

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

**До захисту допустити:  
Зав. кафедри О.Г. Брежнєва  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020р.**

**Кваліфікаційна робота  
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ  
ОСВІТИ».**

студентки факультету філології та  
масових комунікацій  
спеціальності 012 Дошкільна освіта  
освітнього ступеня «Магістр»  
**Кузнецової Анастасії Анатоліївни**

**Науковий керівник:**  
**Бухало Олена Леонідівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти

**Рецензент:**  
Глазкова Ірина Яківна,  
доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету філології та  
соціальних комунікацій Бердянського  
державного педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2020р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	9
1.1. Генезис понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір».....	9
1.2. Мотиваційна готовність майбутніх вихователів до впровадження інклюзії у дошкільний освітній простір.....	14
1.3. Педагогічні умови формування мотиваційної готовності студентів до роботи у інклюзивних групах ЗДО.....	20
Висновки до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО.....	46
2.1. Організація експериментальної роботи.....	46
2.2. Реалізація педагогічних умов формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах.....	54
2.3. Перевірка ефективності проведеної роботи.....	70
Висновки до розділу 2 .....	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	91

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтенсивні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства в соціокультурній і економічній галузях, обумовлені сучасними тенденціями розвитку у всіх сферах соціальної життєдіяльності суспільства, зокрема і у галузі освіти. У контексті сучасної парадигми освіти головна стратегічна тенденція представлена комплексною і всебічною модернізацією всієї системи освіти.

Основні цілі модернізації системи освіти зорієнтовані на створення єдиної платформи для відповідності сучасної системи освіти тим викликам XXI століття, які обумовлені соціальними і економічними чинниками в розвитку країни, що викликають зміни в запитях особистості в контексті змін в суспільному і державному розвитку в цілому.

В зв'язку з цим основна мета професійної освіти – це підготовка фахівців, що мають високий рівень кваліфікації за всіма відповідними для них профілями, володіють конкурентоздатними якостями на ринку праці, вільно володіють професійною діяльністю. Фахівці, які здатні освоювати суміжні сфери діяльності в цілях ефективного виконання професійної діяльності, в контексті її відповідності світовим стандартам, і що виявляється через набуття готовності до безперервного підвищення професійного рівня, соціальної і професійної мобільності.

Аналізуючи психолого-педагогічної літературу – маємо високий показник вивченості проблеми мотиваційної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти в Україні. Зокрема, цю проблематику розглядають у своїх працях такі вчені, як Л. Артемова [3], А. Богуш [8], Н. Гавриш [12], К. Крутий [47], О. Кучерявий [53], Т. Поніманська [70], Н. Лисенко [54], Н. Маковецька [57], І. Рогальська-Яблонська [78], Т. Степанова [86] та ін.

На сьогодні, регламентуючись такими законодавчими документами міжнародного та національного рівнів, суттєво розвивається та якісно

вдосконалюється освіта для дітей із особливими освітніми потребами: Стандарти правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю (1993), Декларація про права інвалідів (1975), (1989), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990), Конвенція ООН про права дитини, Саламанська декларація (1994), Конституція України (1996), Дакарські рамки дій (2000), Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006), Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010), Інчхонська декларація (2015), Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації) (2015), Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2018) тощо.

Зазначимо, що недостатньо дослідженою є проблема підготовки мотиваційної готовності майбутніх вихователів дошкільної освіти до роботи в інклюзивних групах з дітьми з особливими освітніми потребами та психофізичними особливостями. Водночас у практиці вищої школи наявна низка суперечностей, яку потрібно розв'язати, як-от між:

- новою парадигмою вищої педагогічної освіти, спрямованою на підготовку мотиваційної готовності майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах інклюзивної освіти;

- освітніми вимогами щодо підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти й відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах з дітьми з особливими освітніми потребами та психофізичними особливостями;

- нагальною соціальною потребою впровадження в освітній процес інклюзії і недостатньою мотиваційною готовністю майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти до її організації.

Спираючись на теоретичну та практичну значущість та актуальність,

вище зазначене стало визначальним у виборі теми дослідження: **«Педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти».**

**Об'єкт дослідження:** процес підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

**Мета дослідження** полягає у виявленні впливу теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його **завдання:**

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

2. Уточнення критеріїв, показників та рівнів сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти буде ефективним якщо: орієнтуватися на особливості інклюзивної дошкільної освіти; сформоване професійне налаштування на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, на основі включення в освітній процес спеціальних знань; враховуватиметься наявність досвіду взаємодії майбутніх педагогів з умовами інклюзивного

середовища.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: філософсько-концептуальні основи організації спеціальної та інклюзивної (Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Гноєвська, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, Н. Слободянюк, Д. Шульженко та ін.) Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні (В. Бондар, С. Миронова, В. Засенко, А. Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, А. Шевцов, О. Кучерук, М. Шеремет, К. Колупаєва та ін.); соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні напрямки організації та впровадження інклюзивного навчання Л. Будяк, О. Ільїної, І. Демченко, О. Мартинової, О. Мовчан, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Софій, Є. Тарасенко, А. Шевцова, та ін., а також у працях зарубіжних учених Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлора, А. Ходкінсона, О. Ярської-Смирницької та ін.); структурні складові людської мотивації. (Ю. Бабанський, Є. Ільїн, А. Маркова, Г. Щукін та ін.); мотивація як умова особистісного розвитку (М.Алексєєв, Л.Виготський, О.Леонтєв, В.Серіков та ін.); Професійна самореалізація та мотивація для цієї реалізації в житті особистості (К. Абульханової-Славської, О. Анісімова, О. Бодальова, О. Деркача, В. Зазикіна, Є. Клімова, Л. Анциферової, Є. Головахи, Л. Орбан-Лембрик та ін. та вченими зарубіжжя, такими як: Д. Завалішиною, В. Чудновським, А. Фонарьовим та ін.).

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної літератури з метою обґрунтування сутності поняття «мотиваційна готовність майбутніх вихователів інклюзивних груп»; узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних для визначення педагогічних умов формування мотиваційної готовності вихователів; аналіз нормативних документів з метою визначення сучасного стану проблеми);

емпіричні (анкетування, тестування, інтерв'ювання – з метою виявлення рівнів мотиваційної готовності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки дієвості педагогічних умов); статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних педагогічного експерименту).

Дослідження здійснювалося протягом 2019 – 2020 років й охоплювало такі етапи:

I етап (вересень 2019 року – січень 2020 року) – теоретичний. Він був присвячений виявленню сучасного стану проблеми, була визначена методологічна база дослідження, понятійний апарат, гіпотеза, методика організації дослідження, мета, завдання, структура, зміст; визначена модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп. Провідними були методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, аналіз особистого досвіду, методи порівняння і моделювання.

II етап (лютий – вересень 2020 року) – дослідно-експериментальний. На цьому етапі використовувалися методи анкетування, бесіди, спостереження, самооцінки, педагогічний експеримент. Простежувалася динаміка формування особистісного та діяльнісного показників професійної майстерності, впровадження моделі формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

III етап (жовтень – листопад 2020 року) – узагальнювальний. На цьому етапі опрацьовувались, аналізувались і узагальнювались результати дослідження, уточнювались теоретичні положення, модель формування професійної майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп, оформлялися матеріали дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота виконувалась на базі кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

**Наукова новизна і теоретична значущість:** вперше виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної

майстерності майбутніх вихователів інклюзивних груп (орієнтування майбутніх вихователів на особливості інклюзивної дошкільної освіти; сформоване в них професійне налаштування на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, на основі включення в освітній процес спеціальних знань; врахування наявності досвіду взаємодії майбутніх педагогів з умовами інклюзивного середовища). Уточнено дефініцію «мотиваційна готовність майбутніх вихователів інклюзивних груп», подальшого розгляду набуло питання визначення критеріїв та показників, рівнів мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

**Практичне значення отриманих результатів.** Розроблено програму спецкурсу «Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному розвивальному середовищі»: лекційні матеріали, питання семінарських занять, завдання для самостійної роботи студентів, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 100 сторінках, з них 80 – основного тексту. В тексті містяться 3 таблиці та 4 малюнки. Список використаних джерел містить 91 найменування. У роботі представлено 3 додатка, які розміщено на 10 сторінках.



## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ІНКЛЮЗИВНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

#### **1.1. Генезис понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір».**

Однією з тенденцій розвитку освіти у ХХІ столітті став розвиток якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, рівний доступ до освіти всіх категорій дітей. На сучасному етапі головним напрямом у вихованні дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна освіта. Модель інклюзивної школи передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

У сучасних дослідженнях українських учених (Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Гноєвська, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, Н. Слободянюк, Д. Шульженко та ін.) представлено філософсько-концептуальні основи організації спеціальної та інклюзивної освіти. Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні знайшли відображення в роботах українських науковців (В. Бондар, С. Миронова, В. Засенко, А. Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, А. Шевцов, О. Кучерук, М. Шеремет, Колупаєва, К. та ін.).

На відміну від українських словникових джерел, у зарубіжній літературі 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.

У нормативно-правових документах ЮНЕСКО інклюзія представляється як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до всіх дітей у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для її розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не лише організаційні терміни, а певна освітня філософія [17, 18, 56].

Тлумачення поняття інклюзія представлено у роботах українських, білоруських, американських учених. 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». Інклюзія, на її думку, орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-розвивальній та навчально-виховній праці із здобувачами освіти: де центром уваги є особистість дитини, а не її психофізичне порушення [61].

У дослідженнях Г. Давиденко зазначається, що інклюзія – це філософія системи суспільства, а не тільки навчально-виховної сфери. Зважаючи на сучасний розвиток, інформаційну, високотехнологічну структуру – інклюзія забезпечує усіх членів суспільства, незалежно від їх можливостей, до культурного і соціального життя, якісної освіти і комунікації [16].

Інклюзія – це освітня політика держави та філософія суспільства щодо соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку, процес впровадження всіх людей з особливими освітніми потребами в освітній простір та активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, безбар'єрна якісна освіта та суспільна комунікація.

У науковому обігу поруч із поняттям інклюзії функціонують поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище».

У нормативно-правових документах зазначено, що інклюзивне

навчання базується на принципах недискримінації. Це – система освітніх послуг, які гарантує держава, де враховуються особливості кожної людини, ефективно залучення та включення до освітнього і виховного процесу всіх осіб із особливими освітніми потребами [27, 31, 55].

У дисертаційному дослідженні І. Кузави інклюзивне навчання представлено як позитивний процес і спроможний результат об'єднання всіх дітей з особливими освітніми потребами та дітей з нормотиповим розвитком до навчання в одній групі начального закладу [49, с. 147].

Інклюзивне навчання є комплексний процес надання системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної освітньої установи.

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 [45, с. 24].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми, які мають різний рівень психофізичного розвитку, та надає змогу навчатися дітям за місцем проживання в умовах дошкільного навчального закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [50, с. 26].

Інклюзивна освіта (за С. Мироною) передбачає освітні послуги, які надають можливість навчатися дітям за місцем проживання та забезпечення основного права дітей на освіту [62]. 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 [21].

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 дошкільному освітньому середовищі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального та виховного процесу таких дітей [39, 48, 60].

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: яка не дозволяє дискримінувати осіб з інвалідністю; включати і залучати їх у суспільство; повага до особливостей та здібностей інвалідів; прийняття їх, як частину нашого суспільства, яка також має право на існування, надати рівний рівень можливостей для життя та реалізації; надати змогу залишити кожному індивіду залишити та зберегти свою індивідуальність [26, 65].

На основі аналізу зарубіжної педагогічної літератури можна виокремити 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;
- 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) [14].

У «Соціологічному енциклопедичному словнику» сутність терміну «простір» - це реальність, яка надає протяжності, структурності, взаємодію і співіснування усіх її елементів. [79, 87]. Українські науковці стверджують, що середовище є статичним, а простір динамічним.

Зарубіжні вчені (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.

Треба враховувати загальні характеристики щодо освітнього простору для розуміння особливостей роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та особливостями психофізичного розвитку на таких етапах роботи, як корекційно-розвитковою та навчально-виховний. Вчені виділяють (І. Сімаєва, В. Хитрюк та ін.) організованість, протяжність у часі і просторі, змістовність та структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) [82, с. 31-39].

Інклюзивний освітній навчальний простір включає в себе навчально-виховне, та корекційно-розвивальне середовище освітнього навчального закладу, в якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх спеціалістів, практиків та учасників процесу навчання та виховання у корекційно-розвивальному напрямі в умовах навчання інклюзивного простору. Особливостями інклюзивного освітнього простору є: доступність для всіх категорій дітей; варіативність (змістовна, часова, структурно-організаційна, методологічна); соціальна спрямованість навчально-виховного процесу; індивідуалізація навчання; ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного простору має бути толерантним. Отже, аналіз основних понять показує, що інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний

освітній простір – це взаємопов’язані поняття, які базуються на принципах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільний навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти та виховання.

## **1.2. Мотиваційна готовність майбутніх вихователів до впровадження інклюзії у дошкільний освітній простір.**

«Мотиваційна готовність майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності є складним індивідуально-психологічним процесом, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вихователя, яке інтегрується в цінностях та наявності образу своєї професії, розвитком професійно-значущих якостей і власної професійної поведінки, надає прагнення займатися своєю діяльністю після закінчення вищого навчального закладу», - зазначає А. Яблонський [22, с. 135].

