'язанню проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності усіх членів інклюзивної групи [33].

Науковці Європи пропонують індивідуальний підхід до навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку, який об'єднує у собі кілька напрямів. Один з них – напрямок гуманістичної психології (G. Allport, G. Murray, G. Murphy, C. Rogers, A. Maslow та інші) [70]. Другий – напрямок соціальної теорії аутопоеза (U. Maturana, F. Varela) [81]. Суть останнього із зазначених напрямків полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, який є орієнтованим на

активну комунікативну взаємодію дитини з її соціальним оточенням та надає можливість комунікативної перевірки адекватності отриманих знань, навичок. З позиції цих концепцій інклюзивна освіта для кожної дитини реалізується через спеціально побудований індивідуальний освітній план [2].

У дослідженнях педагогів Європи та США концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, з точки зору Н. Назарової, є теоретико-методологічною основою інклюзивної освіти у зарубіжній педагогіці [40 с. 6]; [87; 79].

Аналіз наукової педагогічної літератури (А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова та ін.), дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає навчання, виховання і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайному загальноосвітньому закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу таких дітей [24, с.176]; [28, с. 25]; [39].

На основі аналізу зарубіжної педагогічної літератури ми виокремили основні характеристики інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

– інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділу) і інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення), що веде до розвитку інклюзивного суспільства;

– інклюзивна освіта як соціальний феномен включає такі складові: філософські основи, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху (зарубіжними дослідниками трактується як міцна основа – «скелет» інклюзії), реалізація в місцевих умовах і культурному середовищі (з позиції зарубіжних вчених позначається як «плоть» інклюзії), постійна участь і критична оцінка того, хто повинен брати участь, яким чином вони повинні брати участь, коли і в чому (зарубіжне трактування – «кров» інклюзії);

– в інклюзії сама система освіти підлаштовується під потреби дитини з

особливостями психофізичного розвитку, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини;

– інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;

– винятковою особливістю інклюзивної освіти вважається її ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до всіх людей, але створюючи особливі умови для їх особливих потреб (Ч. Гюнваль) [11, с. 74-75].

Так у зарубіжних дослідженнях ми бачимо різні підходи вивчення цієї проблеми. Зокрема, розглядається залежність ефективності інклюзивного навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини (Maddenand Slavin, 1983; Stricklandand Turnbull, 1990); в якій мірі здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних цілей (Maddenand Slavin, 1983; Stricklandand Turnbull, 1990; Cheneyand Demchak, 1996; Departmentof Education Victoria, 1998) [80].

Дослідники у диференційованому викладанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони дитини, їх інтереси, вміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища (Gartin, Murdick, Imbeau, andPerner) (2002). Перед педагогами ставиться завдання адаптувати навчальний процес так, щоб усі діти мали змогу набути знання, вміння і навички відповідно до стандартизованого курикулуму. На думку дослідників (J. J. Hoover, J. R. Patton), визначені складові курикулуму, які підлягають диференціюванню доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи; формування навичок поведінки. Таким чином, диференціація в інклюзивному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого курикулуму (навчально-дидактичного забезпечення); включає визначення конкретних освітніх цілей, адаптацію стандартної навчальної програми, з

наступним її втілення в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами.

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах інклюзії доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, проєктуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик навчання у ЗДО.

Ми дотримуємося точки зору українських та зарубіжних дослідників і теж вважаємо, що інклюзивна освіта – складний, багатогранний процес реформування загальної освіти, що передбачає її якість та доступність для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

В інклюзивній групі ЗДО важливим питанням є індивідуалізація навчання та вихованні дітей з особливими освітніми потребами. Тому ми вважаємо, що індивідуальний підхід – це такий педагогічний принцип, який підлаштовує процес освіти та виховання відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини. Індивідуалізація відображає гуманне ставлення до дитини, прийняття її прав як найвищої цінності. Тому ми можемо стверджувати що, індивідуальний підхід є центром інклюзивної освіти та реалізується на базі інклюзивної освітньої політики, інклюзивної культури на рівні закладу освіти і спільноти.

Проте, інклюзивне навчання передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами без бар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

На думку І. Кузави, інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивні заклади мають працювати у тісному зв'язку із спеціальними та загальноосвітніми навчально-виховними, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. Зокрема, інклюзивні

освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання із використанням існуючих ресурсів, партнерства з соціумом до індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [31, с. 292] [32, с. 35-38].

У «Соціологічному енциклопедичному словнику» сутність терміну «простір» трактується як властивість реальності, що виражається в її протяжності, структурності, співіснуванні і у взаємодії її елементів [52, с.345].

Таким чином, українські науковці стверджують, що середовище є статичним, а простір динамічним.

У підручниках з педагогіки «освітній простір» представлено як педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з навколишніми її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. Науковці визначають освітній простір як існуюче в соціумі місце, що має обов'язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і є відповідним світовим стандартом [44, с. 351].

Простір – це засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних та інших завдань [49, с. 103].

Л. Виготський одним із перших висвітлив ідею спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливими освітніми потребами висловив, який зазначав: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця – сліпу, глухоніму або розумово відсталу дитину – у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, у якому все пристосоване до

дефекту дитини, все фіксує його увагу на тілесних недоліках і не вводить його у справжнє життя ... » [7, с. 81-82]. Також автор підкреслював важливість максимального розширення соціальних контактів дитини з особливостями психофізичного розвитку з однолітками і дорослими з нормотиповим розвитком.

На думку Л. Виготського, структурною одиницею освітнього простору виступає заклад освіти, але він лише становить первісну основу і може розглядатись у контексті освітнього простору, коли, займаючи провідну роль, виступає у функціональній взаємодії із соціальними, культурними, спортивними, медичними, громадськими організаціями. Крім того, правильно спроектований та створений освітній простір, відкритий для взаємодії із соціальним середовищем, є суттєвим чинником особистісного розвитку [8, с. 81].

А ось зарубіжні вчені такі як, К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман при дослідженні особливостей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку дотримуються соціально-педагогічного підходу. Цей підхід виражається в осмисленні природи дитини, досвіду її життя через соціально детерміноване середовище. Таким оптимальним для дитини з особливостями психофізичного розвитку середовищем, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище [81, с. 187].

Для розуміння особливостей навчально-виховної та корекційно розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати загальні характеристики такого простору. Вчені виділяють (І. Сімаєва, В. Хитрюк та ін.) організованість, протяжність учасі і просторі, змістовність та структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) [46, с. 31 – 39].

Отже, інклюзивний освітній простір визначено вченими (К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман, І. Сімаєва, В. Хитрюк) як систему структурних компонентів (середовищ), у якій у досяжному для кожного учасника форматі

реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи [46, с. 31 – 39].

В. Синьов, А. Шевцов наголошують, що побудова інклюзивного освітнього простору ґрунтується на наступному:

1) надання рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;

2) визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;

3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;

4) залучення батьків до навчального процесу, як рівноправних партнерів та перших учителів дітей;

5) розробка навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;

6) не заперечення того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;

7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;

8) реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів[47, с. 11].

Ми вважаємо, що освітній інклюзивний простір – це навчально-виховне, корекційно-розвивальне середовище будь – якого навчального закладу, в якому відбувається освітньо-виховна взаємодія всіх учасників

навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

Особливостями інклюзивного освітнього простору є доступність для всіх категорій дітей; варіативність (змістовна, часова, структурно - організаційна, методологічна); соціальна спрямованість навчально-виховного процесу; індивідуалізація навчання; толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Отже, можна сказати що, аналіз основних понять показує, що інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір – це взаємопов'язані поняття, які базуються на принципах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти.

1.3 Обґрунтування педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО

Задля ефективного формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО ми визначили основні педагогічні умови, при реалізації яких формування буде здійснюватись на високому рівні.

Першою важливою педагогічною умовою формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО – це підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

Тож ми виділили та охарактеризували основні компоненти професійної готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти. Готовність до певного типу професійної діяльності в рамках освітнього простору передбачає суворе і системне оволодіння певними знаннями і вміннями, стійку переконаність людини, соціально значиму спрямованість особистості [13, с. 255]; [16, с.120].

Розглядаючи готовність педагога як системоутворюючу установку до діяльності з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних завдань, можна зробити висновок, що вона є складним, багаторівневим, різноплановим особистісним утворенням людини [25, с. 195].

Отже, можна відмітити що, основними характеристиками педагогічної готовності є:

- системність;
- комплексність;
- особистісна спрямованість.

В професійно-педагогічній культурі педагога варто звернути увагу на три взаємопов'язаних компонента: технологічний, інформаційний та аксіологічний.

Технологічний передбачає оволодіння сукупністю операціональних та інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності вчителя. Даний компонент відображає процесуальні характеристики, форми, методи, засоби. Включає педагогічну взаємодія, організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат.

Інформаційний окреслює наявність певних знань. Зазначений компонент відповідає за наявність предметно-спеціальних і нормативно-правових знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності.

Аксіологічний визначає загальнолюдські та групові цінності, які взаємопов'язані між собою вміннями та навичками, і включає світогляд, в тому числі засвоєння і прийняття цінностей педагогічної праці, визнання свободи особистості всіх учасників педагогічного процесу і особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога.

Отже, готовність педагога до впровадження інклюзивної освіти повинна проявлятися в здатності у системі освоювати теоретичний матеріал,

в тому числі нормативно-правову інформацію, дидактичні та методичні засади педагогічної взаємодії з різними групами учнів. Педагог повинен уміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі нові педагогічні технології, нові форми організації навчального процесу. Володіти навичками надання різних видів педагогічної підтримки і створення ситуації успіху для всіх дітей [5, с. 152]. Оскільки це вимагає значних витрат сил і часу, важливою складовою готовності повинна бути мотивація, заснована на розумінні соціальної значущості інклюзивної освіти, стійкій переконаності в необхідності створення рівних стартових можливостей для всіх категорій дітей.

Спробуємо визначити, які складові основних компонентів готовності будуть особливо актуальні на початкових етапах впровадження інклюзивної освіти, за якими ознаками можна судити про рівень їх сформованості. Технологічний компонент розкриває діяльнісний характер, способи і прийоми взаємодії учасників освітнього процесу, культуру спілкування, використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій. На нашу думку, він пов'язаний з усвідомленістю необхідності розвитку всього спектру власних педагогічних здібностей як підґрунтя успішності педагогічної діяльності та попередження ймовірних помилок, а також осмисленістю найбільш раціональних шляхів і способів розвитку цих здібностей. Практична готовність педагога до праці в сфері включеної освіти визначається декількома факторами. Перш за все, він повинен володіти організаторськими вміннями. Це означає, що вихователь повинен бути здатним мобілізувати всіх дітей для виконання різних навчальних завдань в рамках наявної програми. До цієї групи варто віднести також інформаційні, комунікативні, методичні, технічні та орієнтувальні навички. До критеріїв практичної готовності доцільно включити:

- наявність у педагогів необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з особливими освітніми можливостями, в тому числі комунікативних, методичних, технічних, інформаційних;

- вміння здійснювати діяльність з подолання негативного відношення до спільної освіти, оскільки, як показує практика, однією з основних проблем інклюзії є вибудовування контактів дітей з особливими освітніми потребами та звичайними;

- володіння копінг-стратегіями з подолання психологічного бар'єру, що виникає під час навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки поява в групі дитини з обмеженими можливостями здоров'я – це не тільки стрес для самої дитини, але і для вихователя, який відчуває дискомфорт, тому що зникає рівновага між індивідуальним сприйняттям запитів освітнього середовища і професійними ресурсами, що доступні для взаємодії з цими запитами.

Одна зі складових інформаційного компоненту – формування знань, що лежать в структурі досвіду. Ось чому необхідно звернення до форм прояву теоретичної готовності. На даному етапі доцільно враховувати наступні показники:

- знання нормативно-правових основ інклюзивної освіти, які є юридичною базою організації освітнього процесу;

- знання особливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзії, які відображають властивості, характерні як для навчання, так і для виховання різних дітей, в тому числі їх спрямованість, взаємозв'язок всіх структурних елементів педагогічної системи освітнього закладу, особливості двосторонньої взаємодії дитини і вихователя;

- знайомство з досвідом інклюзивної освіти в різних країнах та регіонах України;

- знання умов ефективності реалізації інклюзивної освіти, тобто умов, в яких навчаються з різною підготовкою, різними фізіологічними можливостями і різними перспективами подальшого навчання.

Світоглядна складова аксіологічного компонента пов'язана із сприйняттям педагогами явища інклюзії. Світоглядний критерій включає в себе переконання, ціннісні орієнтації в професійно-педагогічній сфері, в тому

числі і соціальну спрямованість як провідну психологічну властивість особистості педагога, в якому представлена система спонукань до життя в суспільстві та активної взаємодії з його членами. На початкових етапах реалізації інклюзивної освіти важливі:

- розуміння ролі інклюзивної освіти у формуванні підрастаючого покоління, так як включена освіта сприяє розвитку в учнів моральних якостей, що визначають психологічну готовність до побудови конструктивної взаємодії особистості з іншими людьми, що відрізняються від неї соціальною, культурною, конфесійною приналежністю, інтересами, потребами, світоглядом;

- ставлення до інклюзивної освіти як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки;

- розуміння пріоритетності інклюзивної освіти, оскільки інклюзивно орієнтований навчальний заклад – це «найефективніший метод боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови по-справжньому інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх дітей» [50].

Особистісна направленість відображає спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреб педагога, сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що зумовлюють його професійну активність. Основна роль в особистісній направленості належить усвідомленим мотивами, а функція мотиву полягає в тому, щоб надавати сенс виробленій діяльності. Сенс – це відповідь на питання: «Навіщо? Для чого потрібен особистості предмет її діяльності?» Особистісна направленість проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога, в тому числі різних потреб:

- задоволення соціальних потреб, які виражаються у виникненні прихильності, турботі про іншу людину, уваги до себе, участь у спільній діяльності під час реалізації нових соціальних та освітніх проектів;

- задоволення духовних потреб, пов'язаних з самовираженням, самореалізацією, зростанням самоповаги, через виконання складної роботи

першорядної важливості;

- задоволення потреб престижу, яке досягається через отримання визнання і поваги з боку колег, досягнення успіху і високої оцінки при виконанні неординарної роботи, яка розглядається ще й як службове зростання.

На думку Н. Грозної, «досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вихователі та інші фахівці не відразу починають відповідати тим професійним ролям, які потрібні для даної форми навчання. Фахівці відчують страх: «Чи зможу я зробити це?» Вони бояться не впоратися і втратити роботу, бояться відповідальності, бояться ризикувати. Страх і невпевненість також пов'язані з тим, що фахівці бояться, що не будуть повністю контролювати те, що відбувається, що їм доведеться просити про допомогу учнів, батьків або педагогів, тим самим визнавши, що вони не мають відповідей на абсолютно всі питання... Інклюзія – це зміни. Зміни лякають всіх. Так влаштований наш організм. Але в даному випадку мова йде про права людини, і йти назустріч змінам ми повинні все одно. Зрозуміло, що в такий кризовий період людям потрібна підтримка. І все ж висновок, який був зроблений з перших кроків, такий: потрібно подивитися в обличчя страху й не відвести погляд; назвати його по імені та йти далі» [9, с. 89–104.].

Слід особливо підкреслити, що невідповідне (за відсутності кадрових ресурсів) масове впровадження ідеї інклюзії може призвести не до рівності прав, а до втрати дітьми можливості отримати адекватну освіту.

Тому одним з перших кроків у реалізації включеної освіти має стати вивчення готовності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів до впровадження інклюзії.

Другою важливою умовою є побудова відповідного розвивального предметно-просторового середовища ЗДО, доцільно виділити: створення інклюзивного розвивального ігрового середовища. («Інклюзивний простір», «корекційне середовище»)

Формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО доцільно виділити: створення інклюзивного розвивального ігрового середовища. («Інклюзивний простір», «корекційне середовище»)

Поширення інклюзії тісно пов'язане з процесами демократизації суспільної свідомості, міжнародним визнанням за кожною людиною права на повноцінне життя та освіти.

Впровадження інклюзивного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, передбачає створення для них спеціального освітнього середовища (оточення), яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, лікування та оздоровлення, виховання та навчання, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В.Ясвін та ін.). Зокрема, згідно з системно-екологічним підходом, середовище або соціальне оточення розглядається як системне об'єднання сукупності різноманітних факторів, які взаємодіють один з одним та утворюють сукупність системного характеру [17, с. 24].

У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [62, с. 17].

У спеціальній педагогіці поширене поняття «корекційне середовище», під яким розуміють системне об'єднання медичних, психолого-педагогічних і соціальних служб, що сприяють саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку особистості [36]. Його метою є забезпечення умов для максимально можливої корекції та компенсації окремої чи комбінованої вади, здійснення профілактичних заходів через залучення кожної дитини до спеціально створеного реабілітаційного, розвивального та соціально-

культурного середовища ЗДО. Однак, як свідчить досвід, не завжди корекційне середовище може відповідати запитам батьків щодо соціалізації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Тому постає завдання удосконалення цього середовища шляхом створення системи інклюзивної освіти, яка передбачає поєднання загальної та спеціальної освіти (наприклад, спільна продуктивна діяльність дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків тощо).

Ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків в одному закладі належить визначному психологу, дефектологу ХХ століття Л. С. Виготському. Його проектна ідея – вчення про середовище як джерело психічного розвитку особистості[7]. Він вважав, що дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, потребує такого соціокультурного середовища, яке б враховувало «своєрідність шляху», використовуючи «інші способи та засоби» соціального та особистісного розвитку.

Кожний учасник інклюзії потребує створення умов для свого розвитку та освіти. З одного боку, здорові діти повинні навчитись приймати «особливих» однолітків, а з іншого – для дітей із обмеженими можливостями здоров'я мають бути створені спеціальні умови їх розвитку та освіти в інклюзивному середовищі.

Забезпечення повноцінного розвитку дитини передбачає єдність предметно-розвивального середовища та змістовного спілкування дорослих з дітьми. Тобто, середовище призводить до дійсних змін у людині, сприяє її особистісному розвитку. Тому дуже важливо управляти процесом взаємодії з середовищем, оптимально використовуючи його потенціал, що є актуальним і в процесі створення та діяльності інклюзивного середовища, що сприятиме ефективному включенню вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, реалізації своїх потенційних здібностей. у суспільство.

Однак, слід пам'ятати, що дитина з психофізичними вадами не може раптово включатись в освітнє середовище, оскільки інклюзивна освіта орієнтована на спільну діяльність батьків, вихователів, психологів і т.д. Крім того, інклюзивне середовище не повинне «нав'язуватись» освітньому закладу чийось рішенням, адже потребує комплексної готовності матеріально - технічних умов, людських та професійних взаєностосунків.

Як зазначає Т.Г. Зубарева, інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців [17, с. 22].

Практика засвідчує, що взаємодія дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, зі здоровими однолітками сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. В інклюзивних групах взаємодія між вихованцями з особливими освітніми потребами та їх здоровими однолітками сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, внаслідок чого діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до допомоги.

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій.

Провідним принципом інклюзивного середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу,

гуманні стосунки з кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності [17, с. 12].