У своєму дослідженні О. Єфимова розуміє мотиваційну готовність студентів як «...сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення до обраної спеціальності і як наслідок спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу» [68, с. 166-168]. Автор акцентує увагу, що ставлення майбутнього педагога до професії підвищує успішність та дуже впливає на ефективність навчальної діяльності.

Науковиця виділяє групи мотивів, які визначають чотири напрями формування мотиваційної готовності:

- 1) отримання диплому, як фактор прагматичного мотиву;
- 2) стати високо кваліфікованим спеціалістом, як фактор професійно-пізнавальних мотивів;
- 3) бажання підвищити власну компетентність та престиж своєї професійної діяльності;
- 4) у ситуації недосягнення успіху використовувати мотиви, які

пов'язані з усвідомленням певних незручностей, що можуть виникнути.

Цю думку підтримував і А. Яблонський, він зауважив, що важливе значення серед показників мотиваційної готовності має потреба в досягненні успіху, яка узагальнює мотив досягнення» [91].

Питання вимог до особисті вихователя та мотиваційної готовності до самореалізації майбутніх вихователів дітей дошкільного, у опрацьованих дослідженнях, розглядались лише у аспекті досліджуваної проблеми у дослідженнях: Г. Беленької, І. Беха, Б. Кобзаря, О. Кононко, К. Крутій, Н. Ничкало, О. Проскури, С. Сисоєвої та ін. Розглянувши цю проблему як складову структури професійної компетентності вихователя дошкільнят, Г. Беленька найглибше розкрила це питання у дослідженні. Вона підкреслювала, що специфіка структури професійної компетентності вихователя включає в себе характеристики особистісних якостей людини. Для професій, які перебувають в нашому суспільстві вони не є визначальними, якщо у фахівця є знання, уміння та відповідальності. Особистісні характеристики для вихователя дітей дошкільного віку є найзначущими, ніж його знання, уміння та навички.

Тому науковець вважає, що компетентність професійного вихователя - це особистісні можливості педагога, що дозволяють у педагогічному процесі ефективно і самостійно реалізовувати цілі. Професійна компетентність вихователя є інтегрованим поняттям, як зазначає Г. Беленька. Світоглядні позиції особистості, як базисна основа розвитку компонентів професіоналізму, глибока обізнаність і практичні уміння в обраній галузі, розвинені професійно-значущі якості – це все включає в себе компетентність вихователя. А його авторитет вибудовується у процесі набуття педагогічного досвіду [6].

Отже, необхідно більш систематизовано і детально розкривати вимоги суспільства до вихователя ЗДО. Зокрема, на питання мотиваційної готовності до професійної самореалізації у виховній діяльності, показників та критеріїв цієї готовності.

Мотиваційна готовність є складною системою інтегративних властивостей, що постає у формі активно діючого та психічного стану особистості. Позначимо основні характеристиками мотиваційної, вольової, емоційної сфери:

- задоволеність своєю працею, її процесом та результатом;
- це – мета, мотиви, завдання, ставлення, психологічні позиції;
- професійна самооцінка, самоусвідомлення себе як професіонала;
- психічний та емоційний стани.

Дуже важливо, щоб у майбутнього вихователя, для здійснення його навчально-виховної роботи з дітьми, були сформовані кожний із зазначених компонентів.

Якщо студент свідомо прагне бути вихователем, бажає передати наступному поколінню власний досвід, бажає професійного зросту та успіху у своїй діяльності, докладає до цього знання і здібності, потребує самоосвіти – все це є показником сформованості мотиваційного компоненту професійної готовності майбутніх вихователів. Професійна готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу є складним структурно-динамічним утворенням. Вона характеризується певним рівнем спеціальних мотиваційних, теоретичних та практичних цінностей, які стали мотивами професійної діяльності і поведінки та мають значення особистісного смислу.

Формуючи мотивацію до професійної діяльності майбутніх вихователів, процес будується з дотриманням принципу мотивації – мотивування роботи з виховання дітей дошкільного віку, вирішення навчальних завдань, пізнавальної діяльності (викладач надає мету для вивчення модулів та тем дисципліни, а студенти залучаються до її формулювання та обґрунтування).

Урахування початкових типів мотивації, поступова ступенева підтримка мотивації, поєднання професійної діагностики та самодіагностики в навчальному процесі – все це є однією з головних умов, які забезпечують



розвиток особистості.

Вивчаючи дослідження щодо мотиваційної сфери людини – з'ясували шляхи забезпечення ступеневої підтримки мотивації майбутніх вихователів дітей дошкільного навчального закладу та на студентів в цілому:

1. Збагачення та розвиток потребової сфери. «Потреби – це двигун людської поведінки», – так Курт Левін називає потреби, визначає їх як активність або динамічний стан, який виникає в людини, коли вона реалізовує будь-який намір чи дію [28, с. 182-186].

Потреби, для особистості, набирають вигляду бажань, намірів, інтересів, прагнень. Звичка, як звичний автоматичний спосіб поведінки у певній ситуації, також набуває характеру потреби. Вони можуть бути продуктом спрямованого виховання, можуть складатися стихійно чи переростати в сталі риси характеру, набувати рис автоматизму.

2. Розвиток когнітивної сфери та задоволення пізнавальних інтересів людини. Особистість бере участь у різних пізнавальних процесах, і під впливом цієї діяльності розвиваються потреби. «Усіх психологічно здорових людей об'єднує одна загальна особливість: усіх їх тягне назустріч хаосу, до таємничого, непізнаного, не поясненого...», – так вважає А. Маслоу в своїй праці: «Теорія людської мотивації». Він зазначає питання про те, яке місце в загальній структурі мотивації посідає потреба в пізнанні, і відповідає, що таким чином саме ці характеристики відображають для них сутність привабливості.

Ще в ранньому віці з'являється потреба «знати» і «розуміти», і у дитини вона виявляється навіть більш чіткою, ніж у дорослої людини. Дітей не потрібно вчити допитливості, від неї їх можна тільки відучити, і саме це є трагедією, яка на сьогодні набирає обертів для нашого майбутнього покоління [59, с. 248-249].

3. Чуттєва сфера: вплив на емоції, збудження та підтримка позитивних емоцій особистості. Включення емоційної сфери в пізнавальному процесі, у процесі морального становлення є досить важливим аспектом щодо

підтримання мотивації майбутніх професіоналів. Важливість цього аспекту підкреслювали вітчизняні та зарубіжні психологи. А. Маслоу зазначав, що почуття глибокого задоволення приносить задоволення когнітивних потреб людині. Це переростає у джерело найбільших та найвищих людських переживань. Іноді ми зовсім забуваємо про почуття, пов'язані з досягненням, тому що ми не відрізняємо цей процес від навчання й у наслідку оцінюємо його з позиції результату [59, с. 249].

«Успішна діяльність є та, яка підтримується емоціями людини...», – так підкреслює науковець Б. Додонов у своїй праці «Емоція як цінність». Навпаки: діяльність, до якої людина себе лише примушує холодними доводами розуму ніколи не буде мати успіху. Людські емоції, у психологічному плані, радикальним чином змінили своє «природне обличчя»: передусім, вони набули зовсім іншого предметного змісту – стали слугувати соціальним потребам особистості, а моральні почуття почали посідати велике місце в емоційному житті суб'єкта [23, с. 274].

«Емоції не визначають поведінку..., – визначив таку особливість свідомої людини Б. Додонов, – але вони дуже впливають на поведінку мотивації, не будучи самі по собі мотивами...». Але є деякі емоції, які виступають як позитивні мотиви поведінки, самостійні цінності та самоцілі [23, с. 277]. Отже, чуттєва сфера є дуже важливою. Вона також впливає на формування мотивації, як і когнітивна сфера.

4. Естетичні потреби та вплив на їх розвиток. Естетичні потреби, в екологічному вихованні займають особливе місце. А. Маслоу зауважив, що «естетичні потреби виявляються майже в кожній людині» [59, с. 250]. Для того, щоб задовольнити естетичні потреби студентів, у педагогічному процесі вищого навчального закладу слід створювати умови, де майбутній вихователь зможе спілкування з природою, милування нею, під впливом та тактовним компетентним керівництвом з боку викладача.

5. Створення розвивального середовища. Поведінка людини витікає із життєвого простору. Курт Левін підкреслює, що реалізація людських

можливостей у певному життєвому просторі надають конкретність поведінки людини.[28, с. 192], Навколишній світ та людська поведінка формується при взаємодії із квазіпотребами [28, с. 193].

Таким чином, інтерпретація зовнішніх та внутрішніх подій впливає на спонукання особистості до тієї чи іншої дії .

6. Використання попереднього досвіду. Для того, щоб з'явилися нові потреби, потрібно спиратися на ті, що вже існують. Через вияв у особистості нових потреб, потреби, що залежать від загальної спрямованості особистості можуть змінюватися. Завданням виховання є установки, які можна створювати, організовувати, забезпечувати та мотивувати. Вирішити ці вдання реально, лише повністю враховуючи характер всього попереднього досвіду певної людини.

7. Задоволення потреби в компетентності та забезпечення ситуації успіху. Мотиви досягнення є особливо важливими для виховання. Це – потреба та прагнення людини до успіху в різних видах діяльності. Ці потреби включають в себе: бажання вчитися, знати та розуміти, вміти аналізувати відповідну інформацію, потреба бути не гіршим за інших, систематично ставати кращим, бажання бути визнаним та ін. Г. Олпорт підкреслює, що пропорційно завжди пов'язані інтерес та здібності, і цей зв'язок іноді особливо яскраво виражається у певній діяльності особистості. Якщо в людині щось дуже добре виходить, то вона буде із задоволенням робити те, що їй подобається [67, с. 204], а система інтересів визначає вибірковість цього сприйняття та поведінки людини [67, с. 205]. Для впливу на внутрішню мотивацію, ця умова є досить важливою.

8. Охоплюючи елементи самопізнання, ціннісний аналіз та реальні дії у зовнішньому світі, виокремлюємо наступний шлях забезпечення ступеневої підтримки мотивації майбутніх вихователів дітей дошкільного навчального закладу – організація спеціальної діяльності (В. Климчук) [37]. Цей шлях пов'язаний із задоволенням потреби відчувати себе джерелом власної активності, у потребі відчувати себе компетентним, умілим знавцем, у

потребі бути включеним у значимі стосунки з іншими людьми. Така діяльність сприяє формуванню елементів внутрішньої мотивації та поглибленому аналізу власних цінностей.

Отже, особливу увагу ми приділили вивченню умов, які впливають безпосередньо на формування професійної мотивації, здійснили аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених формуванню мотивів. Серед різноманітних умов було виділено ті, які зможуть забезпечити ступеневу підтримку мотивації майбутніх вихователів дітей дошкільного навчального закладу та на студентів в цілому в процесі здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищого навчального закладу, а саме: забезпечення естетичних та емоційних переживань (емоцій подиву); залучення до самостійної постановки мети; організація навколишнього середовища; знаходження особистісного смислу; підтримка мотивації, спонукання до пізнавальної та пошукової активності; включення до різних видів діяльності; забезпечення ситуації успіху; урахування попереднього досвіду;

### **1.3. Педагогічні умови формування мотиваційної готовності студентів до роботи у інклюзивних групах ЗДО.**

Сучасна парадигма в сфері освіти характеризується вимогами, які обумовлюються підвищенням рівня до кваліфікації кадрів, в тому числі і педагогічних, в силу затребуваності конкурентоспроможного фахівця, здатного відповідати запитам і викликам ХХІ століття в умовах інформаційної соціокультури.

Сучасне професійно-освітнє середовище зорієнтовано на актуалізацію уваги по відношенню до оцінки рівня професійної кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, в тому числі і психолого-педагогічного профілю. Готовність студентів до здійснення цілеспрямованого і систематично організованого процесу навчання, пов'язаного з вихованням підростаючого

покоління в інклюзивній середовищі, обумовлена наявністю у них фундаменту по загальнокультурної і професійної підготовки, якої створюються передумови для їх самостійного особистісного і духовно-морального розвитку.

Особливої актуальності це положення набуває при підготовці психолого-педагогічних кадрів, бо формування особистісних якостей підростаючого покоління багато в чому обумовлено якістю навчально-виховного процесу в середній ланці системи освіти.

У ряду форм і видів професійної діяльності особливе місце відводиться педагогічній діяльності. Навчанням, вихованням, освітою, розвитком особистості обумовлено зміст педагогічної діяльності, яка представлена у вигляді особливого виду професійної діяльності. Педагогічна діяльність характеризується спільним характером діяльності викладача, яка навчає особистість, і навчаються, які охоплюються процесом навчання, виховання і розвитку.

В цілому, сучасна соціокультурна ситуація сприяє все більшому відторгненню основної маси населення від надання їм якісної освіти, яке сьогодні є недоступним для широкого прошарку населення з огляду на комерціалізації сучасного світу, що виявляється в системі освіти у вигляді платної освіти.