Сучасними зарубіжними ученими (Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко,) визначено основні ознаки інклюзивного середовища:

1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;

2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу у галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури навчально-виховного процесу;

3) задоволення освітніх потреб дітей з психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;

4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;

5) створення індивідуально-орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;

6) колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);

7) система діяльності психо-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), яка створена на базі навчально-виховного закладу за наявності відповідних фахівців і відіграє системно утворювальну роль щодо супроводу

та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї.

У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й їх здорових однолітків, рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для їх батьків).

Однак, як свідчить практика, для успішного створення інклюзивного середовища існують певні перепони практичної спрямованості, які включають архітектурну недоступність навчально-виховних закладів, неправильність при складанні навчальних програм, відсутність у педагогів підготовки щодо роботи з дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку тощо.

Тобто, інклюзивне середовище, де виховуються діти, які потребують корекції психофізичного розвитку, містить у собі низку базових компонентів, необхідних для їхнього повноцінного фізичного, психічного, естетичного та соціального розвитку, а саме:

- 1) нормативно-правове, фінансове та програмно-методичне забезпечення освітнього процесу;
- 2) організаційні, кадрові та культурно-інформаційні ресурси навчально-виховного закладу, його науково-дослідницький і духовно-моральний потенціал;
- 3) моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти.

А видатний німецький учений у галузі спеціальної педагогіки О. Шпек виділяє наступні умови успішного функціонування інклюзивного середовища:

1) взаємні зусилля з боку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та групи

за обопільними змінами щодо їх зближення у процесі спільної життєдіяльності;

2) визначені вимоги до просторово-часової спільності, в яку включається дитина із особливими освітніми потребами;

3) створення освітнім закладом, де навчаються діти із психофізичними порушеннями, умов для інклюзії, соціальної інтеграції у різних сферах життєдіяльності (дозвіллевій, освітній, правовій тощо);

4) соціальне зближення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку та їх здорових однолітків;

5) збереження своєрідності, унікальності кожної дитини [60 с. 32].

На нашу думку, застосування даних умов у комплексі стане важливим фактором впливу на формування особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Зокрема, основою для створення інклюзивного середовища для дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, може слугувати розробка моделі безперервної освітньої вертикалі – ефективна співпраця кількох освітніх закладів, наприклад: центр розвитку дитини – дитячий садок – центр психолого-медико-педагогічного супроводу – школа. Така модель дозволить здійснити на практиці системний підхід щодо включення дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у суспільство.

Отже, у своєму дослідженні під поняттям інклюзивне середовище розуміємо життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення

медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вихователів, дітей і навчальний процес; формувати в ЗДО атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати ЗДО як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену дитячого колективу.

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є:

1) визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей;

2) адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у групі;

3) використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки серед дітей групи; використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини.

Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини.

Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;

- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;

створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. На основі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. МакГрегор і

Фогельсберг наводять такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;

- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

- діти з особливими потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;

- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного;

- дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими, що таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Аргументи на користь перебування дітей в інклюзивному освітньому середовищі незаперечні. Тому супротивне твердження про те, що решта дітей отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи опиняються у менш сприятливих соціальних умовах, важко назвати аргументованим.

У багатьох відношеннях решта дітей від перебування в інклюзивному середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами. Присутність дітей з відмінними здібностями в групі ніяк не заважає успішності інших дітей, які не мають обмежень.

Універсальний дизайн. Універсальний дизайн — це стратегія, спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування.

Універсальний дизайн є економічно ефективним підходом, бо задовольняє потреби всіх користувачів уже на початковому етапі розроблення та проектування, таким чином уникаючи майбутні нераціональні витрати.

Універсальний дизайн потрібний усім, та особливо:

- батькам з малими дітьми;
- дітям у ЗДО, школах;
- пацієнтам у лікарнях;
- дітям до 7-ми років;
- людям похилого віку;
- людям з інвалідністю;
- вагітним жінкам;
- людям з великою масою тіла;
- людям низького чи високого зросту;
- будь-якій людині, якщо в певний період часу вона менш уважна або менш мобільна;
- педагогам, які мають інвалідність та хочуть займатися улюбленою справою;
- батькам, які мають інвалідність;
- представникам громадських організацій, які опікуються особами з особливими потребами;
- представникам публічної влади (зазвичай у закладах освіти розташовуються виборчі дільниці; для проведення семінарів, тренінгів тощо з різних питань).

Тобто, універсальний дизайн важливий не тільки для осіб з інвалідністю, але й для більшості осіб нашого суспільства. При цьому не

варто забувати, що на певних етапах життя кожен із нас може належати до цієї категорії людей.

У 1970 році американський архітектор Майкл Біднер висунув ідею, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються довколишні бар'єри — фізичні та ментальні. Американський архітектор Рон Мейс почав використовувати термін «універсальний дизайн» з 1997 року.

Універсальний дизайн в освіті — це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 N 2145-VIII).

Універсальний дизайн освіти – це підхід, що забезпечує філософську основу для розроблення широкого спектру навчальних продуктів та довкілля з урахуванням потреб усіх учнів із самого початку. Це стосується не тільки аспектів освітнього процесу: навчальної програми, навчального плану, оцінювання знань, методів викладання, дошкільного дизайну, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайтів, інструкцій, але й шляхів реформування публічного управління освітою осіб з особливими потребами.

Принципи універсального дизайну:

- принцип рівності та доступності середовища для кожного;
- гнучкість у використанні середовища простота та інтуїтивність використання незалежно від досвіду, рівня освіти користувачів, мовленнєвого рівня та віку прийняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів терпимість до помилок користувачів – дизайн зменшує можливі наслідки несподіваних і ненавмисних дій;
- не призводить до втоми – дизайн розраховано на незначні фізичні ресурси користувачів.
- наявність необхідного простору при різних підходах до навчання, незважаючи на фізичні особливості та мобільність користувача.

Структура універсального дизайну (UDL-UniversalDesignforLearning)

заснована на таких принципах:

- використання різноманітних методів для представлення інформації, легкого сприйняття та розуміння інформації,

надання учням альтернативних способів діяти і демонструвати те, що вони знають,

- використання інтересів учнів, пропонуючи вибір навчального змісту та способів мотивування учнів, пропонуючи різні рівні складності.

Універсальний дизайн освіти не суперечить іншим методам і практикам. Він фактично включає і підтримує багато сучасних, заснованих на дослідженнях підходах до навчання, таких як:

- спільне навчання (групова робота),
- диференційоване навчання,
- оцінка, заснована на успішності,
- навчання в процесі реалізації проекту,
- мультисенсорне навчання,
- теорія множинного інтелекту,
- принципи навчання, орієнтовані на дитину, учня та ін.

Варто зазначити що, універсальний дизайн — це створення особливого освітнього середовища, де кожна людина навчається «по-своєму» і цінність дитини не залежить від її здібностей і досягнень. Виходячи з цього, доречним буде визначення Л.Виготського «зони найближчого розвитку», коли «навчання веде за собою розвиток». Відповідно до цієї моделі те, що сьогодні дитина робить у співпраці з педагогом, завтра вона зможе робити самостійно. Тому навчання виявляється найбільш плідним тільки тоді, коли воно відбувається в межах періоду, що визначається «зоною найближчого розвитку». Цей період називають сензитивним.

Як не нашкодити дитині зайвою увагою і визначити «зони допомоги»? Грунтуючись на теорії «зони найближчого розвитку» Л.С. Виготського, Джером Брунер запропонував термін «підтримка» (scaffolding). Термін

«підтримка» використовується для опису інструментів, які вихователь надає діям для того, щоб допомогти їм бути успішними при виконанні складних завдань. Ця метафора особливо вдала для освітнього процесу, оскільки підтримка (scaffolding – будівельні ліси), як і в будівництві, може демонтуватися в міру того, як учень може справлятися із завданнями самостійно.

Важливо наголосити на тому, що підтримка має надаватися саме у процесі навчання і вона може бути як тимчасовою, так і постійною.

Розширення можливостей навчання з використанням тематичних досліджень, музики, рольових ігор, спільного навчання, практичних занять, екскурсій, запрошених доповідачів, веб-комунікацій та ін.

Вибір форм навчання, надаючи можливості для індивідуальної, парної і групової роботи, а також дистанційного. Використання різних матеріалів щоб уявити, проілюструвати і закріпити новий навчальний зміст – це онлайн ресурси, відео подкасти, PowerPoint презентації, електронні книги.

Організаційні підказки, довідкова інформація для вивчення нових концепцій з використанням картин, артефактів, відеороликів та інших матеріалів.

Надання тимчасової підтримки для зменшення складності завдання.

Надання навчального плану, начерків, резюме, навчальних посібників і копій слайдів PowerPoint.

Різні інструкції — усно, у письмовій формі, щоб залучати учнів візуально.

Використання слайдів, графіків і діаграм.

Використання гнучких методів для оцінки, різні способи демонстрації знань учнями — візуальні, усні, письмове подання.

Приклади аспектів універсального дизайну

- Чіткі лінії видимості
- Регулятори гучності
- Вибір мови

- Рамповий доступ в басейнах
- Субтитри в телевізійних мережах
- Знаки з візуальним контрастом
- Веб-сторінки, які надають альтернативний текст для опису зображень
- Інструкція, яка представляє матеріал як усно, такі візуально
- Наліпки на кнопках управління обладнанням, які мають великий шрифт
- Візуальні способи надання інформації
- Контрастні елементи
- Використання значків з текстовими мітками
- Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, приміщення ресурсної кімнати містить навчальну, соціально-побутову, ігрову зони та зону відпочинку. У кімнаті також є кухня для розвитку дитиною щоденних навичок, а також корекційні та наочні засоби для проведення розвивальних занять. Меблі в ній модульні, що дозволяє по-різному формувати робочі зони – індивідуальні та групові. Окрім того, приміщення оснащено телевізором, ламінатором, комп'ютерним обладнанням та принтером для роботи з додатковим навчальним матеріалом.

У ресурсних кімнатах діти можуть займатися з корекційним педагогом та дефектологом, практичним психологом, вчителем ЛФК (лікувальної фізичної культури) та іншими фахівцями, працювати за власним адаптаційним графіком. Там діти можуть розвивати життєві навички, вчитися, відпочивати, гратися.

Третя важлива педагогічна умова формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО – це організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят

Організація інклюзивної освіти полягає не лише в створенні технічних умов для безперешкодного доступу дітей з ООП до освітніх закладів, але і в організації соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Успішність реалізації інклюзивної практики багато в чому залежить від культури відношення суб'єктів освітнього процесу до дітей з ООП, від готовності педагогів і батьків до спільної взаємодії. Для ефективного учбово-виховного процесу в ЗДО необхідно організувати якісний психолого-педагогічний супровід сімей, що виховують дітей з ОВЗ, а також створити особливий морально-психологічний клімат в педагогічному і дитячому колективах. У інклюзивній групі дуже важливе те, що і діти, і батьки, і фахівці ЗДО - це передусім партнери. Необхідність здійснення роботи з батьками в даному випадку неспростовна [18, с. 35 - 38]. Активна співпраця з батьками дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах ЗДО, спрямовано передусім, на підвищення рівня їх психологічної компетенції в питаннях виховання і навчання, на розуміння суті наявних у дитини відхилень, визначення і усвідомлення сильних і слабких сторін їх дитини.

Індивідуальні форми співпраці визначають психолого-педагогічну допомогу в рішенні проблем розвитку особистості і виховання дитини. А групові форми співпраці спрямовані на формування партнерських взаємовідносин, формування адекватного сприйняття батьками своєї дитини, особовий і соціальний розвиток батьків, формування сприятливого мікроклімату.

Напрями і форми роботи з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами:

- залучення батьків до корекційно-виховного процесу
- переконання батьків, що їх дитина потребує спеціальної допомоги, особливого підходу, формування віри;
- формування задоволеності батьків процесом розвитку дитини
- обов'язковий акцент та демонстрація досягнень дитини, навіть мінімальних;
- демонстрування батькам творчих підходів до навчання і виховання дитини; - формування певних дефектологічних знань і умінь;

Крім того, форми та зміст роботи з батьками визначають індивідуально
- залежно від рівня готовності батьків до співпраці.

Це можуть бути:

- Індивідуальні консультації;
- дні відкритих дверей;
- анкетування;
- батьківські збори;
- тематичні консультації;
- інформаційно-методичні виставки;
- відкриті заняття;

Висновки до розділу 1

Тож, гармонійно організована робота педагогів освітніх установ з сім'ями, що мають дітей з ООП - гарантія успіху освітнього і виховного процесу, адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в дитячому колективі. Роблячи висновок, важливо відмітити що, як і сім'я, так і ЗДО грають в життя дитини - дошкільника значиму роль, таким чином, створюючи особливі психолого-педагогічні умови і забезпечуючи тим самим грамотний супровід вихованців, ми створюємо для організації інклюзивної освіти в ЗДО усе необхідне.

Таким чином виходячи з завдання дослідження:

1. Ми проаналізували проблему індивідуалізації в психологічній, педагогічній і методичній літературі, визначити форми, шляхи індивідуалізації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти для дітей з особливими потребами.
2. Узагальнили вітчизняний та зарубіжний досвід з організації індивідуальної освіти дітей в умовах інклюзивної групи ЗДО.

Підводимо підсумки зазначаємо що,право на освіту належить всім дітям, в тому числі і дітям з особливими потребами незалежно від причин інвалідності. Забезпечення для дитини з відхиленнями у розвитку рівних можливостей і рівних прав, в першу чергу, означає можливість перебувати поруч зі звичайними однолітками, можливість отримати якісну освіту. На сучасному етапі розвитку системи освіти України однією зосновних є завдання створення умов для розвитку особистості кожної дитини відповідно до його психічних та фізичних особливостей, можливостями і здібностями.

Отже нами було проведено аналіз ключових понять в полі проблеми індивідуалізації освітнього процесу такі як, індивідуалізація, індивідуальний підхід, диференціація в формуванні особистості дошкільника .

Таким чином, ми з'ясували, що про необхідність індивідуалізації освітнього запровадження індивідуального підходу наголошували такі дослідники як, А.Невский, В. Андропов, Р. Дергоза, О.Кірсанов, Г.Кумаріна, В.Володько, К. Крутій, Л. Зданевич, К.Д.Ушинський, І.Унт та інші.

Під поняттям «індивідуалізація навчання» ми розуміємо таку організацію процесу виховання та навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості учнів у всіх його формах і методах.

Зокрема, ми з'ясували, що на важливості індивідуального підходу наголошували такі дослідники, Я. Коменський, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Р. Хаустова, С. Ладивір, З. Ікуніна, О. Дубограй, В. Кузьменко та ін.

Наразі, індивідуальний підхід це - психолого-педагогічний принцип, що передбачає організацію педагогічного впливу в навчально-виховному процесі дитини, який враховує індивідуальні особливості кожної дитини.

А саме цілеспрямовану діяльність вихователя та команди супроводу з навчання і виховання кожної дитини, з урахуванням її характеру, можливостей, особливостей тощо, в умовах групи закладу дошкільної освіти.

Питанням диференціації навчання займались такі вчені як, О. Ярошенко, П. Сікорський, В. Сухомлинський, І. Бутузов, І. Унт, І. Чередов,

О. Певцова, та інші. Крім того, нами було з'ясовано, що диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією навчання та індивідуальним підходом.

Отже, можна сказати що, аналіз основних понять показує, що інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір – це взаємопов'язані поняття, які базуються на принципах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти.

Ми вважаємо що, виважене, ефективне навчання приносить користь всім дітям. Однак, дітей з ООП може стати необхідною додаткова, а іноді і спеціальна підтримка у навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал і це – організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволили нам сформулювати наступні педагогічні умови індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО, якими можуть бути:

1) формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО - це підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дітей дошкільного віку.

2) побудова відповідного розвивального предметно-просторового середовища ЗДО, доцільно виділити: створення інклюзивного розвивального ігрового середовища. («Інклюзивний простір», «корекційне середовище»);

3) формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО – це організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Таким чином, правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії дошкільників із психофізичними

порушеннями з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку. Однак, найважливішим є те, що в умовах інклюзивної освіти діти, батьки, педагоги вчаться сприймати кожного таким, яким він є насправді. Адже, як свідчить практика, спільне навчання створює передумови формування нового суспільства — толерантного, здатного розуміти та сприймати кожного [59].

РОЗДІЛ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Вивчення особливостей індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти

Логіка дослідження вимагала визначити реальний стан індивідуалізації освітнього процесу в практиці роботи педагогів інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Тому констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав вирішення таких взаємопов'язаних завдань:

- 1) виявити рівень цілеспрямованості педагогів щодо фахової діяльності у роботі інклюзивної групи закладу дошкільної освіти;
- 2) з'ясувати їхню обізнаність щодо сутнісної характеристики освітнього середовища інклюзивної групи;
- 3) визначити ефективність організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі.

У констатувальному етапі педагогічного експерименту брали участь педагоги КДНЗ комбінованого типу «ясла-садок» №90 «Калинка» міста Маріуполь, 16 - вихователів, 3 асистента вихователя, 5 інклюзивних груп, які й становили експериментальну вибірку.

Ефективним методом вирішення актуальних завдань збереження здоров'я, розвитку і освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, є організація безперервного комплексного супроводу дитини на всьому шляху проходження освітнього простору.

Основна група - діти з неблагополучних сімей, тому для більшості з них характерно - педагогічна занедбаність, низька соціальна адаптація, недорозвинення мови і різні проблеми зі здоров'ям.

На жаль, в КДНЗ комбінованого типу «ясла-садок» №90 «К а л и н к а» немає вузьких фахівців для успішної реалізації інклюзивної практики і ефективної допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я, тому робота зі створення необхідних умов для інклюзивної освіти ведеться в наступних напрямках:

- співпраця із закладами дошкільної освіти міста, що мають у своєму штаті дефектологів, психологів, логопедів (ЗДО № 98), у формі консультацій для педагогів і методичної підтримки при написанні адаптованих робочих програм, консультацій для батьків;

- навчання педагогів ЗДО на курсах підвищення кваліфікації за корекційною роботою з дітьми;

- тісна співпрацю з фахівцями з Центру соціальної допомоги сім'ї та дітям міста.

В ЗДО приділяють велику увагу створенню предметно –розвивального середовища не тільки в групах: обладнана кімната природи з великою кількістю різних рослин, у якій вихованці вечірньої пори можуть доглядати за квітами; створений міні - музей «Світлиця», куди періодично запрошуються представники старшого покоління для посиденьок і чаювання з дітьми; обладнана ресурсна кімната (сенсорна кімната); пет – терапія, де діти спілкуються з тваринами.

Усі, перераховані вище заходи, є складовою частиною великої комплексної роботи ЗДО :

- визначення умов перебування дітей з особливими освітніми потребами,

- налагодження цілісної системи роботи педколективу,

- створення позитивного іміджу інклюзивної освіти серед педагогів,

- мотивація педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання,

- розробка системи роботи з батьками,
- забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами,
- діагностика готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами,
- впровадження інноваційних технологій щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами,
- створення індивідуальної програми розвитку дитини.

З метою вивчення готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії було проведено анкетування вихователів, яке включало в себе два блоки: перший дозволяв вивчити рівень освіти і кваліфікації, специфіку і досвід роботи, другий особливості розуміння і особистісного ставлення педагогів до інклюзивної освіти.

У зміст анкети нами були включені наступні запитання:

Блок 1.