Ринкові відносини в контексті парадигми сучасного суспільства, актуалізуючи проблему якості в освіті, пов'язують його з кваліфікацією фахівців, яка розглядається через їх підготовку (технологічну, загальнокультурну і психологічну), що передбачає у них необхідність формування професійної мотивації.

У цьому плані, саме мотиваційна готовність студента закладає у нього основну передумову для успіху в його професійній діяльності. Сучасні дослідники (В. Бенін, К. Левітан Н. Сєдова та ін.) розглядають педагогічну культуру через інтеграцію властивостей особистості, які включають в себе

природні і набуті особистісні властивості, що забезпечують відповідний рівень професійної діяльності викладача.

Сутність «професійна мотиваційна готовність» обумовлена розумінням «професійної діяльності та мотивації до цієї діяльності». Професійна діяльність в даному контексті розглядається нами через властивості у групи людей, представлених аналогічної професійною діяльністю через трудову диференціацію, якої відокремлюються види спеціальної діяльності.

Професійна діяльність - це соціально-культурне явище зі складною структурою, що включає мету, завдання, предмет, засоби, методи, результат. Високий рівень професійної культури фахівця характеризується розвиненим професійним мисленням і свідомістю, що передбачають здатність вирішувати професійні завдання.

Традиційне розуміння мотиваційної готовності студента обумовлено рядом спеціальних теоретичних знань і практичних умінь у сфері конкретної трудової діяльності. Виникнення інститутів, пов'язаних з розвитком, збереженням і поширенням культури сприяло становленню мотиваційної готовності. У цьому ряду слід особливо відзначити систему професійної освіти як соціальну форму, якої облаштовуються культурні процеси, спрямовані на навчання та виховання підростаючого покоління.

Мотиваційна готовність являє собою певну ступінь освоєння особистістю прийомів і способів для розв'язання завдань професійної сфери. Розгляд «мотиваційної готовності» довгий час в психолого-педагогічному плані здійснювалося на основі аналізу категорій буденної свідомості без конкретного наукового пояснення. І була представлена нормами, поведінковими правилами в контекст педагогічного такту, педагогічної техніки і майстерності, педагогічної грамотності і освіченості.

Компоненти особистісної мотивації педагога у вигляді: методологічної, морально-естетичної, технологічної, комунікативної, духовної і фізичної та ін. стали розглядатися дослідними розробками в контексті культурологічного підходу в філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній науках,

якими висвітлювалися ряд напрямків і аспектів мотиваційної готовності. І мотиваційна готовність була представлена як важлива складова загальної культури викладацьких кадрів, що виявляється як цілісна система на основі професійних якостей викладача і специфіки професії педагога. Узагальнений показник умови і передумови його ефективної педагогічної діяльності обумовлені його професійною компетентністю і метою професійного самовдосконалення.

Таким чином, зміст мотиваційної готовності розглядається через систему, де конкретизують індивідуально-професійні якості педагога, провідні компоненти і функції. Особистість, покликання якої пов'язане із здійсненням педагогічної праці, розглядається як носій мотиваційної готовності. Сутність мотиваційної готовності, її розуміння, пов'язані з низкою методологічних передумов, через які виявляється взаємозв'язок між загальною і професійною культурою. Її специфічні особливості поруч авторів розглядаються через такі положення [38]:

- мотиваційну готовність слід розглядати як універсальну характеристику, якою обумовлена педагогічна реальність;
- мотиваційна готовність повинна розглядатися через специфічне проектування загальної культури на конкретну педагогічну діяльність;
- мотиваційна готовність – це системна освіта, представлена структурно-функціональними компонентами з власною організацією. Тим не менш, вона представлена виборчим взаємодієм з навколишнім середовищем і інтегративною цілісною властивістю, яке не завжди обумовлено окремими властивостями її складових;
- творчу діяльність слід розглядати у вигляді одиниці аналізу мотиваційної готовності;
- специфіку у формуванні та реалізації мотиваційної готовності вихователя слід розглядати в контексті її обумовленості індивідуально-творчими, психофізіологічними і віковими характеристиками, наявної соціально-педагогічної практики.

Поряд з вищевикладеним, слід зазначити, що як складова загальнолюдської готовності, мотиваційна готовність – є відображенням її цінностей (духовних і матеріальних), а також способів по організації творчої педагогічної діяльності, які затребувані людством по ходу історичного процесу, пов'язаного зі зміною поколінь і особистісної соціалізацією (дорослішання, становлення). Підростаюче покоління - його розвиток, освіту, виховання, соціальний захист і формування його гідності і людських прав – є головною цінністю професійної мотиваційної готовності.

Конкретизація компонентів мотиваційної готовності вихователя представлена в науковій літературі і пов'язана з розглядом професійної діяльності в цілому.

Мотивація, мотиваційна готовність як сформоване соціально-культурне явище представлено у вигляді складної структури, яка вбирає в себе предмет, засоби і результати професійної, про які йдеться через цілі, цінності, норми, методи і методики, зразки і ідеали. Мотиваційною готовністю, як відображенням суперечливого, діалектичного характеру в діяльності людини, представлена певна ступінь по оволодінню прийомами і способами в рішенні професійних соціальних завдань членами професійної групи. Високий рівень мотиваційної готовності, який розкривається розвиненим професійним мисленням фахівця, обумовлений розвинутою здатністю в рішенні професійних завдань. Однак, при порушенні цілісності і всебічності мотиваційної готовності досить розвинене професійне мислення, при його поглинанні іншими проявами особистості, може трансформуватися в свою протилежність.

Таким чином, розвиток інтересів студентів, їх нахилів, здібностей, спрямованих на усвідомлення ними ролі і значення ефективної педагогічної діяльності, а також активізація прагнень до самоствердження через колективну взаємодію, усвідомлення цінності творчої діяльності, як суспільної, так і суб'єктивної, формує їх мотиваційну готовність.



В цілому, процес підготовки майбутніх викладацьких кадрів, які володіють високим рівнем мотиваційної готовності, повинен враховувати специфіку зовнішньої і внутрішньої систем взаємодії: системи взаємовідносин між учнями (зовнішня система) і специфіку характеру взаємодії між обома системами (внутрішня система). Бо від усвідомлення студентами на особистісному рівні тих цінностей, які повинні бути ними засвоєні, і подальший їх перенесення на конкретні предмети діяльності шляхом розвитку власних якостей, таких як професійна, волева, емоційна і морально-етична, обумовлюється ступінь взаємодії між внутрішньою і зовнішньою системами відносин. Тим самим, придбання студентами позиції особистої відповідальності за власні справи і вчинки передбачає наявність у них вміння порівнювати «зовнішні» і «внутрішні» цінності, які надають сенс існуванню людини в цілому.

При цьому слід враховувати, що набуття студентами професійних знань, умінь, способів мислення і ціннісних орієнтацій передбачає наявність діяльності (навчання, спілкування, праці, гри та ін.), бо тільки в процесі діяльнісних відносин здійснюється зв'язок з усією системою відносин, що включає в себе і людину. Саме через діяльність студенти набувають можливість оцінювати ситуації, суб'єктивні та об'єктивні можливості, які, в сукупності з його особистими мотивами, проявляються у вигляді його конкретних вчинків і поведінки.

Формування у студентів мотиваційної готовності, повинна мати в своїй основі усвідомлення і розуміння ними соціальну сутність діяльності педагога, якими обумовлені етапи організації даного процесу, що передбачає проходження наступної логіці:

- виявлення і конкретизація соціально значущих цінностей, що визначають мотиваційну готовність;
  - організація умов, що сприяють усвідомленню студентами соціально значущих педагогічних цінностей і їх трансформацію в особистісно значущі.
- Даними умовами, при здійсненні студентами педагогічної діяльності,

передбачається створення ситуацій, пов'язаних з їх самовираженням і особистісним самоствердженням, в основі яких лежать емоційні переживання;

- активна діяльність студентів, яка сприяє суб'єктивним сприйняттям ними власної педагогічної діяльності шляхом реалізації її соціального сенсу.

Формування мотиваційної готовності студентів передбачає її вибудовування в контексті ряду етапів, які кожним студентом освоюються індивідуально. Кожен етап пов'язаний з виробленням конкретних уявлень про цінності і сутності педагогічної професії, її соціальної та практичної значущості.

Перші етапи у формуванні мотиваційної готовності у майбутніх вихователях здійснюється через усвідомлення ними на особистісному плані цінностей педагогічної праці. В контексті навчального процесу здійснюється прилучення студентів до реальності педагогічної діяльності. Специфіка даного періоду передбачає формування колективістської спрямованості в навчальній діяльності студентів через їх включеність в різні види і форми колективної педагогічної діяльності. Колективна педагогічна діяльність сприяє закладці фундаменту щодо дотримання конкретних норм в поведінці і відносин в їх зв'язку з конкретними ціннісними орієнтаціями. Причому, частка практичної педагогічної діяльності в рамках навчального процесу в подальшому передбачає збільшення.

Підготовку кадрів викладачів необхідно засновувати на висунення і реалізації комплексних цілей, які спрямовані на розвиток їх когнітивних, особистісних, індивідуальних і соціальних якостей. Саме тому, становлення мотиваційної готовності у майбутніх вихователях, в нашому випадку - студентів педагогічних вузів - слід розглядати як складний і суперечливий процес, представлений змістовними і структурними компонентами.

Основні підходи до формування феномену – «мотиваційна готовність вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО» у студентів педагогічних

вузів обумовлюються дефініціями – «готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти», «інклюзивна готовність».

Як правило, діти з особливими освітніми потребами, з якими вихователі стикаються при здійсненні навчально-виховної діяльності викликають у них почуття страху, невпевненості при організації навчального процесу, обумовленого з покладанням на них додаткових функцій. Дане становище викликається відсутністю у педагогічних кадрів не тільки професійного педагогічного досвіду, а й відсутністю комунікативних навичок з вихованцями, представлених наявністю різних патологій у розвитку. Крім того тут позначаються і глибоко вкорінені професійні погляди, що встановилися в практиці їх професійної діяльності.

Відкритість і усвідомлення викладачами прогресивних ідей, великих можливостей інклюзивної освіти в кінцевому підсумку призводить до розуміння ними положення, що інклюзивні перетворення освітнього середовища сприяють прогресивному розвитку всіх: і дітей, що мають проблеми зі здоров'ям, і їх родичів, а також і самих викладацьких кадрів. У зв'язку з чим, різні заходи, спрямовані на розвиток інклюзивних цінностей, їх інтеріоризацію повинні охоплювати як вже практикуючих педагогічних кадрів, так і студентів педвузів – як майбутніх вихователів. В період їх професійного навчання необхідно приділяти пильну увагу вузівської підготовки майбутніх вихователів, які забезпечують умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами, включаючи в базовий рівень знань і спеціальні компоненти професійної кваліфікації.

Проблема, пов'язана з формуванням мотиваційної готовності студентів в інклюзивної середовищі, повинна розглядатися з позицій їх цільової та професійної підготовки і завдань, зорієнтованих на максимальну реалізацію принципів і основних положень інклюзивної освіти через включення їх в освітні і виховні ресурси навчальних дисциплін і програм.

Саме тому мотиваційна готовність в умовах інклюзивного середовища вимагає конкретизації основних положень в категорії - «готовність до роботи

в умовах інклюзивної освіти». Аналіз даної категорії обумовлює доцільність її розгляду через попереднє виявлення сутності поняття «готовність».

Академічний тлумачний словник з української мови «готовність» трактує у вигляді:

- стану, яке визначається як підготовленість, готовність для чого-небудь;
- стану або властивості, яке готового, підготовлено;
- бажання, доброї волі, полювання, рішучості [1].

«Готовність» розуміється у вигляді особливого психічного стану, установки особистості, пов'язаної з вчиненням конкретної діяльності. Вона розглядається у вигляді складної ступеневої освіти, представленої пізнавальними, вольовими, мотиваційними, моральними характеристиками [62].

Ряд дослідників вважають, що готовність до дії представлена складною, динамічною системою, що складається з інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки. Форма готовності у багатьох дослідників визначається установкою [80].

Аналіз науково-педагогічної літератури констатував, що в педагогічному знанні явище готовності до професійної діяльності як складової мотиваційної готовності вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО представлено декількома рівнями:

1. Особистісним, через аналіз готовності у вигляді її прояви індивідуально-особистісними якостями, детермінованих характерними особливостями передбачає діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтєв та ін.).

2. Функціональним, через її трактування у вигляді тимчасової готовності і працьовитості, представлену активізацією психічних функцій, пов'язаних з умінням ініціювати необхідний потенціал у вигляді фізичних і психічних якостей, необхідний для реалізації діяльності (Є. Ільїн, Н. Левітів та ін.).

3. Особистісно-діяльнісних, через характеристику готовності у вигляді цілісної прояви всіх особистісних складових, які обумовлюють можливість для ефективного виконання своїх обов'язків (М. Дьяченко, Л. Кандибовіч та ін.).

Т. Степанова готовність до педагогічної діяльності трактує в вигляді сукупності вимог до фахівців, які обумовлені педагогічною професією, яка представлена як загальногромадськими, так і специфічними якостями професійної діяльності, компетенціями в рамках майбутньої професійної сфери [86].

А. Яблонський при розгляді мотиваційної діяльності педагога акцентує в ній особистісну і професійну готовність до здійснення даної діяльності, виділяючи в ній ряд компонентів, представлених: змістовно-діяльнісних, мотиваційним і особистісно-психологічним характером [91]. Нею також пропонується інноваційний підхід до формування мотиваційної готовності, що базується на сформованій особистісній готовності фахівця до здійснення педагогічної діяльності в основі на безперервний розвиток педагогічної функції. Автором відзначається, що різнобічний і системне вивчення етапів у становленні педагога-професіонала передбачає доцільність використання математичних моделі, які надають якісне розуміння педагогічних явищ шляхом розкриття їх причинно-наслідкових зв'язків.

Професійна готовність розглядається в вигляді головної умови у формуванні мотиваційної готовності студента, зокрема, майбутнього педагога інклюзивної освіти, бо готовність є не вродженою якістю, а прогнозованим результатом підготовки, представлений: становленням, спрямованістю, зацікавленістю, професійним навчанням та самоосвітою. Це ще й мета мотиваційної готовності, яка зорієнтована на формування мотиваційної готовності шляхом реалізації можливостей кожного індивіда, що стикається з педагогічною діяльністю, як зазначається В. Бондар [9].

В рамках «мотиваційної готовності студентів до роботи в інклюзивних групах ЗДО» потрібно здійснення аналізу по поняттю «готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти».

С. Альохіною відзначається недостатній рівень компетентності викладацьких кадрів до здійснення діяльності в умовах інклюзивної середовища, який проявляється у педагогів психологічними бар'єрами і професійними стереотипами. аналіз структури мотиваційної готовності в умовах інклюзивної середовища дається нею за двома показниками - як психологічна та педагогічна готовність. Знання, представлені: провідними психологічними положеннями та корекційної педагогікою, індивідуальними особливостями учнів з особливостями психофізичного розвитку; готовністю педагогічних кадрів моделювати заняття на основі варіативності навчально-виховного процесу – розглядаються нею у вигляді психологічної готовності.

Структура по даному виду мотиваційної готовності конкретизується шляхом трьох компонентів: когнітивним, особистісним і діяльнісним, представлених готовністю до мотиваційної готовності, яка заснована на інклюзивної культурі.

А. Валицкий і В. Рабош роблять акцент на гуманістичної спрямованості процесу, пов'язаного з формуванням мотиваційної готовності педагогічних кадрів. Головні якості у сучасних педагогічних кадрів, які залучаються до інклюзивного навчання, авторами представлені через їх співвідношення з здібностями самостійно орієнтуватися в соціокультурних умовах шляхом чіткого уявлення і вибору ціннісних критеріїв, розуміння особливостей у віковій специфіці, пов'язаного з світосприйняттям навчання в інклюзивному середовищі. На думку дослідників формування даних компетенцій у студентів як майбутніх педагогічних кадрів, має забезпечуватися через комплекс знань, що надаються психолого-педагогічними, соціальними і гуманітарними дисциплінами.

Х. Дмитерко-Карабін і Т. Андрющенко структура представлена трьома рівнями: інтуїтивним (критичним), допустимим (репродуктивним) і достатнім (продуктивним) [3, 22].

Обумовленості феномена «мотиваційної готовності студентів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти» шляхом готовності педагогічних кадрів до організації «освіти для всіх» присвячені багато досліджень, які мають психолого-педагогічний характер. Так, О. Кучерявий досліджує проблему за змістом і конкретних технологій, пов'язаних з підготовкою кадрів у сфері педагогічної інклюзії. Данна підготовка розглядається нею у вигляді «... персоніфікованого і безперервного процесу, присвяченого розвитку професійної компетентності викладачів, усвідомлення ними гуманістичних цілей і становленню цінностей педагогічної професії, спрямованої на формування у викладачів здатності по вирішенню професійних завдань в сфері інклюзивної освіти» [53]. Оцінка мотиваційної готовності в контексті готовності викладачів до впровадження ідейних настанов інклюзивної культури проводилася нею на основі трьох критеріїв: мотиваційно-ціннісного, операціонально-діяльнісного і рефлексивно-оцінного. О. Кузьміної представлена розробка ефективної моделі з підготовки викладачів у сфері інклюзивного навчання, представлена змістовним і організаційним компонентами. Диференціація психолого-педагогічних умов, пов'язаних з формуванням готовності до здійснення діяльності в інклюзивній середовищі розглядається нею через особистісні, програмно-методичні та контрольні-оцінні умови.

Дослідження О. Кас'яненко також присвячені педагогічній діяльності студентів в контексті їх підготовки до здійснення інклюзивної освіти. Нею представлена конкретизація визначення мотиваційної готовності, яка розглядається у неї у вигляді «.. готовності, що включає: знання і уявлення, пов'язані з характерною специфікою дітей з особливими освітніми потребами; способи і прийоми, спрямовані на організацію освіти в умовах

інклюзії; а також конкретні особистісні якості студентів, сформованість яких забезпечує у них стійку мотивацію до інклюзивної роботи» [33].

У дослідженнях І. Хафізулліной також розглядається проблема мотиваційної готовності майбутніх вихователів, які здійснюють навчальний процес в умовах різноманітного середовища.

Науковою новизною її досліджень представлений глосарій, пов'язаний з теорією професійної освіти, шляхом введення нею в науковий оборот поняття - «інклюзивна компетентність», яка в контексті нашого дослідження розуміється у вигляді «... здатності до здійснення професійних функцій в інклюзивну навчання. І. Хафізулліна аналізує структуру інклюзивної компетентності на основі взаємообумовлених етапів: інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного і діяльнісного.

Теоретичні підходи по інтерпретації «готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії », І. Хафізуліна, трактує як набору компетенцій, пов'язаних з намірами і здатністю до виконання плідної навчальної діяльності в інклюзивної освітньої середовищі. На основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності викладача в інклюзивної середовищі нею виділено ряд компонентів в інклюзивної готовності майбутніх педагогів, представлених: когнітивним, емоційним, мотиваційно-когнітивний, рефлексивним і комунікативним. Причому, сформованість рівня по кожному компоненту дається нею на основі опису методики, спрямованої на виявлення рівня сформованості в кожному елементу з виходом на дидактичну модель по формуванню цінностей в сфері інклюзивного навчання. В цілому, інклюзивна готовність по І. Хафізуліні розглядається у вигляді першого етапу у формуванні інклюзивної готовності вихователів [89].

Період вузівського підготовки, обмежений чотирирічними тимчасовими рамками, а також обмежений регламент в змісті навчального процесу, не сприяє більш глибокому розуміння основ в області інклюзивної освіти, обмежуючись лише загальними уявленнями.



Викладач, ефективно здійснюючий професійну інклюзивну діяльність, являє собою зразок високого рівня мотиваційної готовності, на який і повинен бути зорієнтований цілісний процес з підготовки у ЗВО майбутніх педагогічних кадрів. Вимоги до мотиваційної готовності вихователів інклюзивної освіти в контексті його особистісних якостей дозволяють цілісно і системно представити метод моделювання, що відображає перелік професійно значущих якостей вихователя, необхідних для успішного формування його мотиваційної готовності, що забезпечує ефект плідної професійної роботи за даним напрямком.

При проведенні аналізу, пов'язаного з освітніми явищами і об'єктами, використовується ряд різних моделей, що класифікуються в рамках конкретних критеріїв. При використанні моделювання, спрямованого на підвищення якості в освітній діяльності, доцільно ґрунтуватися на наступних видах моделей, представлених:

1. Моделей, пов'язаних з процесом по становленню досліджуваного феномена, як цілісної системи, котра саморозвивається та розглядається у вигляді властивостей, якостей або типів діяльності.

2. Моделей, спрямованої на педагогічні умови, що розглядаються як педагогічне середовище, якої обумовлено становлення конкретних властивостей.

3. Моделей, пов'язаних з професійною діяльністю педагогічних кадрів в контексті організації діяльності вихованців [32].

За допомогою моделювання педагогічного процесу надається можливість отримати реальне наочне і схематичне уявлення про специфіку протікання педагогічного процесу. В. Зінченко в своїх дослідженнях відзначається, що педагогічної моделлю «... відбивається не тільки реально протікає педагогічний процес, а й надається можливість розгляду ідеального варіанту по його протіканню», а й може відобразитися в структурі моделі ... ідеальний образ бажаного майбутнього і тенденції його розвитку» [25].

При розробці моделі «мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах ЗДО» у студентів педагогічних вузів враховується, що сучасна професійна педагогіка на сьогодні представлена трьома конкуруючими, і разом з тим взаємно доповнюють підходами до формування особистості педагога-професіонала, представлених:

1. Акмеологічного підходу (А. Деркач, І. Семенов, М. Похлебаєва та ін.). В контексті сучасної системи по педагогічному знанню розглядається забезпечення стимулювання: професійної мотивації; творчого потенціалу; резервів особистості, спрямованих на досягнення високого рівня в результатах професійної педагогічної діяльності.

2. Професіографічного підходу (А. Маркова, Л. Спирін та ін.). В педагогічному знанні розглядається підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності шляхом їх багатостороннього вивчення, ознайомлення зі специфікою професіограми.

3. Компетентнісного підходу (І. Зимня, Е. Зеер, Н. Назарова, О. Тесленко та ін.). Передбачається розгляд результату в освіті, який представлений не у вигляді сукупності засвоєних знань, а через здібності фахівців здійснювати діяльність в умовах різноманітних проблемних ситуацій. Сутність компетентнісного підходу розкривається через мету, зорієнтовану на засвоєння навичок, які сприяють ефективному і якісному виконанню професійних функцій і обов'язків в робочому середовищі.

У представленому дослідженні нами знайшли практичне застосування деякі аспекти з розглянутих підходів при розробці моделі, пов'язаної з формуванням мотиваційної готовності особистості педагога з інклюзивної освіти.

Проектування процесу підготовки студентів педагогічного спрямування до здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання передбачає проектування навчально-виховного процесу, що спирається на комплекс нормативних документів [40].

Аналізом професійних компетенцій, які повинні бути задіяні для виконання педагогічної діяльності в сфері дошкільної освіти, виявлено, що компетенції викладачів, якими здійснюється психолого-педагогічне супровід дітей з особливими освітніми потребами, охоплені недостатньо повно. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що компоненти, що охоплюють інклюзивну готовність для педагогічних кадрів по дошкільній і початковій освіті не входять до числа обов'язкових, що суперечить сучасним вимогам системи освіти. Інваріантні компетенції до сфери діяльності можуть бути представлені поруч загальнокультурних і загальних компетенцій, а спеціальні - передбачають їх розробку відповідно до галузі діяльності за конкретними напрямками і спеціальностями [31].

Професійні компетенції пов'язані з психолого-педагогічним супроводом дітей з особливими освітніми потребами і повинні бути представлені низкою професійних компетенцій (ПК) таких як: здатність до організації спільної та індивідуальної діяльності з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, в рамках їх вікових, сенсорних і інтелектуальних особливостей; готовність до використання методів і технологій, рекомендованих як сприяють вирішенню завдань діагностичного і корекційно-розвиваючого характеру; здатність до здійснення збору і первинної обробки інформаційних матеріалів, пов'язаних з історією захворювання дітей із особливими освітніми потребами; здатність до виконання функцій, пов'язаних з психологічним освітою фахівців в сфері освіти і батьків в сфері конкретизації особливостей по психічному розвитку дітей, що мають різні типи порушень у розвитку.

Професійна компетенція, представлена «здатністю здійснювати збір та підготовку документації про дітей для обговорення їх проблем при організації психолого-медико-педагогічного консилиуму в освітній організації формується у студентів по ходу освоєння дисципліни «Психолого-педагогічна діагностика» на третьому курсі навчання.

Однак ПК, представлені: здатністю здійснювати контроль стабільності за власним емоційним станом при взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та особливими освітніми потребами, і їх батьками (або законними представниками); здатністю здійснювати ефективну взаємодію з педагогічними працівниками в ЗДО та іншими фахівцями, пов'язані з питаннями розвитку вихованців через комунікативну, ігрову та освітню діяльність у студентів, як майбутніх педагогічних кадрів системи дошкільної освіти практично не формуються, в силу того, що необхідні вміння та навички, на недостатньому рівні актуалізуються в процесі вивчення навчальних дисциплін.

Поява професійних стандартів – це сформована світова практика, основна мета якої передбачає планомірне їх впровадження в усі сфери освіти.

На основі професійного стандарту проводиться атестація вихователів і присвоєння їм кваліфікаційних категорій. Професійні норми, закладені в професійному стандарті, служать керівництвом при прийомі на роботу педагогічних кадрів, закладаючи оплату їх трудової діяльності. На основі конкретизації знань і умінь, затребуваних для педагогічних працівників, професійним стандартом в подробицях відображаються їх професійні дії і здійснюється диференціація їх по модулів. Професійним стандартом передбачається: підвищення мотивації до трудової професійної діяльності та підвищенню якості в освіті у педагогічних працівників; встановлення єдиних вимог для змісту професійної педагогічної діяльності з метою конкретизації кваліфікаційного рівня викладачів під час прийому їх на роботу, проведення атестації, планування кар'єри, розробки інструкцій в сфері посадових обов'язків і вдосконалення державних освітніх стандартів з педагогічної освіти.