1. Ваші дані.
2. Ваш стаж педагогічної роботи.
3. Ваша освіта.
4. Ваша посаду.
5. Вкажіть наявну у Вас кваліфікаційну категорію.
6. Чи проходили Ви навчання або підготовку для роботи з дітьми, мають обмежені можливості здоров'я, в тому числі з дітьми - інвалідами.
7. Працювали Ви раніше з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (далі ОМЗ), в тому числі з дітьми-інвалідами.
8. Вкажіть категорію дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з якими Вам доводилося працювати або зустрічалися у професійній діяльності.

Блок 2.

1. Що чули Ви / чи знаєте Ви про інклюзивну освіту?
2. У чому, на Вашу думку, призначення інклюзивної освіти?
3. Як Ви ставитеся до дітей з ОМЗ і інклюзивну освіту?

4. Чи готові Ви працювати з дітьми, які мають порушення в фізичному і (або) психічному розвитку?

Оцінка анкети здійснювалася за допомогою аналізу змісту відповідей респондентів.

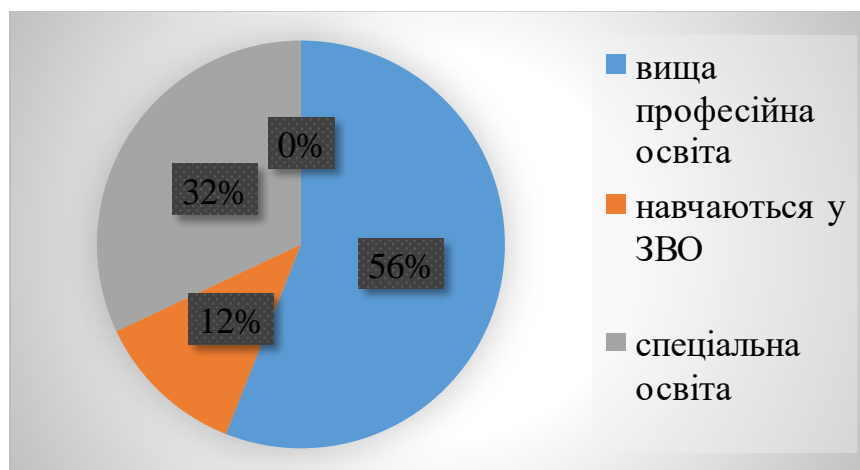


Рис. 2.1 Аналіз освіти педагогів

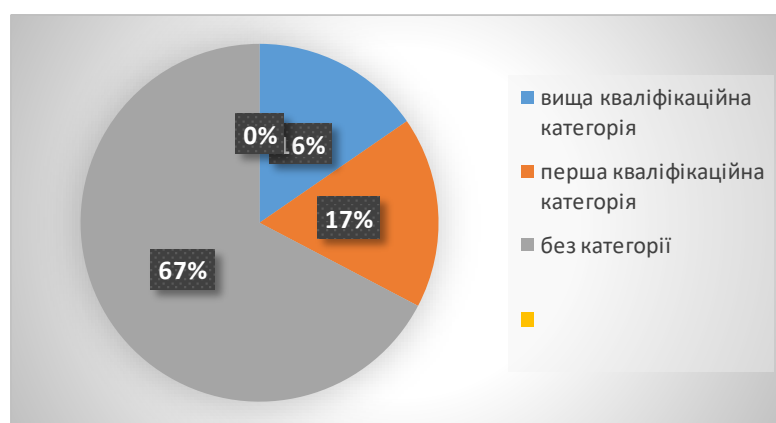


Рис. 2.2. Кваліфікаційні категорії

Окрім рівня освіти і кваліфікаційної категорії нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Працівники, чий стаж педагогічної діяльності перевищує п'ять років - 68% педагогів, до 5 років - 24% педагогів, від 25 до 40 років - 8% педагогів.

Педагоги займають посади: 100% - вихователі ЗДО. З 16 педагогів, які взяли участь в дослідженні, 80% закінчили курси підвищення кваліфікації не

пізніше останніх трьох років; 20% не проходили курси підвищення кваліфікації. З 25 педагогів 25% вже працювали з дітьми з ООП. Решта 75% вперше в професійної діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Дослідження, проведене з використанням анкети, показало, що з інклюзивною освітою знайомі тільки 40% педагогів, інші або взагалі не знайомі, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ООП і до інклюзивної освіти в проявили 60% педагогічних працівників. У відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали наступне: «освіта повинна бути доступною всім дітям без винятку», «така форма навчання дозволяє формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей», «це важливо, дитина з особливостями розвитку отримує соціальний досвід, реалізує свої освітні потреби» та ін.

Такі відповіді свідчать про розуміння даними педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком, соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей в освітні установи загального типу і в цілому позитивне ставлення до інклюзії продемонстрували 48% респондентів. Це підтверджується характером їх відповідей, наприклад: «важливо допомогти дітям з ОМЗ повірити в себе, це можливо в умовах інклюзії». Однак, готовність працювати з дітьми, що мають різні обмеження, і організувати їх спільне навчання з нормально розвиваються однолітками проявили лише 16% педагогів. У більшості випадків основною відповіддю на запитання: «Чи готові Ви працювати з дітьми, які мають порушення у фізичному та (або) психічному розвитку » була наступною: «Ні, так як мені не вистачає спеціальних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ ».

Таким чином, анкетування дозволило виявити особливості готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти та відзначити недостатню сформовані навички роботи з дітьми з ООП у педагогів ЗДО.

Незважаючи на те, що багато педагогів повністю або частково погоджувалися з тим, що інклюзивна освіта має бути однією з форм навчання дітей з ООП, не всі з них були мотивовані на реалізацію ідей інклюзії в своїй педагогічній практиці.

Основна причина - відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ОВЗ, про їхні особливі освітніх потребах і способах задоволення цих потреб з використанням спеціальних умов корекційно-педагогічного впливу.

Анкетування для самооцінки адекватності ототожнення асистента вихователя зі взірцем фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан)

Шановний асистент вихователя, дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:

1. Як Ви вважаєте, якого асистента вихователя слід вважати взірцем фахівця інклюзивної освіти? Відокремить, будь ласка, мінімум три провідних його професійно-особистісних якостей.

2. Чи можете Ви з упевненістю сказати про себе, що цілком відповідаєте еталону фахівця інклюзивної освіти дошкільному закладі? Якщо ні, то уточніть, чим саме Ви відрізняєтеся від нього.

3. Що потрібно зробити для досягнення ідеального образу фахівця інклюзивної освіти у ЗДО?

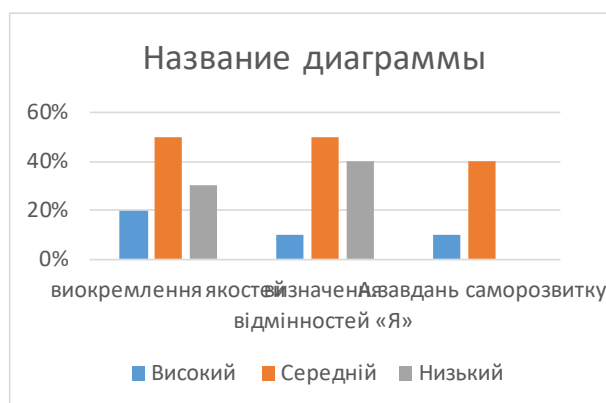


Рис. 2.3 Самооцінка адекватності ототожнення асистента вихователя зі зразком фахівця з інклюзії

Анкетування для діагностики професійно-інклюзивної спрямованості вихователів.

Шановний вихователь, дайте, будь ласка, відповіді на запитання, обравши один із запропонованих варіантів.

1. Чому Ви вирішили бути вихователем інклюзивної групи?
2. Чи подобається Вам професія вихователя з інклюзивною формою навчання?
3. Як Ви вважаєте, чи ускладнює професійну діяльність вихователя упровадження інклюзивної форми навчання?
4. Чи подобається Вам те, що, крім традиційних форм освітньої діяльності в ЗДО є корекційна педагогіка та психологія, логопедія, дефектологія?
5. У який спосіб Ви цікавитесь новітніми технологіями інклюзивної освіти у початковій школі?

Анкетування показало, що 50 % вихователів свідомо налаштовані на роботу в інклюзивних групах, 30% вагаються у своїй спрямованості, 20% планують знайти іншу роботу.



Рис. 2.4. Діагностика професійно-інклюзивної спрямованості вихователів

Для педагогічного аналізу соціального розвитку дитини з множинними порушеннями з метою виявлення його рівня актуального розвитку була обрана методика проведення діагностики «Соціограма» за формою РАС-S \ Р на основі третього видання по Х.С. Гюнцбург. Мета даної методики полягала: у виявленні рівня розвитку дітей з затримкою розвитку та дитину з синдромом Дауна; оцінці розвитку навичок дитини в динаміці.

Таблиця 2.1

Результати діагностики «Соціограма»

Основні блоки індивідуалізації навчання	Рівень засвоєння навичок до початку експерименту, %
Самообслуговування	100
Сприймання і мова	72,3
Соціальне пристосування	87,5
Моторика	94,3

Отже, на основі отриманих даних можна зробити висновок, що описана ситуація актуалізує необхідність активної роботи адміністрації ЗДО та владних органів системи дошкільної освіти в сфері організації підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії. Основну роботу необхідно

сконцентрувати на сприйнятті навколишнього світу, пошуку комунікації, а так само розширенню соціальних навичок.

2.2. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти

Результативність і успішність індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти залежить від обґрунтованості педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

Багато науковців (С. Альохіна, Е. Екжанова, Е. Кутепова, В.Лопатіна, М. Яковлева, М. Малофєєв, В. Михайлова, Н.Семаго, М.Семаго, О. Самсонова, Н. Назарова та ін.) відзначають, що ефективність інклюзії в освіті багато в чому залежить від спеціальної підготовки педагогічних кадрів .

Дана умова пропонує певні вимоги до вихователів і фахівцям, що працюють в інклюзивній групі:

- величезну роль відіграють знання теорії розвитку дітей, а також володіння педагогами різноманітними методами навчання і виховання;

- наявність здатності зрозуміти і оцінити різноманіття дітей в кожній групі ЗДО і зрозуміти індивідуальні потреби і потенційні можливості кожної дитини;

- педагогам необхідно сприяти індивідуальному зростанню вихованців відповідно до власного темпом розвитку;

- необхідно надання дітям можливості вибору виду активності і час для самостійної роботи в групах.

Використання різних видів діяльності, відповідних рівню розвитку дітей, для досягнення наступних цілей:

- сприяти формуванню позитивного почуття самоідентифікації і емоційного благополуччя;

- розвинути соціальні вміння та знання, комунікативні навички;
- спонукати дітей міркувати, думати, ставити питання і експериментувати;
- сприяти розвитку умінь вирішувати проблеми, висувати свою думка і робити висновки;
- стимулювати розвиток мовних навичок і грамотності;
- підвищувати рівень їх фізичного розвитку;
- сприяти соціальній інклюзії (включення) [7]; [8].

Зокрема, з педагогами проведено сім занять на наступні теми:

1. Форми організації інклюзивної освіти.
2. Особливості організації заняття в інклюзивній групі, способи перемикання діяльності.
3. Форма практико-орієнтованого заняття, як один із напрямків роботи, що найкраще впливає на освітню діяльність дітей в інклюзивній групі.
4. Форми роботи з батьками, в групі.
5. Погляд з боку: Якими нас бачать діти?
6. Впровадження інноваційних підходів та інформаційних технологій в освітній процес.
7. Методи згуртування колективу.

Педагог тоді розвивається коли виховає творчу особистість. Тому саме підвищення його компетентності і професіоналізму дозволить успішно організувати інклюзивну освіта дошкільників. ЗДО давно переріс свої початкові функції. Рівень кваліфікації педагогічних та інших працівників ЗДО для кожної посади повинен відповідати кваліфікаційним характеристикам із займаної посади.

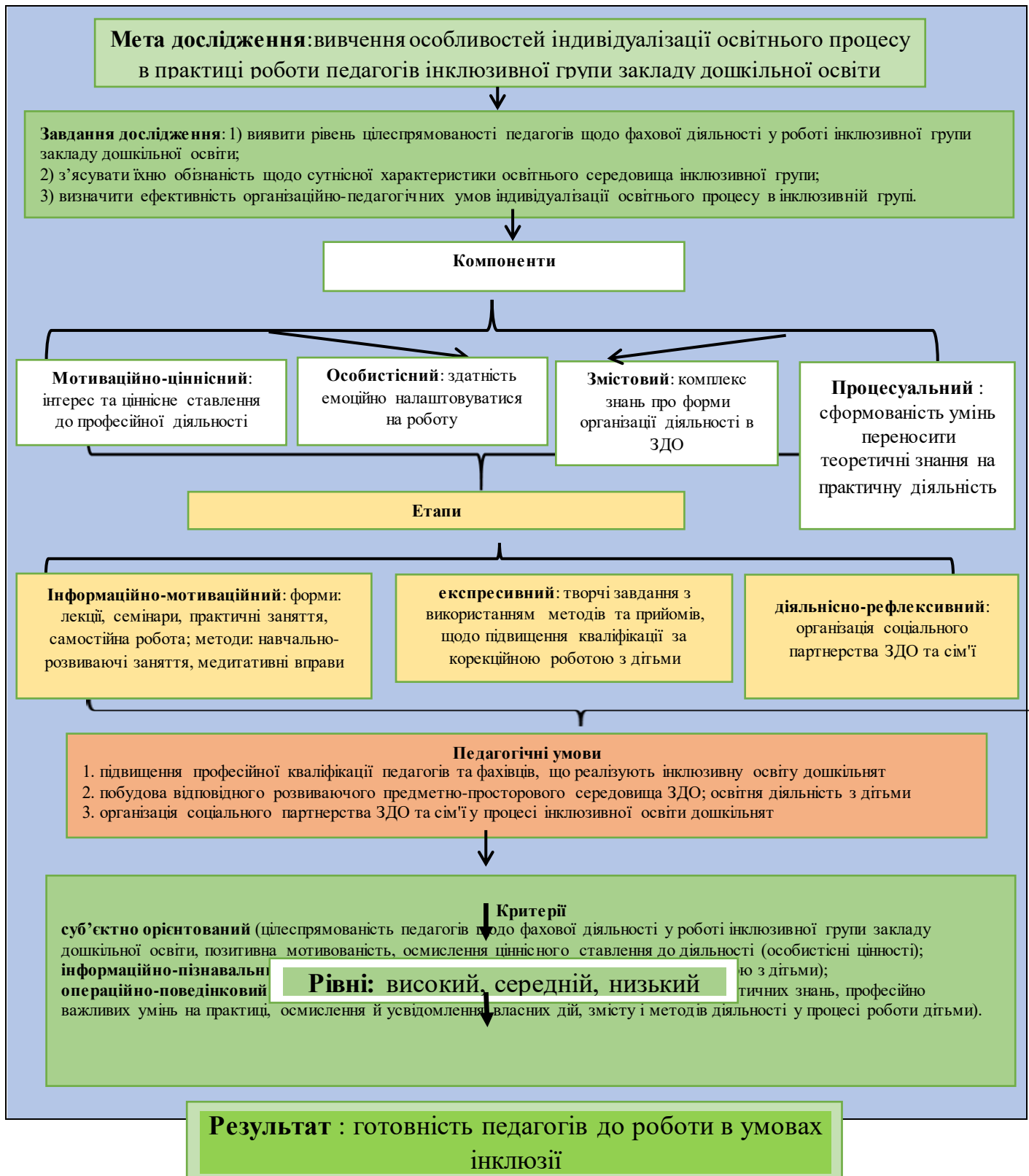


Рис.2.5 Модель Формуючого експерименту.

Друга педагогічна умова – побудова відповідного розвивального предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми.

В організації розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО необхідна складна, різноманітна і творча діяльність всіх педагогів.

З огляду на особливості дітей групи (вікові та індивідуальні) педагоги, фахівці з залученням батьків спільно планують і організують освітнє середовище. Педагоги наповнюють його предметами, атрибутами, посібниками, що спонукають дітей до активної діяльності як самостійної, так і спільної з дорослими та іншими дітьми (ігри, сенсорні матеріали, листи з завданнями, книги, олівці, непридатний матеріал для виробів, фарби, пластилін, плакати тощо). Вітається і активна участь дітей у створенні розвиваючого середовища (використання дитячих робіт в оформленні інтер'єру групи, участь у виготовленні ігор та іграшок). Вихователь і фахівці не тільки підбирають розвиваючі матеріали, але і показують дитині, як можна цими матеріалами користуватися, якщо дитина не може при маніпулюванні з ними.

Вихователі продумують різні завдання у роботі з цими матеріалами. Завдання можуть варіюватися в залежності від інтересів і потреб дітей та враховувати рівень розвитку дитини. Основне завдання організації предметно-просторового середовища - створення умов для прояву дитиною самостійності і активності, тому роль педагога полягає в тому, щоб стимулювати цю активність, але не брати на себе провідну роль. Ще одне завдання полягає в тому, щоб діти мали можливість представити свої інтереси в спільної діяльності та грі, створюючи тим самим передумови розвитку соціальних здібностей - вміння домовлятися, йти на компроміс, розподіляти активність, виконувати різні соціальні ролі, надавати взаємодопомогу і підтримку, брати на себе відповідальність і лідерську роль, вміти виконувати доручення.

Третя педагогічна умова – організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Заклад дошкільної освіти, в свою чергу, доповнюючи сімейне виховання, надає необхідну допомогу і підтримку в цьому процесі. Таким чином, створюючи особливі психолого-педагогічні умови та забезпечуючи тим самим грамотний супровід вихованців, ми створюємо сучасне освітнє середовище.

У даний час ідеї руйнують спеціальну школу і не створюють гідної альтернативи, позбавляють дітей з ООП можливості успішно адаптуватися у сучасному суспільстві і стати успішним.

Зокрема, з батьками проведено дванадцять занять частина тим, які позначили і озвучили самі батьки:

1. Особливості інклюзивної освіти, різниця із звичайною формою освіти.
2. Виховання почуттів, любов в дитячо - батьківських відносинах.
3. Дитячі проблеми або питання (допомога в навчанні, організація самостійної діяльності).
4. Навчання розстановці пріоритетів і закладання принципів в дитячому віці, особливості організації.
5. Покарання і прощення, в чому суть?
6. Якими бачать нас діти?
7. Сімейні кризи, шляхи подолання.
8. Профорієнтація батьків, хто ж вибирає свій шлях?
9. Сімейне дозвілля: традиції, організація спільної діяльності, ігрової діяльності, свят.
10. Яка вона серед однолітків?
11. Особливості самооцінки у дітей в різному віці, вплив на неї різних факторів.
12. Складність уваги до індивідуальності дитини, моральне і духовний розвиток.

Особливого значення набула спільна діяльність батьків і дошкільників

Мета занять - поліпшення міжособистісних відносин між дорослим і дитиною. Завдання включали в себе аналіз особливостей кожної сім'ї та визначення напрямків роботи. У зв'язку з цим підбиралися наступні види діяльності:

1. Змагання між сім'ями на кращого кухаря.
2. Спільне приготування їжі, хто кому допомагає?
3. Спільний проект «Посади дерево».
4. Спільний танець дитини з батьком.
5. Створення казки усією групою з батьками.
6. Святкування Нового року, організація театрального виступу батьків і дітей.
7. Створення поробок на свята.
8. Пишемо картину з дорослим.
9. Організація театрального виступу на 8 Березня, створення з хлопчиками подарунків для дівчат.
10. Організація театрального виступу на 14 жовтня, створення з дівчатками подарунків для хлопчиків.