В цілому, зміст професійного стандарту свідчить про велику значущість професійних компетенцій у сфері організації навчальної інклюзивної діяльності.

Таким чином, для ефективної професійної діяльності в сфері інклюзивного навчання вихователю дошкільної освіти слід володіти рядом компетенцій, які сприяють здійсненню їм психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають особливості психофізичного розвитку.

Важливого значення набуває проблема формування мотиваційної готовності студентів для подальшої роботи в інклюзивних групах ЗДО. На сучасному етапі розвитку суспільства. Число дітей, які мають психофізичні розлади, значно зростає, крім того, простежується дуже потужна тенденція щодо виявлення психофізіологічних порушень у майже кожної окремої дитини. Незалежно від потреб та інших обставин дитини, наше суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині стати повноцінним його членом, повністю реалізувати свій потенціал та приносити користь суспільству. Але ця мета не буде реалізована, якщо студенти, майбутні вихователі, не будуть мотиваційно та професійно готові до такої праці. Форма та принципи організації інклюзивної освіти дозволяє цим дітям навчатися у дитячих садках, загальноосвітніх закладах, поряд із звичайними дітьми, завдяки використанню принципу індивідуально-диференційованого підходу.

У пояснювальній записці до «Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр.» (№ 855 від 11 вересня 2009 р.) пишеться, що відповідне освітнє середовище, створення навчальних програм та планів, забезпечення наукового супроводу та навчальне методичне забезпечення – це все потрібно для впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання. Відповідна мотиваційна підготовка студентів до роботи з дітьми з особливими потребами є ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти [74].

Реалізація інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків щодо удосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки учасників навчально-виховного процесу, суттєвого перегляду традиційних підходів організації роботи закладу нового типу до мети та функцій цієї організації.

У програмі "Дитина" (2012) – виховання і навчання дітей від 2 до 7 років представлено розділ "Діти з особливими освітніми потребами", в якому подані освітні завдання, які педагоги мають вирішувати по відношенню до дітей даної категорії, виділені умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, даються поради батькам, чиї діти потребують особливої уваги. У Програмі зазначено, що готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби, насамперед – це психологічна готовність вихователя, що передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. Тому дуже важливо, щоб студенти були психологічно підготовлені ще до того, як будуть повноцінними учасниками процесу психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Крім того, необхідним є володіння вихователем спеціальними знаннями, уміннями і навичками, які дадуть змогу йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення активної участі такої дитини у всіх видах діяльності, спілкування із здоровими однолітками; до здійснення просвітницької роботи з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей, які нормально розвиваються. А це – задачі університетів, які мають бути дуже компетентними у цих завданнях [20, с. 164].

При організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання слід враховувати, що розвиток дитини, з особливими потребами більшою мірою, ніж розвиток здорової дитини, залежить від якості освітнього середовища, змісту й характеру співробітництва, допомоги дорослого. Як зазначають В. Бондар, Н. Колупаєва, включення дітей з психофізичними вадами у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу є стихійною інтеграцією та може призвести до ізоляції дитини або ускладнення її психофізичного розвитку [43]. Успішність буде залежати від професійної компетентності педагогічного складу. Тому одним із завдань підготовки фахівців дошкільної освіти є формування умінь

та навичок забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітній простір, сприяти їх входженню у соціум здорових дітей.

Вчена І. Хафізулліна досліджувала питання формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу у процесі професійної підготовки. Вона виділила критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, таких як:

- сукупність сформованих мотивів, адекватних цілей і завдань інклюзивного навчання – *мотиваційний критерій*;
- система знань, яка є наявною та необхідною для здійснення інклюзивного навчання – *когнітивний критерій*;
- способи і досвід, який є освоєний для вирішення професійних конкретних завдань: виховання, розвитку і навчання дітей та включення їх в інклюзивний процес навчання – *операційний критерій*;
- професійна компетентність в умовах інклюзивного навчання та здатність до рефлексії квазіпрофесійної та пізнавальної діяльності – *рефлексивний критерій* [89].

З метою успішного формування інклюзивної компетентності та мотиваційної готовності майбутніх вихователів дошкільного навчального в умовах інклюзивного навчання у процесі професійної підготовки науковець виділила такі критерії, як:

- формування цілісної структури професійної діяльності майбутніх вихователів через застосування технології контекстного навчання, за допомогою відтворення соціального контексту майбутньої діяльності та оптимального з'єднання активних та репродуктивних методів навчання в умовах інклюзивного навчання;
- формування мотивації для здійснення інклюзивного навчання та використання повного змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання;

- включити спецкурс «Інклюзивне навчання» в зміст навчання студентів, які протягом деякого часу стануть вихователями дошкільного навчального закладу;

- застосування та розвиток сформованих відповідних компетентностей у практичній діяльності студентів та забезпечення наступності у формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів [89].

Проаналізувавши наукову літературу та зробивши відповідні висновки, можна стверджувати, що більшість наукових праць присвячені організації виховання навчання дітей дошкільного навчального закладу в умовах інклюзивного середовища. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти представлена в працях О. Мартинчук, А. Колупаєвої, Л. Савчук та ін. У своїй статті О. Мартинчук виділяє головні компоненти професійно-особистісної, мотиваційної готовності майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до роботи в інклюзивних групах:

✓ *мотиваційний*, як здійснення ефективного процесу виховання і навчання за допомогою сукупність стійких мотивів роботи в умовах інклюзивної простору, визнання кожної дитини провідним суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування готовності до позитивного сприймання дітей з особливими освітніми потребами та особливостями психофізичного розвитку;

✓ *когнітивний*, як система уявлень та знань щодо проблеми інвалідності та фізичного недорозвитку особистості, особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, психічного та фізичного розвитку таких осіб та особливості побудови освітнього процесу, в який залучаються діти з особливими освітніми потребами;

✓ *креативний*, який дозволяє розвивати творчий потенціал дітей з особливими освітніми потребами та психофізичними особливостями, враховуючи їх здібності та можливості. Відображає особистісні якості вихователя та його творчу активність, які допомагають створити нові духовні



і матеріальні цінності.

✓ *діяльнісний*, що передбачає формування у студентів – майбутніх вихователів основних професійних компетентностей, які включають в себе прийоми і способи щодо реалізації професійно-педагогічних знань, умінь і навичок в роботі з дітьми з психофізичними особливостями. [58].

Науковець до професійних компетентностей відносить та підкреслює:

- *виховну*, яка включає в себе надання психолого-педагогічного обґрунтування реакцій дітей, поведінки та вчинків вихованців та вміння їх аналізувати;

- *комунікативну*, що встановлює з дитиною доброзичливі відносини, запобігає у вирішення конфліктних ситуацій, які можуть виникати між вихованцями, та створення позитивного контакту з батьками;

- *дидактичну*, що надає готовність визначати завдання розвитку загального та конкретного характеру, навчання і виховання дітей з особливими потребами та психофізичними особливостями в навчально-виховному просторі, врахування у навчально-виховний процес вікові, індивідуальні та психологічні особливості дітей, а також особливості певних порушень та за допомогою дидактичних принципів готовність до удосконалення пізнавальною діяльністю дітей та надавати адекватну оцінку їх діяльності вихованців;

- *методичну*, що включає в себе готовність до встановлення цілей, планування, проектування, реалізації і діагностики навчально-виховного процесу в інклюзивному просторі;

- *трансформаційну*, де відбувається відбір і перетворення методичного, дидактичного та навчального матеріалу.

Сукупність цих взаємопов'язаних компонентів мають інклюзивну компетентність: мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та операційного. Як зазначає автор-науковець, інтегративне особистісне утворення, зумовлене здатністю здійснювати професійні функції у процесі

інклюзивного навчально-виховного простору, виховуючи різні освітні потреби дітей, що забезпечує, включення дітей з обмеженими можливостями в середовище дошкільного закладу; створення умов для їх розвитку та саморозвитку, розкриття повного потенціалу цих дітей та подальшої реалізації у суспільстві – є інклюзивна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, який працює в інклюзивних групах ЗДО [10, 77].

Навчальна дисципліна «Інклюзивна освіта» має на меті забезпечити підготовку студентів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи дошкільного навчального закладу, сприяти реалізації дітей щодо рівного доступу до якісної освіти без упереджень та стереотипів.

Завданнями дисципліни є:

- підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів з психолого-педагогічних і методичних основ щодо організації та впровадження інклюзивного виховання та дітей з особливими освітніми потребами та особливостями психофізичного розвитку;
- ознайомлення студентів з різними формами й моделями організації інклюзивного навчання;
- актуалізація знань студентів з питань спеціальної (корекційної) педагогіки та психології; формування вмінь щодо створення, на основі діагностики потреб особливих здобувачів освіти, планів та індивідуальних навчальних програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- реалізовувати індивідуальний та диференційований підходи в освітньому процесі;
- ознайомлення з досвідом управління закладами освіти, які реалізують принципи інклюзивної освіти, відпрацювання стратегії впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній простір.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутній педагог:

- оволодіває знаннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами у звичайних дошкільних

навчальних закладах;

- ознайомиться з філософським, історичним, соціально-культурним, педагогічним, нормативно-правовим обґрунтуванням процесу включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти;

- засвоює теоретичні основи принципу інклюзивної освіти, систему основних понять дисципліни, міжнародні документи та національне законодавство щодо задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами;

- засвоює шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти, вплив різних видів розладів на процеси навчання і виховання дітей з особливими потребами;

- оволодіє стратегією роботи з дітьми з особливими потребами, вмінням визначати, оцінювати і створювати сприятливе середовище для дітей з особливими потребами в дошкільному навчальному закладі; здійснювати комплексний підхід у задоволенні освітніх потреб дітей з особливими потребами.

Програма дисципліни «Інклюзивна освіта» передбачає лекційні, семінарські, лабораторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу студентів. Студенти засвоюють матеріал не тільки теоретично, а й набувають певних умінь й навичок правильно застосовувати теорію на практиці.

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у закладі вищої освіти є:

- системною та спрямованою на оволодіння студентами визнаними цінностями особистості дитини, незалежно від її порушення та особливості;

- спрямована не тільки на отримання освітнього результату, а і на розвиток особистості в цілому;

- усвідомлює відповідальність щодо створення освітнього інклюзивного середовища для дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- оволодіння професійно-особистісними якостями такими як: співчуття, толерантність, педагогічний оптимізм та досить високий рівень самоконтролю і саморегуляції вихователя;
- оволодіння професійно-особистісними вміннями – креативністю, творчим підходом до вирішення проблем,
- вмінням дотримуватися збереження особистісних таємниць вихованця;
- та інклюзивною компетентністю педагога, яка надає можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати діагностику та моніторинг психофізичного і соціального та загального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. особистісно-орієнтований підхід, що надає змогу, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення, заохочення дітей з обмеженими можливостями в соціальне та навчально-виховне середовище дошкільного навчального закладу.

### **Висновки до розділу 1.**

Для того, щоб вивчити педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти треба було звернутися до основних літературних джерел із цього питання. В процесі теоретичного дослідження з'ясовано визначення основних понять проблематики, а саме: «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір».

Інклюзивне навчання є комплексний процес надання системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної освітньої установи. Аналіз наукової педагогічної літератури, 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 дошкільному

освітньому середовищі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального та виховного процесу таких дітей.

Освітній навчальний простір, спрямований на інклюзивний рівень є динамічним і відображає та формує елементи соціального взаємозв'язку закладу освіти, та є позитивним результатом конструктивної соціально-педагогічної та навчально-виховної роботи.

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

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ У ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

#### 2.1. Організація експериментальної роботи.

Метою проведення експериментальної роботи з формування мотиваційної готовності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта до роботи в умовах інклюзивної освіти є апробація педагогічної моделі, спрямованої на формування у студентів професійно важливих особистих якостей і компетенцій, необхідних в процесі реалізації інклюзивних принципів, пов'язаних з професійною діяльністю, а також виявлення її ефективності.

Досягнення мети, що висувається, передбачало рішення завдань в процесі організації експериментальної роботи, а саме:

- розробка пакету діагностичних методик в цілях виявлення рівня сформованості мотиваційної готовності у майбутніх вихователів інклюзивних груп;
- виявлення рівнів мотиваційної готовності вихователі до роботи в інклюзивному середовищі;
- експериментальна перевірка ефективності педагогічної моделі з підготовки студентів до виконання педагогічної діяльності в умовах різноманітного освітнього середовища;
- розробка науково-методичних рекомендацій, пов'язаних з формуванням мотиваційної готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Педагогічний експеримент було впроваджено в Маріупольському державному університеті, на базі кафедри дошкільної освіти. В експерименті

брали участь студенти 3 курсу з них 26 – денного відділення (експериментальна група) та 25 студентів заочного відділення (контрольна група).

Експериментальна робота проводилася в три етапи, що склалися з: констатувального, формувального і контрольного, для кожного з яких був сформульований перелік конкретних завдань.

Завданнями констатувального етапу експериментальної роботи були:

- конкретизація мети і завдань експериментальної роботи;
- складанням плану експерименту;
- підбір контрольної і експериментальної груп досліджуваних;
- розробка пакету методик, для діагностики мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному навчальному закладі;
- аналіз результатів констатувального експерименту.