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, а також спостереження у ЗДО можемо зробити висновок про те, що умови, які існують в сучасних ЗДО для інклюзії, такі як - кваліфікація фахівців, організація відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища не є достатніми. В першу чергу акцент робиться на підготовку майбутнього педагога, а професійні запити педагога, вже працюючого в системі освіти, що зіткнувся з проблемами організованої діяльності дітей з ООП, залишаються не вирішеними. Умови, які є на сьогоднішній день в ЗДО, які не достатні для інклюзії: відсутність нормативної бази, слабе матеріально-технічне оснащення, але, найголовніше, недостатньо кваліфікованих кадрів, відсутність фахівців, які вміють надати допомогу дітям з різними потребами. Системне впровадження практики інклюзивної освіти в Україні відбувається вкрай повільно і досить нерівномірно.

2.3. Аналіз результатів роботи з реалізації організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі (контрольний етап)

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність припущення щодо необхідності впровадження в педагогічний процес Індивідуальної програми розвитку, базованої на визначених педагогічних умовах.

Запорука успіху корекційної роботи з дітьми з проблемами в розвитку - правильна оцінка особливостей дитини, визначення його особливих освітніх потреб. Спеціаліст, який реалізує інклюзію повинен володіти не тільки педагогічними технологіями роботи з дітьми мають різні проблеми в розвитку, але бути здатним до діагностики особливостей дитини, реалізації діагностичних завдань.

Діагностична компетенція відображає здатність визначати актуальні діагностико-педагогічні завдання, застосовувати різні методи педагогічної діагностики, розробляти системи моніторингу, моделі діагностико-корекційної діяльності (спільно з іншими фахівцями) [57].

У процесі професійної освіти і перепідготовки фахівців для професійної діяльності в освітніх організаціях, що реалізують інклюзію, важливим завданням є оцінка сформованості у них даної компетенції. Завдяки точному оцінюванню можливо побачити труднощі в діагностичній діяльності педагога, прогалини в його професійній підготовці.

Реалізація першої педагогічної умови - підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

Методика реалізації цієї умови впроваджувалася в освітній процес ЗДО для посилення позитивної настанови, цілеспрямованості педагогів щодо професійної діяльності таким чином: проблемний діалог з аудиторією: «Інклюзивне навчання як один з компонентів модернізації сучасного освітнього процесу», аспекти інклюзивного навчання та його методичного

забезпечення в системі основної освіти на етапі модернізації сучасного освітнього процесу. Інклюзивне навчання передбачає також і обов'язкове якісну і регулярну взаємодію фахівців системи супроводу і фахівців загальної і спеціальної освіти, а також організацію постійного обміну інформацією між фахівцями і сім'єю, тобто на практиці передбачає пов'язування інтересів всіх учасників освітнього процесу, включаючи дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Педагоги потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, в категорію яких, в першу чергу, потрапляють учні з обмеженими можливостями здоров'я. Але найважливіше чому повинні навчитися педагоги ЗДО - це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття в своєму педагогічному підході до кожного. Використання засобів мультимедіа дозволяв зробити діалог насиченим прикладами, легкими для запам'ятовування, розставити основні акценти;

Була розроблена хрестоматія з художньої літератури, приклади з якої дозволяють задуматися про важку долю дітей з ОПП, ставлять вічні питання, про які замислюється кожен з нас, формують толерантне ставлення до таких людей.

Аналіз документального фільму «Місто сліпих» на засіданні педагогічної ради не залишив нікого байдужим, позначив проблеми сліпих людей, викликав хвилювання у педагогів. Вихователі вчилися правильно вести дискусію: слухати своїх товаришів, доводити свою точку зору, наводячи аргументи і докази.

Ділова гра «Інклюзивна освіта - освіта для всіх» дозволила не тільки сформувати активність педагогів, а й моделювати реальні ситуації з практичної педагогічної діяльності і знаходити шляхи виходу з конфліктної ситуації.

Складання кросвордів, інтелект-карти сприяло аналізу і структуруванню матеріалу щодо роботи з дітьми ООП.

Схема «Фіш-Боун» дозволила організувати роботу педагогів, розвивати мислення, вчити шукати причинно-наслідкові зв'язки, ранжувати фактори за ступенем значущості.

Заняття-тренінг «Я є творчий вихователь!» (розвиток творчих здібностей, удосконалення логічного та просторового мислення й уяви. Формування вміння злагоджено і ефективно працювати над виконанням творчого завдання).

Розроблення вихователями плану роботи клубу «Що? Де? Коли?», який забезпечував практичну спрямованість змісту освіти, на саморозвиток і самовизначення, позитивну вмотивованість щодо педагогічної діяльності.

«Скрина задумів» про ООП (теоретичні знання), «Колажі» (розвиток логічного аспекту мислення).

Курси підготовки фахівців інклюзивної сфери організуються в різних напрямках на платформах «Всеосвіта», «На урок», МЦІФЕР, Академія розвитку особистості, Академія інноваційного розвитку особистості та ін.: 1) з порушеннями слуху, 2) з порушеннями зору, 3) з фізичними недугами, 4) з проблемами психологічного характеру, 5) з труднощами в навчанні учнів початкової школи.

Зокрема, «Співпраця асистента вчителя з педагогами: супровід інклюзивного навчання у сучасних умовах», «Організація корекційної роботи з дітьми з важкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного середовища», «Компетентнісний підхід у початковому навчанні математики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку», «Мовленнєва готовність дитини до школи. Розвиток та корекція», «Розвиток експресивного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями».

Круглий стіл «Різні діти: як з ними працювати» практико - орієнтованого характеру, дозволив педагогам знайти індивідуальний підхід у

здійсненні педагогічної підтримки дитини з ООП в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, сформованість компетенцій педагогів визначалася за такими індикаторами досягнень: знання варіантів відхилень в особистісному і соціальному статусі розвитку психіки людини, принципів складання і реалізації корекційних програм; вміння аналізувати структуру дефекту при різних відхиленнях в розвитку, складати корекційні програми супроводу дітей, які відчувають труднощі в навчанні і вихованні; володіння навичками використання основних методів корекції труднощів у навчанні і вихованні, реалізації дидактичних прийомів при проведенні стандартних корекційних програм, планування спеціального освітнього процесу для групи дітей з особливими освітніми потребами.

Реалізація другої педагогічної умови - побудова відповідного розвивального предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми.

Спочатку розділили простір групи за секторами: у робочий сектор входили наступні центри: пізнавальної і дослідницької діяльності, продуктивної і творчої діяльності, правильно говорити і моторики; активний сектор, включав у себе центри: гри рухової діяльності, конструювання, музично-театралізованої діяльності; спокійний сектор, включав у себе центри: книги, відпочинку, природи.

Особливості предметно-розвивального середовища групи для всіх категорій дітей з ООП розвиваючого предметно - просторового середовища для дітей з порушеннями сприйняття (діти з порушеннями слуху та зору), що потребують середовище, насичене різними сенсорними подразниками і умови для рухової активності: сенсорні куточки, заводні, що звучать, зроблені з різного матеріалу іграшки, дощечки з різними тактильними поверхнями. Спеціальна наочність: демонстраційний матеріал за розміром має бути не менше 20 см, матеріал роздавального від 3 до 5 см. Переважання посібників червоного, оранжевого, зеленого кольорів (молодша, середня

група), поступове ознайомлення з іншими квітами в старших групах. Особливу увагу звернули на логічну послідовність завдань; це можуть бути дидактичні ігри з досліджуваних тем, кросворди, ребуси, логічні ланцюжки, алгоритми.

Розвивальне предметно - просторове середовище для дітей з ЗПР. Провідним при ЗПР є недорозвинення пізнавальної діяльності та, перш за все, вищих абстрактних форм мислення. Для цього розвивальне предметно-просторове середовище містить атрибути, які зможуть забезпечити набуттям предметно-практичного і чуттєвого досвіду і перенесення його в ігрові та практичні ситуації; формування пізнавального орієнтування в навколишньому просторі. Сюди відносяться: різні варіанти матеріалів по одній темі (живі об'єкти, об'ємні предмети, площинні предмети, ілюстрації) схеми і алгоритми дій, моделі послідовності розповідання, опису моделі казок, предмети для розвитку сенсорної сфери.

Розвивальне предметно - просторове середовище для дітей із захворюванням або ушкодженнями опорно-рухового апарату. Залежно від характеру захворювання і ступеня вираженості дефекту їх умовно поділяють на три групи. Розвиваюче предметно-просторова середовище повинне містити іграшки з опорою на реальний рівень розвитку дитини. Іграшки для різних видів дитячої діяльності, для предметно маніпулятивної. На відміну від предметної діяльності, змістом якої є істинно предметні дії, тут мова йде не про культурно обумовлених способах вживання предметів, а лише про пристосування до їх фізичних властивостей. І хоча предметно маніпулятивна діяльність характерна для дитячого віку, вона спостерігається і у більш старших дітей; сенсорне лото, що включають предмети різного кольору, форми, смаку, температури, розміру, текстури, з різними звуками; масажні іграшки-різної форми, жорсткості і розміру м'ячки, щіточки, каблучки та ін.; ігри для розвитку дрібної моторики - прищіпки, шнурівки, намиста та ін. При створенні розвиваючого предметно-просторового середовища для дітей

з моторними порушеннями необхідно забезпечити безпеку приміщень ЗДО, а також передбачити наявність спеціальних засобів пересування.

Розвивальне предметно - просторове середовище для дітей ООП: корекційні центри, сухі басейни, наповнені різними наповнювачами; посібники з розвитку дрібної моторики рук - мозаїка (велика, середня, дрібна), дерев'яне намисто, ігри-шнурівки, ігри-застібки, злаки різних розмірів (боби, квасоля, горох, рис); великий, середній, дрібний конструктор (типу «Лего»), дерев'яні, пластмасові будівельні набори; пазли, розрізні картинки, лото, доміно; різні збірні іграшки та схеми їх складання; іграшки - трансформери; пробки, намиста, прищіпки, рахункові палички; посібник «Веселі долоньки»; різноманітні пірамідки, вкладиші; звучать іграшки та набір іграшкових музичних інструментів. Спеціальне обладнання для ігрового центру укомплектовано в залежності від віку та вподобань дитини; обладнання сенсорної кімнати або кімнати релаксації: м'які меблі, килимове покриття, аудіо обладнання (з набором дисків музичних і звуків природи); обладнання для рухового центру укомплектовано в залежності від віку та вподобань дитини; обладнання для місця очікування (стіл, крісла, спеціальна література, обладнання для перегляду тематичних фільмів з набором фільмів); ширма, м'які мати і модулі, набори ігор для театралізації; столи із змінним кутом нахилу і стільчик для ігор; стенди з опорними матеріалами (правила поведінки в ЗДО і групі, схеми, алгоритми).

Простір групи обов'язково мав поділ групи на центри (центр творчості, ігровий центр, побутовий центр та ін.); наповнюваність центрів з урахуванням зони актуального розвитку самої слабкої дитини і обліку зони розвитку самої сильної дитини в групі; куточок релаксації в спокійних пастельних тонах; стійкі меблі без гострих кутів; візуальна підтримка: створення сенсорно- збагаченого середовища; алгоритми діяльності, схеми, режими дня в картинках та ін.; досить великий асортимент іграшок; був встановлений і підтримувався певний порядок, всі предмети, речі та іграшки мали фіксоване місце. Стіни пофарбовані у світлі тони: світло-зелені або

світло-жовті - наявність сенсорної кімнати або кімнати психологічного розвантаження; кабінет педагога-дефектолога; наявність кабінету педагога-логопеда; кабінет педагога-психолога; електричне освітлення повинно бути м'яким, що не ріже очі.

Особливо варто відзначити, що нас, педагогів, хвилювало питання естетичності матеріалів, тому дуже ретельно продумувалося, як буде виглядати ігрове обладнання, і який неоформлений матеріал варто вносити. І ось що у нас вийшло: центр дитячої активності «Творча майстерня» являє собою полки на коліщатках для пересування по всій групі. Наповнення матеріалами: ножиці, клей, скотч, ізоляційна стрічка, фломастери, папір різного розміру і фактур, різний неоформлений матеріал. Діти розміщувалися там, де їм зручно і виготовляли атрибути відповідно до ігрового задуму.

Показником прояву ініціативи стали нові сюжети ігор: «Показ мод», «На автозаправці», «Лицарський турнір» .

Діти стали освоювати в грі не тільки простір Центру дитячої активності, групової кімнати, але і спальню, і приймальню. Наприклад, гра «Будуємо міст», «Рибалка», «Сім'я» розгорнулася в просторі на всю групу.

Діти стали активно використовувати в грі предмети - заступники, модулі, неоформлений матеріал. Наприклад, в грі «На вулиці», «Спортивні випробування». У середовищі групи стали з'являтися атрибути для ігор, виготовленими самими дітьми. Наприклад, гра «Стрілки», «Магазин солодощів».

Діти дуже люблять усамітнюватися, і тепер куточки тиші з'являються у більшості у спальній кімнаті, де вони обладнані не великими палатками, подушками, іграшками – антистрес тощо.

За результатами спостережень, перетворене предметно - просторове середовище групи сприяло: різноманітності дитячих ігрових сюжетів, оригінальності в дитячій продуктивній діяльності, здібностях дітей самостійно вибирати вид дитячої діяльності, місце, матеріал, учасників, здібності дітей взаємодіяти в спільну діяльність з однолітками.

Таким чином, у сучасній освіті поставлена мета - забезпечити доступну і якісну освіту дітей, в тому числі і дітей з ООП і дітей-інвалідів. Тому ЗДО приймає на себе зобов'язання організувати освітній процес таким чином, щоб діти з ООП і діти-інваліди були включені в нього і могли взаємодіяти в освітньому просторі.

Предметно-розвиваюче середовище - це система матеріальних об'єктів діяльності дітей, функціонально моделює зміст духовного і фізичного розвитку самих дітей. Тому педагоги приділяли велику увагу зміни, збагачення, поліпшення розвивального середовища для дітей з ООП і дітей-інвалідів.

Предметне середовище забезпечувало можливість педагогам ефективно розвивати індивідуальність кожної дитини з урахуванням його схильностей, інтересів, рівнем активності, але найголовніше повинна сприяти розвитку самостійності і самодіяльності дітей. Педагоги моделювали розвиваюче середовище, виходячи з можливостей вихованців, враховуючи індивідуальні особливості дітей з ООП і дітей-інвалідів.

Окрім цього, в організації предметно-розвивального середовища враховувалися:

- закономірності психічного розвитку,
- показники здоров'я дошкільнят,
- психолого-фізіологічні особливості,
- рівень загального розвитку,
- комунікативні особливості і мовленнєвий розвиток,
- емоційне благополуччя.

В ЗДО сприяє найбільш ефективному розвитку індивідуальності кожної дитини, з урахуванням його схильностей і інтересів, полегшує процес адаптації з урахуванням інтеграції їхнього розвитку дотримання таких принципів:

Принцип розвитку – взаємозв'язок всіх сторін особистісного розвитку; цілісність особистісного розвитку; готовність особистості до подальшого розвитку.

Принцип природо відповідності виховання - відповідність педагогічного впливу біологічної та соціальної природи дитини з ООП; розуміння складності внутрішньої природи дитини, виразності відхилення в його розвитку.

Принцип психологічної комфортності - створення сприятливого мікроклімату спілкування, що стимулює активність дошкільника з ООП; забезпечення вихованцю позитивного «емоційного самопочуття».

Принцип взаємодії - встановлення глибоких особистісних відносин між учасниками педагогічного процесу (педагоги, діти, батьки); вихователь як рівноправний партнер і співробітник у процесі взаємодії.

Принцип довірчого співробітництва - відсутність тиску на дитину, доміантності у взаємодії з дитиною: відкритість, щирість у співпраці.

Принцип освітньої діяльності - навчання вмінню ставити цілі і реалізовувати їх, надалі формування готовності до самостійного пізнання у дітей.

Принцип здоров'язберігаючих - турбота про душевний стан дитини, його психологічний і фізичний добробут; забезпечення психологічного комфорту; усунення стресогенних факторів, факторів, що впливають негативно на соматичне і психічне здоров'я дитини.

Важливим фактором у індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти відіграє освітня діяльність з дітьми. Зокрема, в ЗДО впроваджувалися заняття з музикотерапії. Дана робота передбачала такі форми: рецептивна, коли дитина в процесі музично-терапевтичного заняття займає пасивну позицію, виступаючи в ролі спостерігача. На занятті дитина слухає уривки з музичних творів або слухає звучання музичних інструментів, які можливо застосувати на конкретному етапі роботи; активна. В ході її реалізації дитина бере безпосередню участь в

процесі вилучення звуків за допомогою музичних інструментів, іноді можливе використання голосу дитини; інтеграційна музикотерапія. Особливість даної форми роботи полягає у тому, що музика тут переплітається з використанням прийомів інших видів мистецтв - образотворчого мистецтва під музичний супровід, танцювального (прості рухи або пантоміма), літературного (читання найпростіших віршів) та ін. Найбільш прийнятною формою роботи з дітьми ми вважаємо інтегративну, оскільки вона дозволяє так чи інакше повернути дитини з ООП до доступної діяльності, проявити елементарну творчу активність. Важливо усвідомлювати, що кожна дитина індивідуальна і є особистістю, чий задатки і здібності роз'єднані.

В ході заняття ми спостерігали тілесну реакцію дитини на засоби музичної виразності, такі як динаміка, темп музики, тембр музичного інструменту або голосу музичного терапевта, регістр звучання. Дитина може демонструвати прояв страху, радості, задоволення, байдужості або неприйняття.

В процесі взаємодії відбувалася зміна позиції дитини від пасивного учасника до активного, коли дитина з рангу слухача переходить в категорію виконавця.

Сутність музикотерапії ми бачимо в здатності викликати у «особливої» дитини позитивні емоції, які надають лікувальну дію на психосоматичні та психоемоційні процеси, мобілізують резервні сили дитини, обумовлюють її творчість у всіх локаціях мистецтва і в житті в цілому.

Для досягнення оптимальних результатів групових занять музикотерапії, ми будували їх, рівномірно розподіляючи психофізичне навантаження, і проводили за наступною схемою:

1. Привітання.
2. Ритмічна розминка.
3. Вправи для розвитку тонких рухів пальців рук, вправи для розвитку мовних і мімічних рухів.

4. Спів.
5. Слухання музики і гра на дитячих музичних інструментах.
6. Танці, хороводи.
7. Ігри.
8. Прощання.

Особлива специфіка занять полягала в наступному: заняття проводилися 2 рази на тиждень по 30 - 40 хв.; структура проведення занять була різна в групах для аутичних дітей і дітей з іншими захворюваннями (розумова відсталість, ДЦП, синдром Дауна та ін.); при необхідності присутні батьки (допомога в пересуванні по залу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зі складнощами орієнтування в просторі, виконання завдання разом з дитиною - «рука - в - руці», при попередньої тривалої соціальної депривації; знайомство з новим музичним матеріалом; освоєння прийомів взаємодії з дитиною, наглядати за динамікою його розвитку); один і той же музичний матеріал використовується багаторазово, щоб діти в своєму індивідуальному темпі змогли його засвоїти і поступово почали приєднуватися до виконання твору; музичний матеріал частково дублювався у різних групах для спадкоємності. В процесі занять деякі діти значно просувалися у своєму розвитку, та починали вести себе деструктивно; на занятті створюється без оціночна атмосфера особливо довірчих відносин, де можливо бути прийнятим оточуючими без всяких умов.