Формувальний етап експериментальної роботи передбачав:

- моделювання процесу формування мотиваційної готовності студентів, ґрунтуючись на загальній готовності студентів до роботи в умовах інклюзії;
- перевірка ефективності представленого методичного комплексу на практиці.

Завданням контрольного етапу експериментальної роботи було:

- проведення підсумкового моніторингу рівнів сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів в контексті інклюзивної готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності;
- узагальнення і аналіз результатів контрольного експерименту;
- розробка науково-методичних рекомендації з формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів шляхом підвищення рівня інклюзивної готовності студентів;
- формулюванням висновків експериментальної роботи.

Констатувальний експеримент був зорієнтований на розробку

діагностичного інструментарію, і передбачав організацію об'єктивної оцінки, що виявляє рівень оволодіння студентами компонентами мотиваційної готовності: інклюзивною етикою, інклюзивною теорією, інклюзивною практикою; на виявлення рівня сформованості компетенцій здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр», що необхідні для здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі. Підбір методик з організації моніторингу здійснювався з врахуванням складових інклюзивної готовності, складником якої є мотиваційна готовність майбутніх вихователів до роботи у інклюзивній групі ЗДО.

Також, для конкретизації шляхів формування мотиваційної готовності, потрібним є виявлення її якісних характеристик за рівнями інклюзивної готовності на основі співвідношення «вищих» і «нижчих» компонентів її структури.

Виділеними рівнями сформованості мотиваційної готовності студентів, в контексті розгляду її як основного компоненту інклюзивної готовності, є високий, середній та низький.

Характеристика низького рівня мотиваційної готовності представлена:

- наявністю мінімального набору професійних компетенцій;
- низькою зацікавленістю вибудовувати власну професійну діяльність на основі інклюзивних принципів, прийняттям їх цінностей і ідей;
- виникненням у студентів труднощів при конкретизації освітніх потреб по кожному учню і адаптації до нього повчального середовища;
- виникненням у студентів труднощів у необхідності організації співпраці і партнерства з дітьми та батьками;
- відсутністю бажання планувати в майбутній професійній діяльності, вибудовувати індивідуальний особистісно-орієнтований маршрут роботи з «особливими» дітьми;
- низьким рівнем сформованості особистісних якостей, професійно важливих для педагога інклюзивної освіти.



Характеристика середнього рівня мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах представлена:

- наявністю недосить системних професійних компетенцій, які використовуються не завжди ефективно в конкретних педагогічних ситуаціях;
- частковим бажанням адаптувати освітнє середовище до потреб «особливих» дітей;
- готовністю приймати ідеї і принципи інклюзії, виявленням теплої ставлення до дітей, толерантність до всіх учасників інклюзивного освітнього середовища;
- вони прагнуть проявляти відвертість і здатність до взаємодії з суб'єктами інклюзивної освіти, вибудовувати особистий стиль спілкування залежно від ситуації;
- професійно значущими якостями у вигляді емпатії, милосердя, чуйності, емоційної гнучкості, що виявляються у них не повною мірою (частково).

Характеристика високого рівня емоційної готовності студентів до роботи у інклюзивній групі представлена:

- наявністю системно сформованих професійних компетенцій, що дозволяють досягати високого суспільно значущого і освітнього результату;
- спрямованістю студентів на здійснення ефективної професійної діяльності в інклюзивному середовищі;
- прагненням до реалізації сучасних стратегій і технологій інклюзивної освіти;
- усвідомленістю у дотриманні ідей і цінностей інклюзії;
- володінням рядом професійних компетенцій, пов'язаних з консультуванням батьків, колег з проблем інклюзії;
- сформованістю професійно важливих для педагога інклюзивної освіти якостями.

Перехід від одного рівня на іншій здійснювався нами на підставі зміни якісних і кількісних показників, що позначали зміну послідовних етапів процесу формування мотиваційної готовності в контексті інклюзивної готовності.

Разом, для моніторингу рівня сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах нами визначалися критерії і показники. Враховуючи критерії і показники, нами представлений комплекс методик, пов'язаних з виявленням цього утворення у студентів (Таблиця 2.1.).

Паралельне використання представлених методик дозволило найбільш ефективно, адекватно і наочно оцінити рівень сформованості мотиваційної готовності в контексті наявності у студентів готовності здійснювати майбутню професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища.

Інклюзивна етика як компонент готовності до виконання роботи в умовах інклюзивних груп була продіагностована нами в розрізі двох методик: методики з вивчення ставлення студентів до інклюзивних цінностей (у контексті адаптованої методики В. Хитрюк); і методики, пов'язаної з самооцінкою професійно-педагогічної мотивації (у контексті розробок М. Фетіскіна). У зв'язку з цим нами було виявлено, що певна (хоча і не значна) частина студентів, охоплених дослідженням, не вважають, що для дітей, що мають порушення у психофізичному розвитку, повинні бути створені умови в загальноосвітніх закладах для їх спільного навчання із здоровими однолітками.

Зміст діагностичних методик представлений у додатку А.

Особистий критерій діагностувався нами на основі застосування двох методик («Психологічна компетентність педагога» Т. Графська і опитувальник А. Мехрабієна і Н. Епштейна, пов'язаного із здібністю до прояву емпатії). Результати були представлені наступними параметрами:

Таблиця 2.1.

**Діагностика рівнів мотиваційної готовності майбутніх вихователів  
інклюзивних груп.**

<b>Критерій</b>	<b>Показник</b>	<b>Діагностична методика</b>
<i>Ціннісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ціннісне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти загалом.</li> <li>• Особистісною спрямованістю на реалізацію інклюзивних принципів.</li> <li>• Мотивація на досягнення успіху в організації інклюзивного освітнього простору.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методика вивчення ставлення майбутніх педагогів до цінностей інклюзивної освіти (методика В. Хитрюк).</li> <li>• Самооцінка професійно-педагогічної мотивації (за М. Фетискіним).</li> </ul>
<i>Особистісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сукупність професійно важливих якостей, необхідних для роботи і інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методика «Професійні компетентності педагога» (за Т. Графською).</li> <li>• Діагностика здатності до емпатії (опитувальник).</li> </ul>
<i>Діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Володіння ефективними способами взаємодії між усіма учасниками інклюзивної освіти.</li> <li>• Уміння проектувати навчальний процес спільного навчання дітей з особливостями у розвитку і нормотиповими дітьми.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оцінка здатності вирішувати професійні завдання (методика О. Кузьміна).</li> <li>• Оцінка результатів діяльності студентів (методика О. Кузьміна).</li> </ul>

- низьким рівнем психологічної компетентності були наділені 26% респондентів, середнім - 52%, і високим - 22%;
- середнім рівнем здатності до прояву емпатії були наділені 47% респондентів;
- високим рівнем здатності до прояву емпатії були наділені лише 10% від загального числа респондентів.

Таким чином, нами було виявлено, що наявність такого значущого компоненту як інклюзивна етика, у більшості студентів не відповідає необхідному рівню сформованості.

Виявлення рівня сформованості інклюзивної практики як складника мотиваційної готовності, що розглядається нами через критерії діяльності, здійснювалося нами на основі адаптованої методики О. Кузьміної, представленої: «Оцінкою здатності вирішувати професійні завдання» і «Оцінкою результатів діяльності студентів». Результати діагностики зумовили виявлення найслабкішого рівня сформованості інклюзивної практики у студентів: з двох обстежених груп наявність високого рівня інклюзивної практики не було представлено. Більшість студентів - 62% не впоралися із завданнями.

При проведенні діагностичної методики за В. Хитрюк були отримані наступні результати:

- низьким рівнем мотиваційної готовності, в контексті їх інклюзивної готовності володіли 35% студентів;
- середнім – 47%;
- високим – лише 18% студентів.

В цілому, дослідженням виявлено, що пороговий рівень цього складника мотиваційної готовності майбутніх вихователів, що необхідний для студентів в умовах інклюзивного середовища представлений – (40%); а у 15% був відмічений високий рівень. Середній рівень готовності домінував у 45% студентів.

Результати спостереження і бесід зі студентами підтверджуються даними діагностичних методик. У студентів, як майбутніх викладачів, спостерігалась слабка орієнтація на інклюзивні цінності, вони відчували труднощі в рішенні педагогічних завдань за різними ситуаціями. В цілому, демонструючи задовільне ставлення до сфери професійної діяльності, вони, проте, відчували дискомфорт при спілкуванні з дітьми з особливими потребами. Як правило, це положення пояснюється ними відсутністю терпіння, відчуттям труднощів у взаємостосунках з батьками дітей, що мають проблеми із здоров'ям, недостатнім рівнем спеціальних знань, пов'язаних з технологіями організації інклюзивного навчання.

Одержані результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Результати моніторингу рівнів мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному освітньому середовищі.**

<b>Рівні</b> \ <b>Групи</b>	<b>Експериментальна група (26 студентів)</b>	<b>Контрольна група (25 студентів)</b>
Високий рівень	11,5% (3 студентів)	25 % (5 студентів)
Середній рівень	34,6 % (9 студентів)	44 % (11 студентів)
Низький рівень	53,9% (14 студентів)	31 % (9 студентів)

Наочна демонстрація результатів сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивній групі ЗДО представлена у вигляді діаграми (див. рис. 2.1):

Аналіз даних моніторингу виявляє приблизно однаковий рівень інклюзивної готовності у студентів експериментальної і контрольної груп, в процентному співвідношенні представлених: високим, середнім та низьким рівнями сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів для здійснення діяльності в умовах інклюзивного середовища на основі інклюзивної готовності. Це підтверджує початкову рівнозначність вибраних для дослідження респондентів, що відповідає

вимогам психолого-педагогічного експерименту.

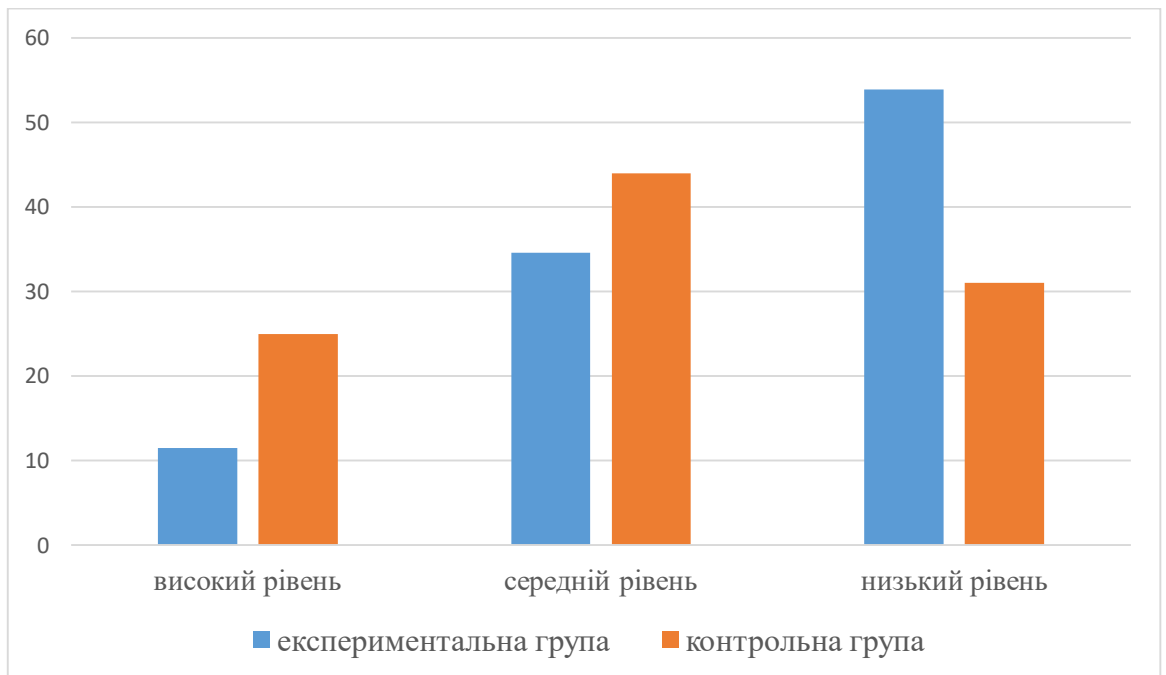


Рис. 2.1. Результати сформованості мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивній групі ЗДО.

Таким чином, нами констатується, що рівень сформованості мотиваційної готовності студентів, для здійснення ними діяльності в умовах інклюзивного середовища, через відсутність відповідного рівня інклюзивної готовності на момент проведення констатувального етапу експерименту, не відповідав необхідному рівню. Це свідчить про актуальність представленої проблеми і необхідності пошуку оптимальних шляхів формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному освітньому середовищі.

## **2.2. Реалізація педагогічних умов формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах.**

Констатувальний експеримент, був пов'язаний з проведенням моніторингу виявлення рівня сформованості мотиваційної готовності у

студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Результати констатувального зрізу виявили низький рівень мотиваційної готовності в контексті інклюзивної готовності у третини респондентів, що зумовило необхідність розробки методики, спрямованої на підготовку педагогічних кадрів до професійної діяльності за принципами інклюзії. У даному параграфі нами розглядається процес реалізації методики формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти і перевірка її ефективності на практиці.