Вихователі активно включали в заняття з дітьми дихальні вправи, розминки на сенсорних килимках, самомасаж, вправи на оптимізацію м'язового тону (розтяжки і релаксації), динамічні паузи з урахуванням особливостей дитини, ігри на розвиток довільної регуляції і контролю, використовували релаксаційну музику.

Інструктор з фізичної культури включала блок вправ спрямованих на розвиток психомоторних координацій, дихальні вправи, вправи з м'ячем, ігри на розвиток моторної спритності, на увагу.

Вихователь-логопед і педагог-психолог активно використовували дихальні вправи, окорухові вправи в поєднанні з рухами мови, динамічні паузи з подальшою оптимізацією м'язового тону (розтяжки або релаксація), ігри та вправи на розвиток дрібної моторики, а також ігри на розвиток пізнавальних процесів.

Можливості корекції підвищилися і за активної участі батьків, які з задоволенням відвідують заняття, де відбувається показ і відпрацювання з дітьми вправ, обговорення їх цілей, принципів і обов'язкове навчання батьків.

Методи нейропсихологічного підходу ефективно впроваджувалися у психолого-педагогічний супровід процесу розвитку дитини з синдромом Дауна та мають позитивні результати: діяльність стала більш цілеспрямованою, підвищився рівень довірливості уваги пам'яті, покращилися показники просторової орієнтування, покращився процес сприйняття мови; покращилися показники діагностики: відзначена позитивна динаміка в психічному розвитку дитини з синдромом Дауна, можна побачити динаміку з діагностичних обстежень.

Включення нейропсихологічного підходу в систему психолого-педагогічної роботи з дитиною з синдромом Дауна дозволило оптимізувати корекційну діяльність: істотно скоротити час корекційно-розвивального впливу, підвищити ефективність психологічних занять.

Найбільш ефективні методи роботи з дітьми з ООП: ігрова діяльність, застосування ігрових ситуацій – навчання через гру - ці діти погано сидять за столом, непосидючі, неухажні.

Якщо звичним життям і бажаною формою діяльності для дитини є гра, значить, треба використовувати цю форму організації діяльності для навчання, застосувавши ігрову форму організації діяльності учнів для досягнення освітньої мети.

Метод стимулювання спілкування та взаємодії з іншими дітьми - гра, допомога інших дітей в одяганні / роздяганні, помити руки, привести дитину з коридору або спальні (йдуть усамітнюються, коли втомлюються).

Методи розслаблення - фізкультхвилинки, пальчикові ігри, методи релаксації і масажу - дозволяють зняти м'язові спазми й затиски особливо в області особи - артикуляційні вправи - «посмішка, годинники, гримаси і в області кистей рук - пальчикова гімнастика, масажні м'ячі.

Дидактичні ігри - ігри на розвиток пізнавальної діяльності - спочатку ця дитина може іншим дітям подавати картки, потім вже і сама включатися в діяльність - це настільні гри, пазли, конструювання.

У процесі будь-якого виду діяльності необхідно постійно застосовувати одні і ті ж прийоми навчання, починаючи з більш тісного контакту і постійного контролю за діями дитини, але з часом давати більше самостійності у виконанні різних дій.

Для активізації діяльності дітей з ООП можна використовувати такі активні прийоми навчання: використання сигнальних карток при виконанні завдань з якимось певним символом - йдемо в туалет - картинка з туалетом, миємо руки - картинка з умивальником і дитиною (з одного боку на ній зображений плюс, з іншого - мінус). Можна використовувати картки для того, щоб дитина з ООП розуміла, коли починається заняття і його закінчення, перехід з однієї діяльності на іншу або перехід через столів на килимок; прийом «рука в руці», дуже ефективний в роботі з розвитку дрібної моторики, на заняттях з музики, фізкультури, де є перестроювання, хороводи; використання картинного матеріалу для зміни вигляду діяльності в ході заняття, для розвитку зорового сприйняття, уваги та пам'яті, активізації словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення. Тобто довго мову дорослого дитина з ООП сприймати не може, їй потрібний наочний матеріал; мовні інтонаційні прийоми: виділення промовою важливу інформацію, десь більш суворим голосом (що стосується правил і норм поведінки), запитання тощо; активні прийоми рефлексії - самоаналіз діяльності дитини провести

складно, тому це робить вихователь: використовувати похвалу або заохочення (жетони); прийоми релаксації - елементи пальчикової гімнастики, масажу, просто полежати або походити, елементи психогімнастики, то є зміна діяльності; залучення інших дітей - вибираємо відповідального дивитися за дитиною з ООП коридору, спальні, якщо довго знаходиться в туалеті, перевірити і пояснити, що потрібно виходити.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я - це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм поза спеціальних умов навчання і виховання. Група дошкільнят з ООП надзвичайно неоднорідна. Це визначається, перш за все, тим, що в неї можуть увійти діти з різними вадами розвитку: порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, із затримкою і комплексними порушеннями розвитку.

Таким чином, найголовнішим пріоритетом в роботі з такими дітьми є індивідуальний підхід, з урахуванням специфіки психіки і здоров'я кожної дитини.

Реалізація третьої педагогічної умови - організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

Особливості організації деяких форм спільної діяльності:

1. Безпосередня робота з конкретною сім'єю: складання соціально-психологічного портрета сім'ї - «Сімейна картограма». Методи роботи: бесіди, опитування, спостереження; самостійна обробка анкет самими батьками (при бажанні вони можуть заповнювати анкети анонімно) допоможе кожному звернути увагу на деякі позиції сімейного виховання. Наприклад, за допомогою «Сімейної картограми» можна аналізувати такі параметри: кількість факторів ЗСЖ, додержуються в сім'ї; емоційний, інтелектуальний, діловий, матеріальний клімат в родині; задоволеність сімейним життям. Наприклад, результати одного з таких опитувань батьків показали, що у 50% з них «западають» такі фактори, як «самовладання і оптимістична життєва позиція». Після обробки результатів «Сімейної

картограми» намічається тематика зустрічей, бесід та інших форм спільної роботи фахівців і батьків в рамках Сімейного клубу, запрошують батьків в групи, де проводяться заняття, залучають до участі в проведенні занять; «Лист оцінки виховного-реабілітаційного потенціалу сім'ї»; соціально-педагогічна допомога батькам ґрунтується на ретельному та всебічному вивченні кожної сім'ї, яка виховує «особливу» дитину. Починаючи роботу з сім'єю, потрібно познайомитися не тільки з матір'ю, але і з батьком, а також з іншими членами родини. Фахівці опитують батьків про потреби, проблеми та ресурсах; спостерігають за поведінкою з дитиною і його розвитком в сім'ї; для внесення коректив в організацію корекційно-реабілітаційного процесу завідувачі відділеннями проводять моніторинг динаміки зміни самопочуття сім'ї (після закінчення реабілітаційного курсу) за наступними показниками (О. Зверева): зміна потреб батьків у педагогічних знаннях (з'являється інтерес, задають чи питання та ін.); самостійне прагнення батьків, ініціатива в отриманні консультацій; зміна ставлення батьків до своєї дитини; з'являється у батьків вміння оцінювати свої виховні можливості; знайомство з сімейною системою і її функціонуванням, потреб і запитів, сімейними традиціями робить сім'ю більш відкритою для довірливого спілкування з фахівцями.

2. Опосередкована робота з конкретною сім'єю: підготовка інформації для батьків про діяльність установи, оформлення необхідних документів для проходження курсу реабілітації; контакти учасників процесу за телефоном; надання інформації про можливості відпочинку, отримання соціальної допомоги, проходжень МСЕ та ін.; санітарний бюлетень (раз в два місяці); оцінно - рефлексивна робота («зворотний зв'язок») дозволяє оцінити ефективність комплексної реабілітації дитини, провести аналіз результатів діяльності, отримати об'єктивну картину зміни психологічного мікроклімату в родині; форми організації «зворотного зв'язку»: «Книга відгуків»; анкетування батьків за рішенням певних питань, труднощів, проблем дитини

на початку і в кінці заїзду; інтерв'ювання батьків про їх думку про послуги і подальших очікуваннях.

3. Безпосередня робота з групою батьків: надання батькам інформації про послуги, про кваліфікацію фахівців, розкладі роботи фахівців, змісті занять, про те, в яких випадках слід звертатися до конкретних фахівцям (батьківські збори на початку кожного реабілітаційного заїзду). Бесіди про правила поведінки під час медичних процедур (проводяться під час групових оздоровчих процедур, наприклад, ароматерапії або галотерапії); зустрічі з батьками в сімейній вітальні, обговорення перспективних планів роботи; «Дні відкритих дверей».

4. Опосередкована робота з групою батьків здійснюється за допомогою предметно-просторового інформаційного середовища.

У батьків дітей, які відвідують наш Центр, часто виникають такі запитання: Що таке програма реабілітації? Як допомогти родині створити сприятливе оточення для дитини? Куди батьки могли б звернутися за допомогою і порадою? Як говорити з дитиною про її стан? Як допомогти батькам взаємодіяти з фахівцями?

Відповіді на численні запитання батьки знаходять в різноманітних матеріалах, серед яких: матеріали з підвищення правової культури (нормативні документи, що роз'яснюють, якими правами володіють дитина з обмеженими можливостями і його сім'я); спеціальні методичні посібники, дидактичні матеріали, науково-практичні журнали («Життя з ДЦП. Проблеми і рішення», «Дитячі та підліткові реабілітація», «Світ особливої сім'ї», «Дошкільна педагогіка» та ін.). Крім цього, Сімейний клуб має свою педагогічну бібліотечку для батьків, яка регулярно поповнюється необхідною літературою (в тому числі силами батьків); оновлення матеріалів на Інтернет-сайті Центру; стенди / дошки оголошень, розміщені в сімейній вітальні, де батьки чекають дітей під час проведення медичних процедур або корекційних занять (оновлення по мірі доступності оперативної інформації), а також в холі ЗДО.

5. Розвиток контактів між сім'ями

Інтерактивне спілкування за допомогою електронних ресурсів дозволяє батькам ділитися своїми враженнями про роботу Сімейного клубу, обмінюватися корисною інформацією про виховання і розвитку дитини, налагоджувати контакти, в тому числі з керівництвом і фахівцями ЗДО. З пропозиціями про благодійну допомогу відгукуються небайдужі сім'ї, що мають дітей з нормальним рівнем розвитку, благодійні фонди. При цьому фахівці ЗДО можуть бути з'єднувальною інформаційною ланкою в організації групи самопомоги батьків.

Поєднання різноманітних форм спільної роботи в рамках інформаційного модуля сприяє створенню загальної установки на спільне вирішення завдань виховання і корекції розвитку дитини.

Однак, для плідної співпраці взаємодію слід розвивати в декількох напрямках: педагога з сім'ями вихованців, батьків між собою (в тому числі і з метою обміну досвідом), батьків з дітьми.

1. Безпосередня робота з конкретною сім'єю; «Запитуйте - відповідаємо» - консультування фахівцями всіх реабілітаційних напрямків (індивідуальне, за заявкою, тематичне, оперативне); для створення довірливого контакту взаємодія фахівців з батьками організовується з урахуванням основних положень, запропонованих В. Петровським: «Трансляція батькам позитивного образу дитини». Педагог ніколи не скаржиться на дитину, навіть якщо він щось накоїв. «Трансляція батькам знань про дитину, яких вони не могли отримати в сім'ї». Спеціаліст повідомляє про успіхи та особливості розвитку дитини, результати діяльності, даних соціометрії і медичних показників та ін. При цьому дотримується принцип «ваша дитина краще за всіх»; «Ознайомлення фахівця з проблемами сім'ї у вихованні дитини». На даному етапі активна роль належить батькам, фахівець тільки підтримує діалог, не даючи оціночних суджень. Педагог обговорює з батьками програму реабілітації дитини та хід її виконання. У цьому випадку фахівець, який завоював довіру батьків, може

починати обережно давати їм поради; індивідуальне психологічне консультування, спрямоване на поліпшення взаємин з оточуючими, насамперед з дитиною, що дозволяє конструктивно вирішувати психологічні проблеми, що перешкоджають самореалізації. Консультація, як методичний прийом реабілітації, включає в себе елементи психодіагностики, психокорекції, психотерапії, не має протипоказань і може успішно застосовуватися на різних етапах реабілітації дитини та її сім'ї. Психологічний аналіз проблем, в тому числі фонових (депресії матері, імпульсивності батька та ін.), Спрямований на деталізацію і пошук можливих шляхів їх вирішення. Форми соціально-психологічної корекції сімейних відносин обираються психологом в залежності від запиту батьків, їх готовності вирішувати проблеми; «Навчуся сам - допоможу своїй дитині». Навчання батьків елементарним корекційним методикам роботи з дитиною в домашніх умовах сприяє взаємопроникненню середовища терапевтичного і домашнього.

Форми проведення: демонстраційні індивідуальні заняття (батьки спостерігають, як педагог поводить з дитиною, коли вони присутні на заняттях); спільні заняття з дитиною, на яких батьки знайомляться з корекційним матеріалом; консультації педагога (досягнення дитини, вибір книг, іграшок, спеціальне обладнання для занять з дитиною в домашніх умовах та ін.); індивідуальні програми-рекомендації для занять з дітьми в домашніх умовах, складені фахівцями після закінчення курсу реабілітації з метою закріплення отриманих навичок. Відвідування батьками корекційних занять і активна участь, спостереження за дітьми під час їх проведення, допомагають подивитися на світ очима дитини, краще зрозуміти її, належним чином спілкуватися і взаємодіяти з ним, а також опанувати елементами основних методик корекційної роботи в домашніх умовах.

Однак на певному етапі корекційної роботи участь батьків безпосередньо в цьому процесі може бути небажаною, оскільки середовище домашнє і корекційне повинні бути розмежовані, наприклад, в разі, коли

потрібно подолання звичних стереотипів у поведінці дитини, які можуть підтримуватися сформованими домашніми правилами. Такий поділ середовищ необхідно й у разі, якщо дитина перебуває на тому етапі розвитку, коли їй потрібне створення власного простору соціальних відносин, не пов'язаних з сім'єю.

Стимулювання реабілітаційної діяльності батьків відбувається на рівні «батьки - дитина» в домашніх умовах, коли триває спільна робота з дитиною із закріплення вже знайомих ігор і розвиваючих вправ, а також у процесі роботи з матеріалами рекомендованими фахівцями.

2. Опосередкована робота з конкретною сім'єю; консультативно-рекомендаційні форми: «Папки консультацій» (письмові консультації соціальних педагогів за різними напрямками розвитку) - динамічна форма педагогічної освіти батьків, коли кожен зможе знайти відповіді на запитання, що цікавлять виховання. Тематика формується відповідно до річного плану установи і поточними запитам батьків; педагогічна бібліотека для батьків та ін.;

практичні форми: видача батькам додому текстів вивчених на заняттях в реабілітаційному центрі пісень, віршів, описів вправ; видача батькам додому спеціальних ігор або навчальних посібників та ін.

3. Безпосередня робота з групою батьків (практичні форми): спільні групові заняття з дітьми (логоритміка, ЛФК, ознайомлення з різними вправами оздоровчої спрямованості та ін.); участь у групових заняттях дозволяє батькам оволодіти не тільки практичними вміннями роботи з дитиною, робота в складі групи стимулює мотиваційну сферу і надихає; «Батьківські позиції». Дана форма взаємодії з батьками названа «позиціями», що робить акцент для учасників: в і виховання дитини в сім'ї не може бути стереотипів. Кожна сім'я займає індивідуальну «позицію» виховання дитини, виховує її такою, яким бачить в майбутньому, як продовжувача себе. Кожен учасник вільно висловлює свою думку. Формула «терпіння + терпимість + безумовне прийняття будь-якої дитини» дозволяє знайти спосіб успішної

взаємодії з дитиною. Наприклад, темами для обговорення можуть бути: створення і підтримання ефективного режиму для дитини; організація життєвого простору дітей з ОВЗ в сім'ї (вибудовування відносин з дитиною з урахуванням її інтересів, здібностей, можливостей, психоемоційних особливостей, а також особливостей розвитку); адекватне реагування на прояви імпульсивності і опозиційності в поведінці дитини; як направляти ініціативу дитини в потрібне русло, ненав'язливо, безконфліктно знаходити вихід зі складних ситуацій в сімейних взаєминах, створювати такий мікроклімат в сім'ї, при якому кожен її член буде відчувати себе комфортно і затишно, фізично розвивати і гартувати дітей з ООП в сім'ї і взаємодіяти з однолітками та ін.

В силу особливостей розглянутих проблем велика частина часу відводиться різноманітним практичним формам, таким, як рольові та комунікативні ігри, що забезпечить вироблення певних соціальних навичок у батьків для подолання труднощів виховання «особливої дитини».

Ці ігри допомагають і навчають ефективній взаємодії з дитиною, допомагають вирішувати труднощі у відносинах між членами сім'ї (таких, як налагодити стосунки з братами, сестрами, з бабусями-дідусями) та ін.

Групова форма організації заходів з батьками вимагає врахування ряду факторів: формування міні-груп з невеликою кількістю учасників. Кількість батьків, оптимальне для об'єднання, може становити від 5 до 15 осіб. В такому режимі, з одного боку, можна вислухати кожного і донести знання значної кількості людей одночасно; необхідність об'єднання саме цієї категорії батьків: їх має об'єднувати спільна проблема здоров'я дитини, наприклад, ДЦП, аутизм або затримка мовного розвитку тощо. Це дає можливість відкрито обговорювати проблеми своєї дитини, не соромлячись інших батьків (всі знаходяться в умовах «рівності»); впевненість педагога, що батьки готові до спільної діяльності один з одним.

Важливим фактором є активна життєва позиція у відношенні до своєї дитини. Не варто об'єднувати батьків, які на даний момент не готові до

сприйняття інформації про свою дитину. Вони не будуть активні, залишаться незадоволені заходом, можуть порушити загальний емоційний настрій всіх інших учасників. Варто пам'ятати, що тільки ті батьки, які готові до співпраці, прийдуть на зустріч, інших «силою» залучати не варто; тривалість заходу не повинна перевищувати 40 хв - 1 год, інакше настає інформаційне пересичення і перевтома.

4. Опосередкована робота з групою батьків: організація виставки книг або ігрового матеріалу в сімейній вітальні; регулярне оновлення стенду педагогічної освіти батьків матеріалами, підготовленими фахівцями ЗДО; підготовка буклету, досягнути процедури психодіагностики, перевірки ходу виконання програми реабілітації, інтерпретації результатів та ін.; підготовка фахівцями пам'яток для батьків з організації занять з дитиною в домашніх умовах та ін.

5. Розвиток контактів між сім'ями: взаємна підтримка. У житті є ситуації, коли найбільшу допомогу може надати та людина, у якого вже є досвід. Такими значущими людьми можуть бути ті батьки, які добре адаптувалися і мають дитину з аналогічним захворюванням, травмою і хорошою динамікою в розвитку.