Формуючий експеримент проводився на базі кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету. У якості експериментальної групи були обрані студенти третього курсу денного відділення спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Результати констатувального етапу засвідчили, що існують суттєві проблеми у майбутніх вихователів інклюзивних груп у обізнаності з суттю інклюзивної освіти. Моніторингу дозволив зробити висновок про те, що такий компонент як – теоретичні засади інклюзії – освоєний студентами частково.

Проте компоненти представлені інклюзивною етикою і практикою, показали недостатній рівень сформованості, у зв'язку з тим, що зміст навчання в цілому ґрунтувався на ознайомлювальних матеріалах з різних видів порушень в розвитку дітей. У зв'язку з цим, у ході формувального етапу експериментальної роботи, основна увага була сконцентрована на професійних компетенціях в підготовці студентів, які зорієнтовані на розвиток інклюзивної етики і інклюзивної практики.

Аналіз навчальних планів підготовки студентів спеціальності Дошкільна освіта виявив, що студентами вивчається дисципліна - «Інклюзивна освіта» на другому курсі, і розкриває теоретичні засади проблеми організації інклюзивного розвивального середовища у закладі дошкільної освіти, проблема підготовки педагогічних кадрів у руслі нашого дослідження висвітлюється побіжно.

На нашу думку супроводження студентів на практику вимагає їх підготовки в контексті освоєння ними основ інклюзивної освіти.

З цією метою, на нашу думку, на третьому курсі доцільним є впровадження у вибіркової дисципліни «Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному розвивальному середовищі», в підрозділи якої включалися матеріали з інклюзивної етики. На нашу думку, ця дисципліна включає в себе багатий освітній ресурс по формуванню основ інклюзивної етики і практики як важливих компонентів мотиваційної готовності майбутніх вихователів.

Навчальний матеріал курсу дидактично перероблений в контексті наповнення його специфікою інклюзивного змісту і представлений системою, що включає практичні вправи і проблемні завдання, що формують компетенції, пов'язані з інклюзивною етикою (цінностями та особистісними якостями) і практикою (практичними вміннями та навичками). Внутрішнім функціонуванням системи передбачалося здійснення взаємодії всіх її структурних компонентів в навчальному процесі, представлених цілями, завданнями, змістом, суб'єктами і об'єктами управління.

При формуванні компетенцій доцільним є використання двох видів діяльності студентів, представлених навчальною діяльністю академічного типу і професійною діяльністю. Засоби з організації навчально-пізнавальної діяльності були представлені системою навчальних завдань. Навчально-пізнавальна діяльність здійснювалася через колективний спосіб навчання, яким передбачалася колективно-фронтальна форма навчання, робота в групах, зі складом, що постійно змінюється, і самостійна робота.

Процес, пов'язаний з формуванням мотиваційної готовності студентів через їх готовність до роботи в умовах інклюзивного середовища, охоплював практичні заняття по курсу – «Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному розвивальному середовищі» (Додаток Б).

Мета практикуму: формування мотиваційної готовності студентів через



їх теоретичну і практичну професійну готовність на реалізацію норм, принципів і функцій педагогічної етики в контексті умов сучасного освітнього середовища, що постійно змінюється і зокрема – інклюзивного, а також формування ціннісної позиції стосовно психолого-педагогічних закономірностей в процесі навчання в умовах інклюзивної освіти.

Реалізація мети здійснювалася шляхом рішення таких завдань:

- сформуванню уявлення про значущість володіння основами інклюзивної освіти для формування мотиваційної готовності педагога в умовах його діяльності в інклюзивному освітньому середовищі як важливого соціокультурного феномена з загальної і спеціальної освіти;
- розвинути особисту мотивацію у студентів, спрямовану на перетворення майбутньої професійної педагогічної діяльності відповідно до принципів інклюзивної освіти;
- розвинути у студентів навички і уміння з розробки заходів, спрямованих на формування толерантного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку в межах дитячого і дорослого колективу;
- формувати прагнення проектувати інклюзивне середовище зі спільного навчання здорових дітей і дітей, що мають проблеми із здоров'ям;
- прищепити необхідні навички і уміння, пов'язані з самостійним освоєнням педагогічних матеріалів, першоджерел для використання їх при вирішенні різних педагогічних завдань (ситуацій);
- надавати підтримку для професійної самоосвіти студентів шляхом розвитку у них здатності, спрямованої на виявлення і аналіз проблем організації інклюзивної практики.

Тематика занять обумовлювалася компетенціями, необхідними для педагога інклюзивної освіти (див. таблицю 2.3). Теоретичний матеріал, був необхідний для практичних занять, опрацьовувався студентами шляхом домашніх самостійних завдань.

Організація самостійної підготовки студентів, спрямованої на

засвоєння «інклюзивної теорії» ґрунтувалася на використанні хмарних технологій Google Drive, що розглядаються нами у вигляді системоутворювального компоненту в умовах дистанційного навчання. У хмарі викладачем розміщувалися методичні вказівки, пов'язані з організацією самостійної підготовки студентів, представлені у вигляді електронних навчальних посібників в рамках кожного заняття курсу, презентацій, відеофільмів тощо. Ознайомлення студентів з теоретичними матеріалами, здійснювалося з використанням завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення.

Таблиця 2.3.

**Тематичний план практичних занять.**

<b>Тема заняття</b>	<b>Зміст заняття</b>	<b>Форми роботи</b>
<i>Етичні і правові аспекти інклюзивної освіти.</i>	Етичні підстави інклюзивної освіти: культурологічні аспекти, розвиток концепції, гуманістичний зміст, принципи інклюзивної освіти. Бар'єри на шляху інклюзії.	«Мозковий штурм»; презентація групових проєктів; дебати.
<i>Особливі освітні потреби дітей з порушеннями психофізичними розвитку.</i>	Міжнародні правові документи про права і свободи людини. Міжнародні правові документи відносно осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Поняття «діти з особливими освітніми потребами». Типологія порушень.	«Круглий стіл»; презентації; рішення контекстних завдань.
<i>Мотиваційна готовність</i>	Організаційні і психолого-педагогічні умови, що	«Круглий стіл».

<p><i>педагога в умовах інклюзивного середовища в контексті сучасних моделей освіти.</i></p>	<p>забезпечують навчання дітей з ООП в інклюзивній освіті.</p> <p>Варіативні моделі інклюзивної освіти дітей з ООП.</p> <p>Концепція спеціального державного освітнього стандарту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.</p>	
<p><i>Педагог в системі інклюзивної освіти.</i></p>	<p>Особистість педагога інклюзивної освіти.</p> <p>Педагогічна толерантність.</p> <p>Емоційне прийняття дітей з ООП.</p> <p>Етичний аспект проблеми, пов'язаний з професійною придатністю.</p> <p>Відповідність викладача нормам інклюзивної освіти.</p> <p>Проблеми самовдосконалення викладача у сфері «включеного» навчання.</p> <p>Специфіка професійної діяльності вихователя інклюзивної групи ЗДО.</p>	<p>Дискусія; педагогічні задачі.</p>
<p><i>«Уроки доброти» як засіб популяризації інклюзивної освіти.</i></p>	<p>«Уроки доброти» в системі освіти.</p> <p>Методичні рекомендації з проведення занять, спрямовані на розуміння інвалідності.</p> <p>Види вправ для «уроків доброти».</p>	<p>Педагогічна майстерня.</p>

<i>Соціальна підтримка як ресурс психологічної стійкості в ситуації інвалідності.</i>	Суть понять «соціальна підтримка», «психологічна стійкість». Типи пристосування людини з ООП до ситуації інвалідності.	Дискусія; виступ з презентаціями.
<i>Роль і значення педагога при побудові інклюзивного освітнього середовища.</i>	Взаємодія суб'єктів освітньої діяльності в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.	Колективне обговорення; проектування.

Особлива значущість належала використанню хмарних сервісів при організації роботи студентів за спільними проєктами. В межах реалізації методики формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах студентами виконувалися групові роботи: розробка проєкту, направлено на виявлення способів рішення актуальних проблем, пов'язаних з розвитком інклюзивної освіти; підготовка презентації «Діти з особливими освітніми потребами в звичному світі», що розкривала різні види порушень в дитячому розвитку.

Хмарні технології обумовлювали спільну і в той же час віддалену роботу студентів над проєктом. Студенти одержували завдання і ділилися на групи, усередині якої розподілялися обов'язки. Потім керівником групи створювався документ, доступ до якого надавався всім однокурсникам (через посилання або адресу електронної пошти). Робота над проєктом здійснювалася учасниками групи в домашніх умовах в рамках режиму реального часу, шляхом вибудовування змісту документів. При цьому цей процес проходив шляхом оперативного обміну інформацією, внесення

поправок і власних пропозицій, що додавало спільній роботі ефективніший характер. Після завершення спільної роботи, надавався доступ викладачу, який міг прокоментувати якісь частини документа, щоб студенти могли відкоректувати змістовну частину проекту до захисту.

Необхідно вказати, що при оцінюванні участі в створенні проекту важливо, щоб викладач міг відстежувати хронологію змін, тому що по хронологічному відстеженню викладачем може бути визначений рівень участі і внеску кожного учасника групи. Такий вид організації навчальної діяльності обумовлює прояв непідробленого інтересу у студентів, шляхом привчання їх до командної роботи, створення очікуваної ситуації успіху, підвищення мотивації до навчання.

Професійна діяльність передбачала організацію у вигляді практичної діяльності під керівництвом викладача. У цьому контексті перегляд фільмів і соціальних роликів, пов'язаних з інклюзією: «Клеймо», «Ти найкращий», «Особливі мами «особливих» дітей» став важливим стимулом для прийняття студентами цінностей «включеної» освіти.

Ефективність і динамічність навчального процесу досягалася використанням сучасних освітніх технологій, які сприяли підвищенню рівня продуктивності в освітньому процесі в цілому. Зокрема, сучасні освітні технології були представлені: власними презентаціями; «мозковим штурмом» при рішенні проблемних питань; проектами, що мають інклюзивну спрямованість тощо. Все це сприяло активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх мотивації до саморозвитку, шляхом прояву готовності здійснювати роботу з «особливими» дітьми.

Практичні заняття, пов'язані з формуванням інклюзивної етики як компонентом мотиваційної готовності майбутніх вихователів проходили на високому емоційному рівні. Цей етап роботи був представлений рядом методичних прийомів у вигляді: ознайомлення студентів з термінологією у галузі інклюзії; вивчення навчальних посібників, пов'язаних з особливостями роботи у інклюзивних групах; рецензування статі з інклюзивної освіти;

візуалізації, підготовки повідомлень, доповідей у вигляді презентацій тощо.

Знайомство студентів з життєвими прикладами досягнень людей, що мають інвалідність і особливі освітні потреби, їх високими результатами в різноманітних сферах діяльності, виявилось у студентів зацікавленістю ідеями «інклюзії». Проте, у ході дебатів ними був виказаний ряд суперечливих позицій про доцільність упровадження цього підходу в освітній процес. Саме це стало свідомством того, що дискусії, організовані в процесі виконання практичних завдань, з метою занурення студентів в суть проблеми, характеризувалися динамічністю і продуктивністю. В процесі студенти могли грати різні ролі - від критика і до захисника. Хід організації практикуму був представлений дебатами, круглими столами:

- «Інклюзивна освіта: її принципи, за і проти»;
- «Можливості і недоліки диференційованої, інтегрованої і інклюзивної освіти дітей з особливими потребами»;
- «Готовність сучасного суспільства до впровадження ідей інклюзії».

Завершальний етап обговорень був направлений на формулювання узагальнювальних висновків, складання кластерів, синквейнів. Наприклад, основні положення синквейна, складеного студентами після вивчення теми: «Сучасні моделі інклюзивної освіти» представлені поняттями:

- Інклюзія.
- Повна, часткова.
- Сприяє вихованню, підтримці, об'єднанню.
- Сприяє прийняттю «інших» людей.
- «Включення».

Одне із завдань з теми: «Надання підтримки вихователю, як чинника формування психологічної стійкості в умовах інклюзивної освіти» передбачало складання кластера: «Джерела підтримки». У контексті завдання, студенти повинні були вивчити суть певних понять, пов'язаних з: соціальною підтримкою, психологічною стійкістю, пристосуванням людини

до умов, цілями, видами і завданнями соціальної підтримки тощо. Після закінчення завдання вони повинні були написати рецензію на одну з наукових статей з даної проблеми; взяти участь в дискусії про роль соціальної підтримки. Складанням кластерів, на даному етапі роботи, забезпечувалася одна з форм рефлексії.

Одне із завдань самостійної роботи студентів передбачало проведення самодіагностики з виявлення у них рівня сформованості професійно важливих якостей необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Багатьма студентами констатувався недостатній рівень їх сформованості, а саме емпатійність, толерантність, терпимість у роботі з особливими дітьми, гнучкість тощо. В зв'язку з цим одне з практичних занять було присвячене проведенню вправи, пов'язаної зі складанням плану саморозвитку в контексті формування особистісного компоненту мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі із застосуванням технології BYOD.