За результатами досліджень М. Гуслової, для багатьох батьків (63%) важливо є зустрічатися з іншими аналогічними сім'ями, що мають схожі проблеми. Такі сім'ї можуть об'єднатися в окремі групи і обговорювати цікаві для них теми в форматі «Скарбничка батьківського досвіду». Оскільки учасникам таких груп надається можливість поділитися власним досвідом і дізнатися про досвід інших, трансформувати картину переживань і набути навичок саморозвитку як основи особистісної позиції, даний спосіб надання допомоги сім'ям, які виховують дитину з ОМЗ, є одним з найефективніших.

Склад батьків, які беруть участь у зустрічах, може змінюватися - залежно від теми, ступеня потреби в обговоренні певних питань, наявності часу. Групи можуть формуватися спонтанно самими батьками в результаті

спілкування у повсякденному житті Центру (наприклад, під час проведення процедур і занять, коли батьки очікують дітей в сімейній вітальні).

Учасники можуть обговорювати проблеми, що стосуються догляду за дитиною, підтримувати один одного, обмінюватися досвідом вирішення проблем, розповідати про свої виховні підходи і «знахідки», знайомити з різними прийомами розвитку мовлення і побутових навичок у дітей в домашніх умовах та ін. Така взаємна підтримка надає батькам відчуття, що вони не самотні. Довірчі форми спілкування допомагають багатьом батькам подолати комунікативний бар'єр, що перешкоджає нормальній життєдіяльності в соціумі, зрозуміти і прийняти свою дитину. Учасники взаємодії: фахівці - батьки - дитина.

Робота з сім'єю вибудовується з використанням основних технологій соціокультурної діяльності (СКД), в тому числі технологій арт-терапії.

Арт-терапія (лікування мистецтвом) - це соціокультурна технологія, заснована на застосуванні засобів мистецтва (живопис, фотографія, музика, театр, свято тощо) і використовується психологами, педагогами, дефектологами та іншими фахівцями з метою комплексної реабілітації людей з обмеженими можливостями.

Особливо важлива арт-терапія для дітей з ОМЗ, які в силу фізичних або психологічних особливостей свого стану часто бувають вкрай обмеженими в соціальних контактах.

Особливості організації деяких форм спільної діяльності

1. Безпосередня робота з конкретною сім'єю:

- «Творча майстерня». Методи ізотерапії не вимагають наявності особливих художніх здібностей. Учасники малюють хто як хоче і що хоче, для задоволення і для того, щоб висловити на папері свої думки, переживання і почуття. Використовуються будь-які матеріали та способи творчості для основної мети самовираження. Наприклад, коли маленький Артем, що страждає аутизмом, вперше взяв у руки пензель і зробив мазок на папері, очі його мами засвітилися від щастя. Переживання моментів спільної

творчості зближує дитину з батьками. Творчий досвід, усвідомлення себе, спільний розвиток нових навичок і умінь дозволять родині більш активно і самостійно брати участь у соціальному житті.

- Залучення членів сімей до посильної допомоги в організації дозвілля. Будь-який захід, в якому батьки беруть участь, дозволяє їм побачити зсередини всі складнощі, з якими доводиться зустрічатися фахівцеві, вимагає підготовки в питаннях дитячо-батьківських відносин і компетентності у взаємодії з усіма учасниками. У практиці нашої роботи склалося кілька підходів, пов'язаних з підвищенням активності участі батьків у житті дітей.

- Для реалізації ініціатив батьків необхідно надання їм відповідного простору соціальної участі для самореалізації. У зв'язку з цим ефективність таких ролей, як «доброволець» і «волонтер», багатогранна і багатопланова. Вона може виражатися різними способами: виготовлення костюмів, декорацій для вистав та свят; ігрова роль, організація зйомки заходу / свята; допомога в створенні мультимедійних презентацій; організація екскурсій і поїздок в театри, музеї та ін.

- Батьки можуть також проявити кмітливість і фантазію в різних конкурсах. Дитина бачить своїх батьків в незвичній для себе ролі або ситуації і відчуває справжню гордість. Не можна забувати і про таких активних членів сім'ї, як бабусі і дідусі, які беруть на себе допомогу у вихованні онуків. Бабусі і дідусі розширюють соціальний кругозір дитини, є носіями сімейних традицій, які формують у дитини «банк» незвичайних спогадів про дитинство, вносять відчуття гордості за свою сім'ю. Цікаво проходить організоване в Сімейному клубі напередодні Дня сім'ї чаювання «Бабусині пироги». Тепло, затишно, по-домашньому!

2. Опосередкована робота з конкретною сім'єю:

- Реалізація ініціатив батьків. Роль «доброволець» в Сімейному клубі реалізується через допомогу установі в: забезпеченні транспортом, лагодження або налагодження обладнання; відео зйомці; облаштуванні та оздобленні приміщень ЗДО; поповненні реабілітаційної предметно-

просторового середовища (допомога у створенні медіатеки, ігротеки та ін.); допомоги в оформленні підписки на періодичні науково-практичні журнали, присвячені реабілітації дітей з ООП («Життя з ДЦП. Проблеми і рішення», «Дитячі та підліткові реабілітація», «Світ особливої сім'ї»), а також журналів «Дошкільна педагогіка», які поповнюють просвітницьку бібліотечку Сімейного клубу.

- Однією з форм такої роботи може служити встановлення соціальних контактів на разовій або постійній основі (наприклад, допомога в організації «смачного столу» після проведення ігрового тренінгу «Соціальне кафе»); організація зустрічей групи спілкування батьків «Скарбничка батьківського досвіду»; запрошення лекторів з потрібних питань, в тому числі проведення юридичних консультацій та ін.

- Терапія творчою фотографією. Постійно оновлюються стенди («Наші свята», «Сімейний клуб» та ін.), На яких розміщуються фотографії свят, спільного дозвілля, заходів, виїздів. Методи фототерапії дозволяють учасникам подивитися на життя «з боку», фотографії повертають учасників у чудові дні свята або поїздки, змушують знову переживати ті чи інші ситуації, формують позитивний емоційний фон. Тут застосовується технологія ремінісценції, технологія спогадів, переживання позитивних почуттів, емоцій, що має величезну терапевтичну силу.

3. Безпосередня робота з групою батьків:

- Свято терапія. Найчастіше сім'ї настільки занурені в поточні проблеми, що відчують дефіцит атмосфери свята та творчості. Використання свято терапії в соціокультурній реабілітації є запорукою отримання позитивних емоцій, розширення соціального досвіду, «профілактикою радістю». Для повноцінного розвитку дитини потрібне спілкування і діяльність, проведення спільних свят, конкурсів, розваг. Ми намагаємося, щоб хлопці у міру можливості взяли активну участь у святі. Обов'язково залучаємо до процесу опосередкованої участі і мам. Вважається, що навіть пасивну присутність на заході сприяє соціальній адаптації. Тому

дітям з важкими фізичними відхиленнями присутнім на святах необхідно. Їм можна доручити ролі без слів, або з невеликою кількістю слів, або з вигуками, які за них може (якщо в цьому є необхідність) вимовити батько. Всі діти відчувають співучасть в дії, радіють, висловлюють захоплення і вдячність.

- «Музична вітальня».

- Соціально-адаптаційні ігрові програми.

З батьківськими комплексами в Сімейному клубі борються різними способами. Один з них - спільні ігрові тренінги з використанням комунікативних технологій. Наприклад, діти і батьки сідають за круглий стіл і говорять один одному компліменти. «Я люблю мою донечку Анжеліку за те, що вона ...» А у відповідь і мама чує, яка вона добра, лагідна, добра ... Такі заняття допомагають рідним людям стати ближчими один до одного, вчать батьків не просто слухати своїх дітей, а й чути їх.

Багато уваги в Сімейному клубі приділяють відпрацюванню вміння оптимальної взаємодії дитини з соціумом з метою соціальної адаптації в побутових умовах (магазин, кафе, транспорт та ін.).

Раз на місяць в Сімейному клубі проводиться ігровий тренінг «Соціальне кафе», коли створюються певні ситуації, пов'язані з ситуацією самостійного прийняття рішення і виконання поставленого завдання. Предметно-розвиваюче ігрове середовище включає: вітрини з продуктами (сік, печиво, цукерки та ін.), цінники, справжні гроші (монетки по 1, 2 і 5 рублів), столики, за якими сидять учасники (діти з батьками).

Опис. Дітям пропонується ознайомитися з товарами на вітрині. Перш ніж купити товар, який сподобався, діти продумують, скільки їм буде потрібно монеток (дорослі допомагають їм визначитися), підходять до продавця і промовляють своє звернення, купують товар, приносять за столик, підраховують решту грошей і роблять нові покупки. Закінчується гра спільним чаюванням.

4. Опосередкована робота з групою батьків: соціально-громадські форми.

У сучасних умовах з'явилися нові соціально-практичні форми, що збагатилися новим змістом, - благодійні акції милосердя. Їх мета - привернення уваги суспільства до проблем дітей-інвалідів, дітей-сиріт, дітей з неблагополучних сімей, вихованців притулків та соціально-реабілітаційних центрів, їх духовна і моральна підтримка.

Такі зустрічі привносять величезний заряд уваги, позитиву, відчуття, що ти не самотній. Наприклад, в дні проведення Декади милосердя Сімейний клуб відвідали юні артисти дитячого лялькового театру «Геремок» Палацу дитячої творчості з виставою «Ти - моя мама». Діти не тільки побачили захоплюючий і веселий спектакль, але також дізналися багато цікавого про ростових ляльках: як вони рухаються і розмовляють. Дітям випала унікальна можливість потримати в руках кожен ляльку, посміхнутися їй і отримати великий заряд позитивних емоцій.

Такі зустрічі дуже потрібні як дітям з ОМЗ, так і їхнім близьким, так як вони отримують найцінніше - увагу і доброту оточуючих.

5. Розвиток контактів між сім'ями

У Сімейному клубі мами обговорюють проблеми, стають більш згуртованими, знайомляться і починають дружити сім'ями. Розуміють батьки спілкуються один з одним і після закінчення курсу реабілітації, продовжують заняття з дітьми вдома, використовуючи рекомендації соціальних педагогів, медиків і психолога. Сім'ї починають вести соціально активний спосіб життя: спільно здатні вирішувати багато питань, з якими поодиноці розібратися не виходило, спільно проводять дозвілля, виходять з пропозиціями в міські структури влади, шукають контакти з організаціями, що підтримують соціальні ініціативи, та ін. І немає більшого щастя, коли спільні зусилля приносять успіх. А діти, яких батьки колись соромилися, стають найкращими.

Таким чином, використання модульної системи спрямованого супроводу сім'ї (Сімейний клуб) дало певні результати:

- у більшості дітей долалися мовні дефекти, коректувалися відхилення в особистісній і поведінкової сфері, ефективність реабілітаційних заходів зростає до 85%; у більшості членів сім'ї стали з'являтися єдині вимоги у відношенні до своєї «особливої» дитини;

- більшість батьків відзначили поліпшення психологічного мікроклімату в родині (до 90%);

- в ЗДО створена атмосфера довіри і взаємоповаги;

- розширився соціальний простір сім'ї: батьки із задоволенням приходять в ЗДО, пропонують свою допомогу співробітникам;

- багато батьків дружать сім'ями, можуть надавати підтримку один одному і без участі фахівців.

Співпраця з батьками (законними представниками) сприяє формуванню дитячо-дорослої спільноти, яка будується на довірі і розумінні, сприяє входженню дитини в світ рівних можливостей, підтримує неодмінну віру батьків, що диво обов'язково здійсниться і навіть найважчий діагноз хай не остаточно, але відступить.

Основні напрямки діяльності ЗДО для допомоги дітям з ООП є наступні:

- створення експрес-системи для виявлення дітей групи ризику з соціально-психологічної дезадаптації, зокрема дітей неготових до початку шкільного навчання на ранніх етапах (у віці 4-5 років), в тому числі дітей, що не відвідують ЗДО;

- створення прогностичних оцінок розвитку (в тому числі прогностична оцінка «позитивного» здоров'я) дітей молодшого дошкільного віку їх вікової відповідності;

- організацію консультативно-діагностичної та розвиваючої, корекційної допомоги дітям дошкільного віку безпосередньо в ЗДО;

- впровадження в програми підготовки дітей до початку навчання в школі превентивних програм розвитку базових складових психологічної та психофізичної готовності до початку навчання.

Співпраця і взаємодія усіх учасників освітнього процесу ЗДО є основним фундаментом принципу побудови інклюзивної освіти, в якому кожен член педагогічної спільноти та батьки несуть ту чи іншу відповідальність за успіх спільної справи. Розвиток інклюзивної освіти неможливий без мережевої взаємодії освітніх установ для психолого-педагогічної підтримки та корекційної роботи, починаючи від раннього віку дитини з ООП, розвитку соціального партнерства, підтримки та участі соціальних установ і громадських організацій, що представляють інтереси і намагаються відстояти дотримання прав дітей з ООП, а також сімей, в яких живуть ці діти.

Створення інклюзивного освітнього простору дозволяє зміцнити позиції самого ЗДО, так як заклад починає не тільки надавати підтримку більшого контингенту дітей, а й створює відповідний освітній процес ЗДО. Підвищується рівень професійної компетентності вихователів, помічників вихователів та фахівців в силу необхідності освоєння нових організаційних форм підтримки, освоєння технологій інтенсивного навчання батьків.

Як показує практика, досвід спільного виховання дітей благотворно впливає на виправлення відхилень у розвитку дітей з ООП. Якщо дитина з ООП знаходиться серед здорових дітей, то вона і приклад з них бере. В першу чергу це реабілітація дітей, їх інтеграція в колектив, а потім і в суспільство. Вплив спільного навчання може позначитися і на поліпшенні стану здоров'я дитини.

Для здорових дітей спільне перебування дає можливість створення в колективі сприятливого клімату для виховання таких почуттів, як терпимість, доброта, взаємодопомога. Головне, вони вже матимуть практику спілкування з нетиповими дітьми і сприймати таких дітей, як рівних. В результаті

спільного перебування складається відношення до подібних людей, як рівноправних членів суспільства.



Рис. 2.6. Основні позитивні моменти для батьків здорових дітей

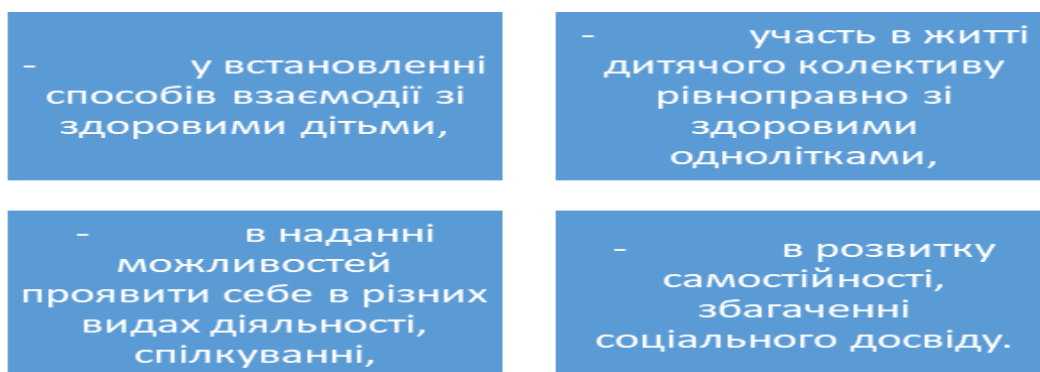


Рис. 2.7. Основні позитивні моменти для батьків дітей з ООП

Отже, розробка індивідуального маршруту супроводу дитини розроблялася за трьома основними напрямками:

1. Комунікація (оскільки було виявлено, що відсутність взаєморозуміння створює дітям безліч проблем при взаємодії, а відсутність

розуміння є основною причиною не тільки при вирішенні поставлених завдань, а й прояви різних поведінкових девіацій);

2. Соціалізація (оскільки було виявлено, що для подальшого розвитку дітей необхідно навчитися приймати загальні правила, розуміти основи взаємодії, знати загальноприйняті норми поведінки, в тому числі в громадських місцях; крім того, вони не завжди контролюють свої емоції);

3. Фізичний розвиток (оскільки було виявлено, що існують певні прогалини в освоєнні великої моторики, неточність рухової здатності у дітей ООП, а так само розкодування роботи рук; крім того, вони не завжди володіють собою в ситуаціях, що вимагають зосередженості, мовчання або обмеження рухів).

Крім того, в усіх напрямках в окремий блок повинна бути виділена робота з поведінкою. Якщо робота за індивідуальним маршрутом буде вибудована вірно, то небажані поведінкові прояви значно скоротяться.

Для розвитку комунікації велася як групова, так і індивідуальна робота.

Групова робота включала в себе:

- відпрацювання правил соціальної взаємодії з людьми, правил перебування в групі на заняттях з навколишнього світу і в спілкуванні (вітання і прощання, звернення до людини, прохання, подяку - щодня);

- використання соціально-рольових ігор (лікар і пацієнт, продавець і покупець, кондуктор і пасажир - щотижня);

- театральні постановки з розподілом ролей, навчання соціальній взаємодії через казку (1 раз в тиждень);

- підтримка ініціативи взаємодії з іншими дітьми і дорослими з метою домогтися бажаного соціально прийнятним способом - щодня;

- розвиток артикуляційної імітації на заняттях логоритміки і читанні: прочитування і проспівування букв і складів, візуальне уявлення ходу заняття і черговості участі дітей, що підтримувало інтерес до виконання завдання, музичний та жестовий супровід (3 рази в тиждень по 7-10 хвилин);

- введення комунікаційних дошок на заняттях;

- візуальне уявлення розкладу дня.

Індивідуальна робота включала в себе більш глибоке опрацювання наступних завдань:

- введення візуального розкладу;
- оволодіння функціональної комунікацією на заняттях.

Для розвитку соціалізації велася як групова, так і індивідуальна робота.

Групова робота включала в себе:

- відвідування культурно-масових заходів, громадських місць: читання соціальних історій, промовляння правил поведінки на місці, очікуваного поведінки від дитини, використання соціально рольових ігор перед виходами, візуальне уявлення (1 раз на місяць);

- миття посуду, чергування на кухні: візуально представлене призначення чергування на тиждень, використання візуальних підказок про тому, що потрібно зробити (вимити посуд, розібрати посуд по місцях, витерти зі столу, підмести підлогу, викинути сміття) і скільки разів (1 раз в день протягом тижня, всі діти по черзі) це потрібно зробити.

- прибирання приміщення (вигирання пилу, підмітання підлоги, прибирання іграшок на місця): візуально представлений план прибирання, призначення відповідальних за кожен пункт, візуально представлена послідовність необхідних дій, в тому числі - якщо протерти пил, то що конкретно протерти і в якій кількості; спільна відповідальність за якість прибирання; структурування простору.

- введення предмета навколишній світ (освоєння навичок особистої гігієни, гігієни приміщення, знайомство з професіями);

Індивідуальна робота включала в себе більш глибоке опрацювання наступних завдань:

- використання таймера і стратегії триступеневий підказок при переодяганні і одяганні на заняття з фізкультури, на виходи;
- призначення зони відповідальності дітей в будь-якій діяльності.

Для фізичного розвитку робота велася в основному групова і включала в себе:

- розвиток рухової активності: передбачає виконання різних вправ, що вимагають підключення різноманітних рухових функцій організму, в тому числі на подолання смуги перешкод різних рівнів складності (переступання через палицю на різній висоті, підлізання під палицею на різній висоті, переступання через вертикально виставлений обруч, перекочування по валикам, вправи з інвентарем (лава, палиця, обруч, м'яч) та ін. (3 рази в тиждень);

- набуття сенсорного досвіду: ходіння по різних поверхонь, тренування вестибулярного апарату, тілесні гри на взаємодія, балансир та ін. (3 рази в тиждень).

У ході даної роботи повинні вирішувалися наступні індивідуальні завдання: напрацювання точності рухів; уміння ходити спиною вперед; уміння стрибати, відштовхуючись від підлоги двома ногами.

Таблиця 2.2.

Основні позитивні моменти індивідуалізації навчання дітей з ООП

Інтеграція	Індивідуалізація навчання дітей з ООП
Увагу спрямовано на проблеми «особливих» дітей	Увагу спрямовано на всіх дітей ЗДО
Необхідна вимога - зміна суб'єкта (дитини з проблемами)	Змінюються ЗДО
Перевагу від цього процесу отримують тільки діти з особливими Потребами	Перевагу отримують всі діти
Професійна, спеціальна	Неформальна підтримка і

експертиза і формальна підтримка	експертиза учасників освітнього процесу
Можливе використання спеціальних методів навчання і терапія	Якісна освіта всіх дітей ЗДО
Асиміляція	Трансформація

Загалом, реалізація визначених педагогічних умов; послідовне їх упровадження мало позитивний вплив на процес формування мотиваційно-ціннісного, особистісного, змістового і процесуального компонентів готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії, а крім того, забезпечувало розвиток відповідних професійно вагомих умінь і навичок.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний з формуванням інтересу до професійної діяльності загалом і позитивного ставлення до особливостей професії зокрема. Цей компонент відображає свідоме прагнення до поповнення і оновлення професійних знань, в тому числі в галузі інклюзивної освіти, характеризується позитивним ставленням педагогів до необхідності впровадження інклюзивного підходу в освітній процес, стійким інтересом до теоретичних проблем, науковим дослідженням та практичною діяльністю в галузі інклюзивної освіти.

Змістовий компонент пов'язаний з формуванням системи понять, яку повинен освоїти майбутній педагог з фізичної культури в рамках інклюзивної освіти, обізнаністю про специфіку інклюзивного підходу в освіті, знанням характеристик різних категорій і психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уявленням про особливі освітні потреби цих дітей, знанням про особливості проєктування освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Процесуальний компонент говорить про вміння застосовувати методики і технології організації інклюзивної освіти, а також використовувати різноманітні методи, прийоми і форми навчальної та

виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямовані на соціалізацію дітей в шкільному середовищі і в суспільстві в цілому.

Особистісний компонент пов'язаний з формуванням у педагогів умінь оцінювати свій емоційний стан в процесі спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, в тому числі з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, аналізувати і оцінювати свої особистісні та професійні якості як майбутнього педагога, який здійснює свою професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (анкета і опитування) дозволило дійти таких висновків: так чи інакше вже стикалися у своїй професійній діяльності з феноменом інклюзивної освіти; під час їхнього навчання у закладах вищої освіти цьому питанню або зовсім не приділялося уваги, або розглядалися локально окремі аспекти інклюзивної освіти, особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичні положення і результати проведеного дослідження з виявлення ставлення практикуючих педагогів до можливості роботи в умовах інклюзивного навчання лягли в основу розробленої нами моделі формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії (рис. 2.5)

За підсумками проведення проміжної діагностики було прийнято рішення ввести цілеспрямовану роботу над навчальними навичками, такими як:

- здатність працювати за розкладом;
- здатність розрізняти урок і зміну;
- перехід від одного виду діяльності до іншої;
- здатність усвідомлювати початок і кінець діяльності та діяти відповідно з цим;
- підготовка і прибирання робочого місця;
- вміння приймати і зберігати навчальну задачу;

- формування уміння розуміти причини успіху / неуспіху навчальної діяльності і здатності адекватно діяти навіть в ситуаціях неуспіху;
- вміння працювати по черзі, чекати своєї черги;
- орієнтування в приміщенні;
- тренування концентрації й утримання уваги;
- розвиток дрібної моторики;
- робота з папером і ножицями.

Для реалізації третьої педагогічної умови з батьками проводилися консультації, круглі столи, семінари.

Для участі в даних заходах запрошувалися фахівці: педагог-психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, лікар - педіатр, інструктор ЛФК. Завдяки заходам освітнього напрямку створилася аура взаєморозуміння між фахівцями і батьками, змінилося ставлення батьків здорових дітей до дітей-інвалідів; у батьків дітей з ООП народилася надія на допомогу, розуміння, взаємозбагачення знаннями, досвідом, корисною інформацією з виховання та навчання; розширюється коло спілкування з навколишнім світом, з соціумом; дана діяльність вселяє в батьків дітей з ОМЗ переконання в тому, що вони не самотні.

Цікавим для батьків груп стали спільне проведення різних заходів, свят та ін., оскільки, залучення батьків в діяльність груп поряд з вихователем приносить користь і дітям, і батькам, і педагогам. При цьому і вихователь, і батьки беруть на себе зобов'язання діяти спільно, розвиваючи дух співпраці. Спілкування, взаємна повага і, перш за все, визнання важливості інтересів дитини створює основу для плідної взаємодії.

Батьки узагальнюють досвід виховання дітей у сім'ї на засіданнях клубу та «круглих столах». У клубі створювалися умови для вільного спілкування батьків один з одним. Члени клубу могли поділитися досвідом виховання дітей і отримати підтримку у важкій життєвій ситуації через презентації, випуск буклетів, стінгазети. Завдяки цьому формується об'єктивна причетність до суспільного життя і соціальної значущості, що

істотно відбивається на розвитку дитини. Батьки гуртуються, знаходять собі однодумців, не дають замикатися у вузькому колі власних проблем, а виходити на інший рівень спілкування і вирішувати проблеми колективно і грамотно. Батьківська ініціатива має велику силу і може вершити чудеса.

З метою отримання зворотного зв'язку в групах реалізується проект «Батьківська пошта». Так як не всі батьки можуть відкрито і прямо розповісти про свої проблеми, переживання, висловити свої емоції, їм надана можливість зробити це в письмовому вигляді, анонімно. Тематика обговорюється вихователями, фахівцями, адміністрацією та батьківським комітетом ЗДО. Батькам пояснюється механізм роботи, наочно демонструється їх дієвість. Щотижня відбувається аналіз отриманої інформації і фахівці і вихователі відповідають на отримані звернення.

Включення дітей з ООП в загальноосвітній процес дасть їм можливість спілкування з однолітками, можливість розширити коло своїх інтересів і захоплень, що в кінцевому рахунку дозволить їм на рівних брати участь у всіх сферах життя суспільства. Для батьків дітей з ООП це - подолання почуття неповноцінності, це можливість бачити свою дитину щасливою. Співдружність батьків сприяє зміні ставлення суспільства до «особливих» дітей.

Була складена програма роботи з батьками групи ЗДО (в умовах інклюзивного навчання), що включала: «День відкритих дверей» (знайомство зі співробітниками, фахівцями, батьками новоприбулих дітей, умовами перебування дітей в групі, вибір батьківського комітету), «Приємно познайомитися» (збір інформації про соціальний статус сім'ї), «Ласкаво просимо в нашу групу» (оформлення інформаційного куточка для батьків), навчальний семінар «Діти з обмеженими можливостями здоров'я - хто вони?», круглий стіл «Крупичі досвіду» (з досвіду роботи групи), презентація проекту «Батьківська пошта» (проект) (пошта батьківських питань, очікувань, взаємодопомоги), «Моє життя в ЗДО» (збір дитячих оповідань про свою сім'ю, про життя в ЗДО, малюнків, фотографій, досягнень (протягом

року)), створення папок «Дитяче портфоліо», «Подолання» (формування партнерських взаємин діти - батьки - вихователі). Презентація клубу «Познайомтеся з моєю родиною», школа спілкування «Живемо на одній планеті» (поради психолога), «Роль сім'ї в моральному вихованні дітей», випуск стінгазети «Немає нічого прекраснішого на світі, хвилини тієї, коли сміються діти» (Смішні історії з життя дітей, фотографії «СТОП кадр»), видання буклетів «Чудеса в решеті» (виявлення інтересів батьків, їх хобі), консультація «Я руку подам тобі назустріч» (Особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами), фотовиставка «Найкращий день» (організація сімейних свят), Майстер-клас «Зимова майстерня» (виготовлення новорічної іграшки (спільно - діти, батьки)), спільні заходи «Щастя в родині, щаслива дитина» (підготовка та проведення дитячого ранку, встановлення емоційного контакту батьків), батьківські збори «Загальні турботи» (виявлення нагальних проблем, шляхів їх подолання), участь батьків в поліпшенні предметно-розвиваючого середовища (оформлення розвиваючих зон), «Квітка семиквітка» (підбір методичної літератури з інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище ЗДО), освітній семінар «Спілкування через гру» (значення гри для розвитку комунікативних навичок), консультація «Правове забезпечення інтересів людей з ООП», анкетування «Ми різні, але ми разом» (результати проведення роботи з формування взаєморозуміння, доброзичливих відносин між дітьми, батьками груп).

На прикінцевому етапі (**Контрольний експеримент**) було перевірено ефективність педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти та здійснено контрольні зрізи щодо сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок педагогів.

За результатами експерименту, в контрольній та експериментальній групах виявлено позитивні зміни, що вплинули на стан готовності педагогів до роботи в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Розглянемо результати сформованості критерію суб'єктно орієнтованого (цілеспрямованість педагогів щодо фахової діяльності у роботі інклюзивної групи закладу дошкільної освіти, позитивна мотивованість, осмислення ціннісного ставлення до діяльності (особистісні цінності) після впровадження програми зі створення організаційно-педагогічних умов інклюзивної освіти в ЗДО.

Результати впровадження якої, показали збільшення кількості студентів високого рівня сформованості умінь і навичок мотиваційно-ціннісного компоненту: інтерес та ціннісне ставлення до професійної діяльності); інформаційно-пізнавальний (поінформованість педагогів ЗДО щодо корекційної роботи з дітьми); операційно-поведінковий (самооцінка творчого потенціалу, активність, реалізація теоретичних знань, професійно важливих умінь на практиці, осмислення й усвідомлення власних дій, змісту і методів діяльності у процесі роботи дітьми)

Особистісний: здатність емоційно налаштуватися на роботу.

Змістовий: комплекс знань про форми організації діяльності в ЗДО.

Мета анкетування: порівняти теоретичний досвід з практичним фахівців.

Анкета складалась із 10 запитань наступного змісту:

1. Педагогічний стаж:

- ✓ загальний педагогічний стаж становить ... р.,
- ✓ з них роботи в умовах інклюзивної освіти ... р.

2. Чи виникає у Вас інтерес до застосування інклюзії у педагогічній діяльності?

Так. Ні.

3. Ваше ставлення до інклюзивної освіти:

- ✓ для яких дітей включення є можливим?
- ✓ яка умова є найнеобхіднішою, аби зробити інклюзивну освіту успішною?

4. Зазначте переваги інклюзивної освіти:

- ✓ для дитини з особливими освітніми потребами;
- ✓ для інших дітей ЗДО.

5. Які негативні сторони Ви вбачаєте у запровадженні інклюзивної освіти?

6. Як Ви вважаєте, чи готова сучасна школа для впровадження інклюзивного навчання?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

7. Які труднощі є та можуть бути у запровадженні інклюзивної освіти?

8. Чим, на Вашу думку, цікава інклюзивна діяльність:

- ✓ цікаво створити щось своє, незвичайне, краще, ніж було;
- ✓ підвищується інтерес до навчання і виховання;
- ✓ зростає авторитет серед батьків і дітей;
- ✓ радує підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею;
- ✓ можна отримати новий статус серед колег, повага до новаторства;
- ✓ в новаціях повніше реалізується власний досвід, сили і здібності;
- ✓ зростає самоповага, новий погляд на власні здібності та можливості;
- ✓ інша відповідь

9. Як Ви вважаєте, чи є, особисто у Вас, достатнє теоретичне підґрунтя для

- ✓ впровадження інклюзивних педагогічних технологій на практиці?
- ✓ так, я вважаю, що достатньо теоретично обізнаний;
- ✓ так, я маю певні знання з окресленого питання, але вони не достатні;

- ✓ не зовсім, моя теоретична обізнаність невисока;
- ✓ ні, я не володію теоретичними знаннями з даного питання;
- ✓ інша відповідь

10. На якому рівні з упровадження інклюзії Ви б поставили власну діяльність:

- а) високий; в) середній;
- б) вище середнього; г) низький.

Проаналізувавши отримані дані, ми одержали наступні результати:

- ✓ в інклюзивних групах працюють доволі молоді фахівці, зі стажем не більше 1-5 років;
- ✓ майже у всіх опитаних педагогів виникає зацікавленість у застосуванні інклюзії у власній діяльності;
- ✓ включення є можливим для дітей із збереженим інтелектом;
- ✓ серед найнеобхіднішої умови успішної реалізації інклюзивної освіти на першому місці матеріальна забезпеченість та якісне підвищення кваліфікації асистентів та вчителів;
- ✓ перевага інклюзивної освіти для дитини з особливими потребами вбачається у розвитку комунікативних здібностей, а для дітей з типовим рівнем розвитку – у вихованні толерантності, милосердя, повазі до інших;
- ✓ серед негативних сторін впровадження інклюзії фахівці виділяють введення зайвої документації;
- ✓ більшість вважає, що сучасний ЗДО не готовий до створення інклюзивних груп;
- ✓ серед труднощів на першому місці неготовність кадрів працювати із означеною категорією дітей;
- ✓ майже всі опитані погодилися із твердженням, що мають певні знання з окресленої проблеми, проте вони не достатні;
- ✓ власну педагогічну діяльність досліджувані оцінили здебільшого у високий, середній та вище середнього рівні.

Результати проміжної діагностики «Соціограма»

Основні блоки індивідуалізації навчання	Рівень засвоєння навичок до початку експерименту, %	Рівень засвоєння навичок на момент повторного експерименту, %
Самообслуговування	100	100
Сприймання і мова	72,3	83,1
Соціальне пристосування	84,3	88,1
Моторика	94,3	98,1

Контрольне анкетування батьків щодо організації роботи учасників освітнього процесу (вихователів, дефектолога, логопеда, асистентів вихователя) проходила за трьома критеріями: навчальні знання, міжособистісна взаємодія, ставлення до вихователя.

За результатами експерименту отримані наступні дані: визначені якості вихователя - середня оцінка з анкетуванням становить 4,9 бали. Ті, що навчаються відзначають, що змінилися підходи, методи і способи викладання в різних видах діяльності. Аналіз отриманих даних показує, що з'явилася доступність і легкість в подачі матеріалу, в анкеті бали тільки 4 і 5. Вихователь сам зазначив, що змінилися якість знань дітей, їх розуміння матеріалу і застосування його в завданнях. Дітям, яким необхідна додаткова допомога, вихователь готував індивідуальні завдання і організовував всіх дітей в групі. Подання нових тем проходило за інноваційними методами роботи, окремо пророблялися завдання з дітьми з ОВЗ.

Позначку 5 балів (що завжди свідчить про прояв якості) поставили 84% батьки і 4 бали («проявляється дуже часто») - 16%, високий показник означає, що вихователь викликає інтерес дітей в цілому добре і якісно опрацьовує матеріал, розкриває нову тему і надає інформацію. Відзначено, що вихователь проаналізував результати експерименту, що констатує і провів роботу щодо поліпшення своєї діяльності.

Подачу освітнього матеріалу оцінили на 4,6 (5 балів - 74%, 4 бали - 26%, низькі показники відсутні), вони зацікавлені і мотивовані навчанням. Вихователем вивчили і апробували нові способи подання матеріалу через ігрові, практичні та індивідуальні форми діяльності, що викликають інтерес у дітей. Вихователь прагне дати матеріал цікаво і наповнити організаційну діяльність різними видами і типами завдань.

Переключення під час занять - вихователем розроблені і підготовлені фізкультхвилинки, мовні розминки й інші форми переключення з метою зняття втоми та напруги в групі. Всі батьки оцінили цей показник на 5 балів. Такі заняття сприяють поліпшенню уваги, відновленню різних систем організму, появи інтересу до загальноосвітнього процесу і поліпшення міжособистісних відносин у групі.

Створення умов психологічного комфорту - оцінка 4,3 (5 балів - 68% дітей- високий ступінь задоволеності створеними умовами, 4 бали - 32% випробовуваних визначили як періодично створювані умови). Батьки відзначають, що вихователь організовує їх і налагоджує взаємини, створює умови для психологічного комфорту, всі діти знаходяться в спокійному, позитивному та емоційному станах. Вже після декількох занять з вихователем видно результат зниження кількості негативних проявів у групі.

Терпимість в багаторазовому повторенні матеріалу - оцінка 5. Всі батьки відзначили, що педагог повторює і закріплює матеріал кілька разів, застосовує індивідуальний підхід, підказує при необхідності. Вибудовує діяльність у роботі з усіма, що навчаються, включаючи в загальноосвітній процес дітей з ОВЗ.

Шанобливе ставлення - оцінка 4,9. За результатами анкетування 95% батьків визначили, що вихователь ставиться до дітей уважно і шанобливо, 5% вважають, що вихователь виявляє повагу, але не постійно. Поліпшення показника, що діти задоволені ставленням вихователя до них. Присутня взаємодопомога між дітьми і вихователем, відсутні низькі показники.

Вимогливість вихователя - оцінка 4,3, вихователь став більш вимогливим і в міру м'яким, прагне виконати поставлені завдання в організованій діяльності (5 балів - 26% батьки, оцінили прояв вимогливості в повному обсязі, 4 бали - 74% батьки відзначили непостійний прояв вимогливості, що призводить до невиконання окремих завдань, відсутність низьких показників).

За результатами анкетування - поліпшення дисципліни в групі, учасники освітнього процесу контролюють процес виконання поставлених перед дітьми завдань, при цьому діти стали більше виконавчими і відповідальними у виконанні завдань.

Справедливість - усі батьки оцінили учасників освітнього процесу на 5 балів. Під час занять відзначається, що учасники освітнього процесу об'єктивні в різних ситуаціях і справедливість проявляється завжди. З'ясована причина низьких показників в констатуючому експерименті: непорозуміння між учасниками освітнього процесу і дітьми, не здатність учасників освітнього процесу обґрунтувати своє рішення.

В останньому показнику учасники освітнього процесу відновили ставлення до себе всіх, хто навчається, за результатами анкетування всі батьки поставили 5 балів, разом з тим підтверджують, що усі учасники освітнього процесу (вихователь, асистент, логопед, дефектолог) володіють необхідними знаннями, вміннями та навичками для навчання дітей, дають особистий приклад поведінки в суспільстві, пропонуючи вибір в своїх діях кожному.

Висновки до розділу 2

За результатами теоретичного дослідження ефективності організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти обґрунтовано сутність педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, а саме: підвищення професійної кваліфікації

педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят; побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО, освітня діяльність з дітьми; організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку.

Перевірка їх достатності, надійності й ефективності вимагала визначення змісту і методики їх реалізації у процесі проведення формувального експерименту. Таким чином, у порівнянні з підсумками проміжної діагностики сприйняття і мова покращилися на 3,1% (загальний приріст 13,9%), соціальна пристосованість - на 2,1% (14,6%), моторика - на 1% (4,8%), що говорить про ефективність розроблених заходів індивідуального маршруту психолого-педагогічного супроводу. Установлено, що індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти при реалізації відповідних педагогічних умов підвищилася на 26,2 % .

Створене корекційно-розвивальне середовище в ЗДО - це комплексний, системний, варіативний, інваріантний, пластично мінливий механізм безперервної психолого-педагогічної допомоги дитині з ОМЗ на шляху становлення його соціальної компетентності в іграх, заняттях, спілкуванні з однолітками і дорослими, формування мобільності і суспільної активності. Зміна, поліпшення і збагачення розвиваючої предметно-просторового середовища (РППС), є одним з ефективних умов реалізації освітнього процесу дитини з ОМЗ.

Таким чином, розвиваюче предметно - просторове середовище не тільки створює сприятливі умови для життєдіяльності дитини, воно служить так само безпосереднім організатором діяльності дітей і впливає на виховний процес. Крім того, для інших дітей це можливість вчитися розуміти і цінувати розмаїття суспільства, краще ставитися один до одного, усвідомити, що таке соціальна справедливість.

Здійснюючи вибір шляхів побудови інклюзивного освітнього простору в ЗДО і ефективного управління ними, ми враховували тенденції соціальних перетворень в суспільстві, запити батьків, соціуму, ситуацію, що склалася.

При реалізації інклюзивної практики ми розробили проект. Основною метою даного проекту є забезпечення організаційно-освітніх умов для спільного виховання і освіти дітей з різними психофізичними особливостями розвитку, що сприяють розвитку кожного з її учасників.

Проект націлений на продуктивну взаємодію педагогічного, медичного, суспільного і батьківського спільнот в соціалізації, адекватної можливостям дітей з різними ООП як базисної основи розвитку особистості. Також об'єднання спільних зусиль великого кола фахівців різного профілю, концентрації їх інтелектуального потенціалу, його раціонального використання, а також дозвіл можливих протиріч, що виникає між фахівцями всередині установи, педагогічним колективом і батьками, дошкільним закладом та органами управління. Такий підхід дозволить здійснити прорив у сформованій практиці роботи ЗДО із соціалізації дітей з різними ООП.

Психолого - педагогічна допомога дитині з проблемами здоров'я найбільш ефективна, якщо вона розпочата якомога раніше. Системний підхід психолого-педагогічної роботи може бути хорошою базовою основою для подальшого успішного зростання дитини - дошкільника з обмеженими можливостями здоров'я в його повноцінній соціальній адаптації в суспільстві однолітків і підготовці до шкільного навчання. Спільна соціалізація здорових дітей і дітей - інвалідів та дітей з ООП дозволить зберегти дитині з ООП спілкування з суспільством однолітків, допомогти набути соціальний досвід і взаємодію з однолітками в різних видах дитячої діяльності як рухової, ігрової, продуктивної, трудової, пізнавально - дослідницької, музично - художньої та ін.

Інклюзивна освітня вертикаль - побудова взаємодії між установами різних рівнів, типів і видів, при якій забезпечується вибір і передбачуваність індивідуального освітнього маршруту для дитини з ОМЗ, будується

взаємодоповнююча система психолого-педагогічного супроводу освіти дитини та її сім'ї.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Ми проаналізували проблему індивідуалізації в психологічній, педагогічній і методичній літературі, визначили форми, шляхи індивідуалізації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти для дітей з особливими потребами.

2. Узагальнили вітчизняний та зарубіжний досвід з організації індивідуальної освіти дітей в умовах інклюзивної групи ЗДО.

4. Розробили та експериментально перевірили ефективність організаційно-педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

5. У гіпотезі нашого дослідження було зазначено що, при створенні належних педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, то рівень розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я буде мати вищі показники, аніж у тих дітей, які ці умови не мають.

Отже перелік організаційно-педагогічних умов за яких можливо індивідуалізувати освітній процес у інклюзивній групі:

1) Першою важливою педагогічною умовою формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО - це підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят.

2) Другою важливою умовою є побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО, доцільно виділити: створення інклюзивного розвивального ігрового середовища («інклюзивний простір», «корекційне середовище»).

3) Третя важлива педагогічна умова формування індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО – це організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.

6. У ході дослідно-експериментальної роботи був розроблений комплекс дидактичних вправ, методик тощо. На підставі раніше виділених педагогічних умов індивідуалізації навчання вправи були розділені на блоки: підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят; побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО; організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят. Кожен розроблений блок вправ був спрямований на формування відповідного розвитку педагогічних умов індивідуалізації освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти. Унікальність розробленого комплексу навчальних вправ та методів полягає у використанні як традиційних, так і інноваційних методів навчання у ЗДО. Крім застосування кожного методу та вправи ставить за мету поліпшення навчання, виховання, закріплення, розвитку тощо. Повторне проведення діагностичних методик дозволило виявити позитивну динаміку, що свідчить про ефективності розробленого комплексу вправ та методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 20.11.2019).
2. AliciaBroderick, Heeral Mehta-Parekh, D. KimReid. DifferentiatingInstructionforDisabledStudentsinInclusiveClassrooms. TheoryIntoPractice. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3(дата звернення 25.11.19)
3. Андропов В.М., Дергоза Р.О. Врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні за допомогою комп'ютера: Нові технології навчання: Наук.- метод. зб. Київ: Вип. 14. 101с.
4. Ануфриева А.Ф. Какпреодолетьтрудности в обучении. Москва: 1997. 140 с.
5. Бондар В. І. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ: 2004. 152 с.
6. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. Новгород: 1972. 72 с.
7. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 656 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии под. ред.Т. А. Власовой. Москва: 1983. 256с.
9. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. Вопросы образования. 2006. № 2. 104с.
10. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. Синдром Дауна XXIвек. 2011. 41с.
11. Гюнваль П. Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех». Дефектология. 2006. № 2.– 75с.

12. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314с.
13. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: т-во «Надія», 2000. 255 с.
14. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ: Академ видав, 2004. 352 с.
15. Дубогай О.Д. Теоретичні та методичні аспекти особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні дітей. 2005. –№ 2 (8).
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Київ: 2003. 120с.
17. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды. Курск: 2009. 24 с.
18. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процес се інклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. 35–38 с. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56322.htm> (дата звернення 1.12.18)
19. Епишкин Н. И. Исторический словарь галицизмов русского языка. URL: <http://gallicismes.academic.ru> (дата звернення 1.12.19)
20. Ікуніна З.І. Індивідуалізація навчання дітей старшого дошкільного віку. 2010. №1. 24с.
21. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении.— Казань: 1966. 95 с.
22. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. 207 с.

23. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, Ф.Н. 1951. 488 с.
24. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
25. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: Науковий світ, 2010. 195 с.
26. Колупаєва А.А, Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. Директор школи, 2011. 25с. 23;
27. Крутій К. Індивідуальне заняття як форма організації навчання мови і розвитку мовлення. URL: http://www.ukrdeti.com/2006/3_a8_2006.html
(дата звернення 2.12.19)
28. Кудрявцев В, Каштанова С. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования. Вестник Мининского университета, 2017. № 2. 25 с.
29. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання і навчання дітей шестирічного віку як фактор забезпечення безперервності дошкільної та початкової освіти. 2004. №3. 6с.
30. Кузьменко В. Наріжний Камінь особистісно орієнтованої моделі. Урахування індивідуальних відмінностей дошкільників. 2008. №3. 9с.
31. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк: 2013. 292 с.
32. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. 38с.

33. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2. (2005).
34. Ладивір С. Виховуючи всіх. Виховувати кожного: Індивідуалізація навчально-виховного процесу. 2005. № 12. 5с.
35. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. 21с.
36. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. Москва: 1997.
37. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський: 2013. 38 с.
39. Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А. Вопросы безбарьерной дидактики в инклюзивном высшем образовании. Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». [URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80226](http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80226) (дата звернення 3.01.2020)
40. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. 2011. № 3. 11с.
41. Невский Й.А. Индивидуальный подход к школьникам, отстающим в учебе или имеющим отклонения в поведении. 1985. № 9. 21с.
42. Певцова Е. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений. Москва: 1994. 22 с.
43. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 1999. 368 с.
44. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344с.

45. Сікорський П. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах. Київ. 2001. с.39
46. Симаева И. Н. Инклюзивноеобразовательноепространство SWOT-анализ. ВестникБалтийского федерального университетаим. И. Канта. 2014. Вып. 5. 39с.
47. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. 2004. № 2. 11с.
48. Словник психолого-педагогічних понять і термінів URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1270/> (дата звернення 3.04.2020)
49. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка. 1970–1980. 678с.
50. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфереобразования лиц с особыми потребностями URL: http://www.flife.com.ua/inclusion/?page_id=870 (дата звернення 29.06.2020)
51. Сорокоумова С. Н. Психологічні особливості інклюзивного навчання. // Вісті Самарського наукового центру Російської академії наук, т. 12. - № 3. 2010. 173с.
52. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках. под. ред. Г. Осипова. Москва: Издательскаягруппа ИНФРА М–НОРМА, 1998. 488 с.
53. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. – Київ.: Радянська школа, 1984. 249 с.
54. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь» 1997. 143 с.
55. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – Москва: Педагогика, 1990. 192 с.

56. Хаустова Р. Різні діти – різний підхід. 1994. №9. 13с.
58. Чередов И.М. О дифференциации обучения на уроках. Омск: 1973. 59с.
59. Чередов И.М. Дифференциация учебно-познавательных заданий на различных этапах урока. Омск: 1974. 168 с.
60. Човган Т. Школа № 24 обличчям до людей: Диференціація навчального процесу. 1996. № 2. 20 с.
61. Чудновский В.Э. Индивидуальный стиль деятельности школьника. 1988. № 9.75 с.
62. Шабалина З. П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников. 1990. № 6. 85 с.
63. Шестакова Е. В., Сорокина Т. В. Возможности інклюзивного образования. URL: <https://sibac.info> (дата звернення 5.05.2020)
64. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание.– Москва, 2003. 32с.
65. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: внешние и внутренние формы. Москва: 1995. № 3. 45 с.
66. Якиманская И.С. Дифференцированный подход к ученикам в современной школе. Москва: 1996. 96 с.
67. Якиманская И.С. , Абрамова С. Г. и др. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения. Москва: 1991. № 4. 46 с.
68. Ярошенко О. Диференціація навчання. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. 211с.
69. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365с.

70. Allport G.W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press, 1955, 166 – 216 p.
71. Booth T., Ainscow, M., Kingstone, D. *Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare* / T. Booth, M. Ainscow, D. Kingstone. - CSIE, 2006.
72. Breme J. *A matrix for modern education* / J. Breme. Toronto, Canada: McClelland & Stewart, 1975.
73. Carrington, S. *System models to support inclusive education practices: Engaging Queensland students and teachers in school review and development using the Index for Inclusion*, AARE. Symposium, 2006.
74. Cole, D.A., Meyer, L. *Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes* / D. A. Cole, L. Meyer // *The Journal of Special Education*. - 1991. - Vol. 25(3). 340. 351 p.
75. Council for exceptional children. *Exceptional children* . 1975. Vol. 42. 174 p.
76. Culham A., Nind M. *Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion* / A. Culham, M. Nind // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2003. Vol. 28 (1). 78 p.
77. Delor, G. *Learning: the treasure within* / G. Delor. – M.: UNESCO, 1996. 31p.
78. Ferguson, D. L., Desjarlais, A., Meyer, G. *Improving education: The promise of inclusive schooling* / D.L. Ferguson, A. Desjarlais, G. Meyer. – National Institute for Urban School Improvement, June, 2000.
79. Freeman, S.F.N., Alkin, M.C. *Academic and Social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings* / S.F.N. Freeman, M.C. Alkin // *Remedial and Special Education*. 2000. Vol.21(3). 18 p.

80. Heiman, T. Friendship quality among children in three educational settings / T. Heiman // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. – 2000. Vol. 25(1). 112 p.

81. Mansaray A.A. Liminality and in/exclusion: Exploring the work of Teacher assistant / A. A. Mansaray // *Pedagogy, Culture and Society*. 2008. Vol. 14 (1). 187 p .

82. Maturana U. Drevopoznaniya / U.Maturana, F.Varela. Pervod s angl. Yu.A. Danilova. M.: Progress-Traditsiya, 2001. 223 p.

83. Wanerman, T., Roffman, L. Including One, Including All: A Guide to Relationship– Based Early Childhood Inclusion / T. Wanerman, L. Roffman. 2011. Redleaf Press. 304 p.

84. Warnock, M. Special educational needs. – Report of the committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people. London: 1978. 416 p.

85. Weswood, P. Commonsense methods for children with special needs. Routledge, 2007. 542p.

86. Winzer, M. A. The history of special education: From isolation to integration. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993.

87. Wood, P. International Classification of impairment, disabilities and handicaps (ICIDH) / P. Wood. – Geneva: World Health Organisation, 1980.

ПРОГРАМА ЗІ СТВОРЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
УМОВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗДО

1. Цільовий розділ

1.1. Пояснювальна записка

Сучасне суспільство та його розвиток України гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, і особливо тих, хто потребує його найбільше, зокрема, це діти з особливими освітніми потребами. Всі діти, не залежно від стану здоров'я, мають право на здобуття освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових дітей. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками.

Згідно з ЮНЕСКО інклюзивне навчання – це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

Інклюзивна освіта ставить собі мету - покращення освітнього середовища, в якому педагог та діти відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб дітей і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними.

Виходячи з принципів інклюзивної освіти, ЗДО повинен вирішити цілий ряд завдань: співпраця із закладами дошкільної освіти міста, що мають у своєму штаті дефектологів, психологів, логопедів (ЗДО № 98), у формі консультацій для педагогів і методичної підтримки при написанні адаптованих робочих програм, консультацій для батьків; навчання педагогів ЗДО на курсах підвищення кваліфікації за корекційною роботою з дітьми; тісна співпрацю з фахівцями з Інклюзивно – ресурсного центру.

Якість освітнього процесу значною мірою залежить від того наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Мета програми: покращувати організаційно-педагогічні умови інклюзивної освіти в ЗДО.

Завдання робочої програми:

- активізувати знання вихователів про організацію освітнього процесу;
- розширити уявлення у вихователів про форми організації діяльності в ЗДО;
- формувати у вихователів, логопеда, дефектолога, асистентів вихователя вміння переносити теоретичні знання на практичну діяльність;
- формувати у батьків вміння організації спільної діяльності з дитиною;
- збагачувати знання батьків про форми і способи взаємодії з освітньою установою з правого та освітнього боку;
- уточнювати рівень знань в дітей;
- збагачувати уявлення в дітей про навколишній світ і про взаємодію з ним;
- активізувати в дітей наявні знання;
- формувати в дітей толерантне ставлення один до одного і до оточуючих;
- розвивати особистість кожної дитини в різних творчих напрямках (танці, спів, музика, кулінарія та ін.).

Нормативно-правова база програми: Базовий компонент дошкільної освіти, нормативні документи МОН.

Впровадження інклюзивної освіти в освітнє середовище є одним з найважливіших напрямків діяльності держави.

Актуальність впровадження такої форми має високу значимість, так як сама система «підлаштовується» під того, хто навчається, має ОВЗ. І однією з принципово важливих позицій такої форми освіти є особливість

підлаштовуватися і змінюватися відповідно до необхідних потреб кожної дитини.

Організаційно-педагогічні умови є одним з структурних компонентів освітнього процесу. До складу цих умов входить:

- 1) підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят;
- 2) побудови відповідного розвивального предметно-просторового середовища інклюзивної групи ЗДО;
- 3) забезпечення тісної взаємодії педагогів ЗДО та сім'ї.

Під час включення в організаційно-педагогічні умови інклюзивної практики досягається *наступний результат*:

1. Всебічний розвиток особистості.
2. Навчання формам і способам взаємодії з однолітками і дорослими.
3. Поліпшується засвоєння загального матеріалу.
4. Виховується розвинена і цікава особистість.

У програмі застосовуються основні принципи виховання, що визначають виховний процес за допомогою норм, правил, рекомендація у розробці проведення освітньої роботи.

У програму закладено вісім принципів:

- зв'язок з життям реалізується у всіх видах діяльності;
- принцип комплексності всіх компонентів виховного процесу, яке реалізується через моральне, естетичне, духовне, сімейне виховання;
- принцип педагогічного керівництва і самостійної діяльності, активності дітей у різноманітних видах діяльності, в яких педагог стимулює активність вихованців, зберігаючи при цьому керівні позиції;
- принцип гуманізму, завдяки якому присутня повага до особистості дітей в поєднанні з вимогами до нього;
- принцип опори на позитивне, що полягає в вірі в позитивні результати виховання і мотивації дошкільників на виконання певних завдань, в результаті яких розкриваються творчі здібності дитини;

- виховання в колективі і через колектив, через яке відбувається вплив на особистість через колективне ставлення і діяльності;

- принцип обліку вікових і індивідуальних можливостей;

- принцип єдності вимог і дій в освітній організації, сім'ї та громадськості.

Плановані результати освоєння дітьми програми з розвитку організаційно-педагогічних умов в інклюзивну освіту

Ті, що навчаються повинні володіти:

- способами організації взаємодії з однолітками і дорослими;

- практичними вміннями, отриманими на заняттях та виховних заходах;

- знаннями з організації своєї діяльності.

Система оцінки досягнення які навчаються планованих результатів освоєння програми.

Для оцінки досягнень дітей виділені три рівня оцінювання виконуваних робіт дошкільниками.

Високий рівень - заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 4,7. Заповнення анкети на ставлення до конкретного предмету на 15 і більше балів. Створення мультфільму, в якому буде більше спільних моментів з життя групи. Поліпшення взаємин між дітьми, відсутність імені у анкеті на пункт «з ким би не хотів спілкуватися».

Середній рівень - заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 4,0. Заповнення анкети на ставлення до конкретного предмету від 11 до 14 балів. Створення мультфільму, в якому будуть моменти з життя групи, де навчаються взаємодіють один з одним. Поліпшення взаємин між дошкільниками, відсутність імені у анкеті на пункт «з ким би не хотів спілкуватися».

Низький рівень - заповнення анкети з оцінки педагога на позначку 3,0. Заповнення анкети на ставлення до конкретної діяльності від 5 до 10 балів. Створення мультфільму, в якому будуть моменти з життя групи, описують

свої особисті досягнення. Взаємини між дошкільниками залишилися на тому ж рівні, як і при оцінці експерименту, що констатує.

Програма спрямована на те, щоб підготувати дітей дошкільного віку до засвоєння інформації, що надається педагогом, яка ставила такі завдання:

- адаптація до взаємодії між дорослими і однолітками;
- розвиток і формування навчальної поведінки через виконання певних завдань різними діями (за зразком, за показом), концентрація уваги на педагога і наданої інформації, а також використання навчальних матеріалів за призначенням;
- формування прагнення виконувати завдання від початку до кінця за певний час і з заданими параметрами;
- розвиток переключення з одного предмета на інший, з одного завдання на інше.

В основі даних завдань закладені основні загальноосвітні потреби дітей з порушенням інтелекту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також наш власний емпіричний досвід дозволив нам запропонувати наступний комплекс психолого-педагогічних умов для оптимальної реалізації інклюзивної практики в ЗДО:

- підвищення професійної кваліфікації педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну освіту дошкільнят;
- побудова відповідного розвиваючого предметно-просторового середовища ЗДО; освітня діяльність з дітьми;
- організація соціального партнерства ЗДО та сім'ї у процесі інклюзивної освіти дошкільнят.