Для формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп, а саме особистісних якостей викладача у сфері інклюзії було проведено гру, присвячену толерантності, на основі вправ, які самостійно підбиралися студентами.

Ділова гра, що розглядається нами як один з методів активного навчання, характеризувався інтерактивністю, комунікативністю, експресивністю, технологічністю. Тобто наділена всіма характеристиками цього методу, як доцільної і ефективної форми діяльності спрямованої на формування мотиваційної готовності студентів до роботи в умовах інклюзії.

Метою проведення гри було озброєння студентів прийомами толерантного ставлення до дітей з відхиленнями в розвитку та нормотипових, до їхніх батьків. Особливу значущість у студентів мали вправи, в яких імітувалися обмежені фізичні можливості у вигляді: «Поводир», «Імітація» тощо. Через організацію подібних ігор студенти оволодівали досвідом, пов'язаним з: умовами інвалідності; бар'єрами, які

перешкоджають забезпеченню нормальних умов для життя людей з інвалідністю і впроваджують «інаковості».

Такими вправами було обумовлене подальше ефективне їх використання в процесі проектування занять, направлених на розуміння суті інвалідності. У хмарному сервісі для самостійного перегляду студентами нами був поміщений відеозапис одного з подібних занять з методичними вказівками, що забезпечують їх проведення. Після перегляду якого передбачалося виконання студентами групового завдання, пов'язаного з розробкою фрагмента «уроку доброти» для дітей старшої групи.

Дидактичні матеріали і приклади вправ оформлялися студентами у вигляді кейсів з формування «Професійно важливі якості вихователя інклюзивної групи», «Прийоми формуванню емпатії і толерантного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами». Така підбірка використовувалася студентами при розробці конспекту, присвяченого «уроку розуміння інвалідності» в межах роботи віртуальної педагогічної майстерні.

Одним з провідних принципів роботи за даною методикою, було впровадження та вибудовування взаємодії між учасниками освітнього процесу, заснованого на принципах діалогу і співтворчості. Атмосфера співпраці і взаєморозуміння створювалася шляхом поєднання індивідуальної і колективної роботи, яка сприяла підвищенню рівня комунікативної культури, формуванню навичок, пов'язаних з творчим збагнення і освоєнням знань.

Для формування умінь студентів працювати в інклюзивному освітньому середовищі передбачалося проведення заняття з теми «Значення спілкування і етикету в культурі педагога інклюзивної освіти». У цьому контексті студентами виконувався ряд самостійних завдань: написання рецензії на статтю по заданій проблемі, підготовка реферату тощо. Завдання завершувалося колективним обговоренням проблемних питань і організацією ділової гри «Ми всі різні, але ми спілкуємося», яка була пов'язана з розвитком комунікативних здібностей студентів.



Вправа із студентами на тему: «Педагог в системі інклюзивної освіти» було пов'язано з розвитком здібності студентів до прояву емпатії. Під час виконання якої передбачалося використання методу консультування, тому що в її завдання не входить надання конкретних порад у вигляді жорстких рекомендацій, а передбачається спільне рішення проблем, що висуюються.

Для формування інклюзивної практики, що також розглядається нами як один з компонентів мотиваційної готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного середовища використовувалися різні методичні прийоми. З їх допомогою імітувалася професійна діяльність в різноманітному освітньому середовищі, представленому:

- складанням розумових карт (mind map);
- розігруванням групових батьківських зборів;
- побудовою алгоритму дій вихователя, спрямованих на ознайомлення дітей з питаннями інвалідності.

Значна роль в процесі формування ключових компетенцій викладача «включеної» освіти відводиться вирішенню завдань, що мають контекстний характер. Концепція контекстного навчання передбачає організацію певного виду діяльності, пов'язаного із засвоєнням нових знань з подальшим їх застосуванням. Контекстне завдання – це, як правило, завдання, що має мотиваційний характер, в умовах якого дається:

- опис конкретної життєвої ситуації, що пов'язаний з напрацьованим соціокультурним досвідом студентів (як відоме, дане);
- вимога завдання, що розглядається як невідоме і передбачає організацію аналізу, осмислення і пояснення даної ситуації;
- способи дій по її вирішенню, де результат рішення представлений висуненням навчальної проблеми, усвідомленням її значущості на особистому рівні.

Такими завданнями стимулюється пізнавальна активність студентів, підвищується їх мотивація, пов'язана зі зростанням рівня мотиваційної

готовності, а, на основі створення ситуації успіху, розвивається педагогічний оптимізм і упевненість у власних силах.

В ході дослідження використовувалися контекстні завдання з формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного середовища, які були розташовані у хмарному сервісі в цілях надання кожному студенту можливості випробувати власний потенціал при організації пошуку в рішенні проблемних педагогічних ситуацій.

Вважаємо, що складання студентами контекстних проблемних ситуацій за власним педагогічним досвідом або за досвідом інших є важливим методичним прийом (див. додаток В).

Студенти вчилися вирішувати контекстні завдання, алгоритм їх діяльності передбачав наступні види робіт з організації:

- «мозкового штурму»: колективної генерації різноманітних варіантів при рішення завдання, не передбачалась критика, тому що виникала необхідність у висуненні великої кількості різних шляхів, спрямованих на подолання суперечності;
- аналіз варіантів, що висуваються у процесі вирішення завдання, висловлення власного бачення, думки – «за і проти»;
- ухвалення рішення і презентація оптимального варіанту;
- ранжирування за рівнем ефективності і доцільності прийнятних варіантів рішення, якщо завдання передбачає декілька варіантів її рішення.

Результат рішення контекстного завдання передбачав представлення студентами розробленого алгоритму виконання дій, які презентували найефективніші і безболісні рішення проблемних педагогічних ситуацій, що склалися, для всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Наприклад, на основі бурхливої дискусії студентами був розроблений алгоритм організації простору в інклюзивній групі, представлений на рисунку 2.2.

Формуванню умінь рефлексії відводиться важлива роль аналізу і переоцінці позицій власного життєвого і професійного досвіду у студентів;

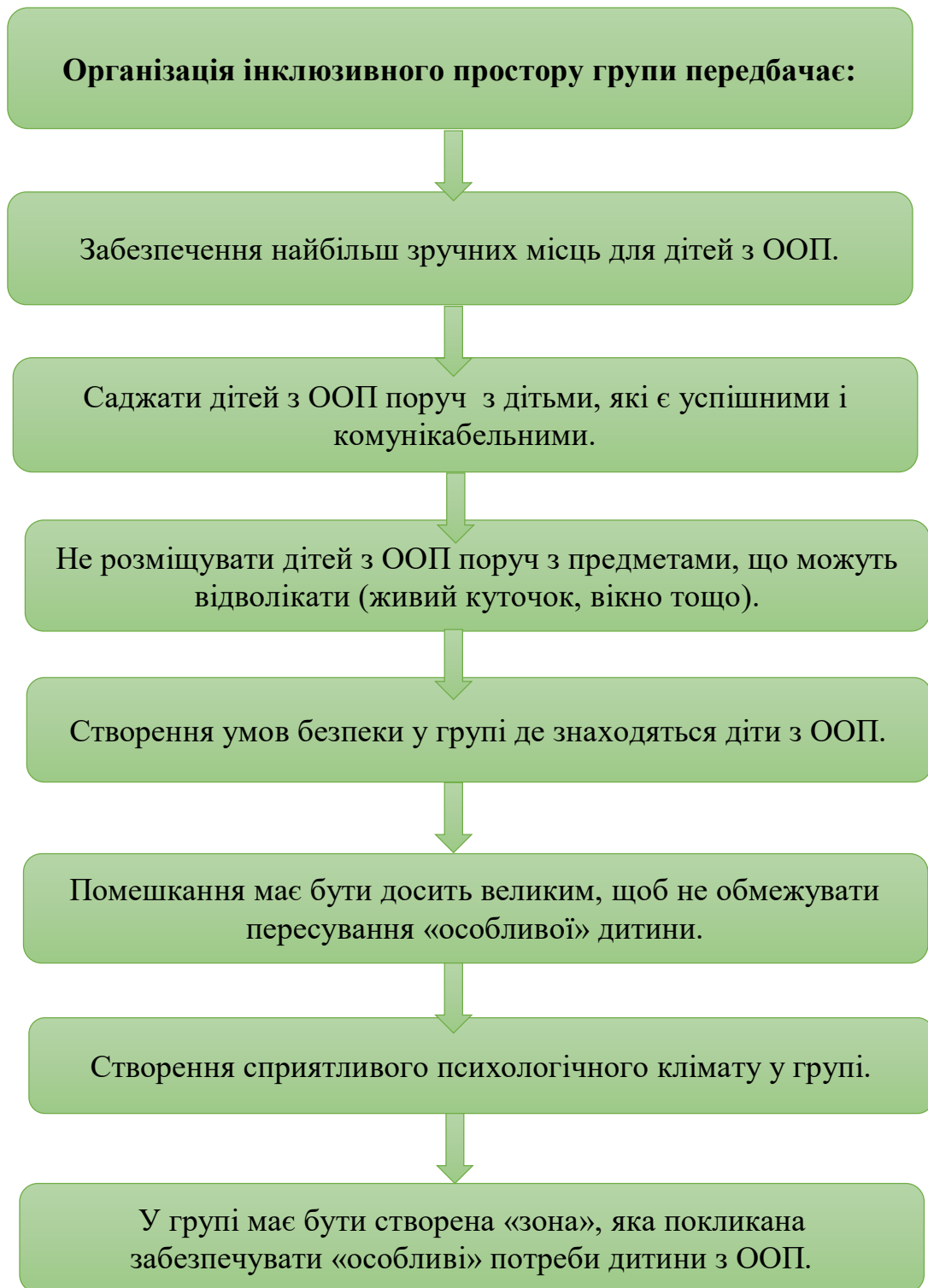


Рис. 2.2. Алгоритм організації простору в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

перегляду алгоритму педагогічних дій. У контексті дослідження рефлексія сприяла оцінці рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу,

здійсненню аналізу за результатами освоєння дисципліни. Також сприяла усвідомленню рівня важливості особистого внеску кожного послідовника ідеї, пов'язаного з інклюзивним навчанням дітей з особливими освітніми потребами, побудовою освітнього простору, який доступний для кожної людини.

Здійснення рефлексивної діяльності передбачало використання різних методичних прийомів у вигляді: есе, інтерв'ювання, ведення щоденника рефлексії. Зокрема, студентами практикувалося написання есе за оцінкою власної готовності до роботи з «особливими» дітьми, професійного саморозвитку з питань інклюзії тощо. Слід зазначити, що більшість студентів, оцінюючи власний рівень мотиваційної готовності, характеризували себе як педагога з достатнім рівнем, посиляючись на те що, навіть при виникненні питань у ході роботи в інклюзивній групі, вони володіють певними навичками пошуку шляхів вирішення труднощів.

У зв'язку з цим, студентам був запропонований розгляд карти самооцінки індивідуальних труднощів, що виникають у педагога при організації інклюзивної освіти. Зокрема, на запитання: «Чи відчуваєте ви труднощі при адаптації матеріалу заняття для дітей з ООП?» лише 6% студентів надали відповідь - «ні».

Завершальне заняття присвячувалося також написанню студентами розповідей на інклюзивну тематику, були представлені добрі, захоплюючі історії, що мають позитивний настрій про спільне досягнення високих результатів в навчанні на основі чуйнішого розуміння ідеї інклюзії дорослими, батьками і педагогами при взаємодії з «особливими» дітьми.

Складання таких історій, через інтеріоризацію інклюзивних цінностей, усвідомлення ідей відмінностей, готовність впроваджувати інклюзивну освіту продемонстрували високий рівень наявності мотиваційної готовності студентів. Набуті студентами навички розповіді повчальних історій сприяли використанню їх при здійсненні самостійної практичної діяльності в підготовці занять, спрямованих на розуміння суті інвалідності, на розвиток

толерантності.

Нами пропонуються наступні методичні рекомендації з формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп:

- необхідно враховувати інтеграційні компоненти цього процесу: психологічну, педагогічну і особистісну культуру студентів, їх професійну компетентність, поведінкову культуру;

- має бути обумовленість розвиненими у студентів уміннями: теоретичними (аналітичними, прогностичними, рефлексивними) і практичними (мобілізаційними, інформаційними, розвиваючими) уміннями;

- серед провідних підходів до формування мотиваційної готовності студентів необхідно враховувати їх інклюзивну готовність, яка розглядається у вигляді стійкої особистої властивості у майбутніх викладачів, і забезпечує передумову для організації навчальної діяльності з дітьми, що мають ООП, а також сприяє реалізації принципів інклюзії в їх майбутній професійній діяльності;

- необхідно враховувати структуру мотиваційної готовності, до якої повинні входити ключові змістовні компоненти інклюзивної готовності: інклюзивна етика (що розглядається нами у вигляді сукупності морально-етичних цінностей і норм інклюзивного співтовариства, при опорі на комплекс важливих для роботи з «особливими» дітьми особистісних якостей педагога); інклюзивна теорія (що розглядається нами у вигляді необхідних знань для організації інклюзивного навчання дітей); інклюзивна практика (що розглядається нами у вигляді значущих педагогічних умінь для здійснення інклюзивного освітнього процесу).

В цілому дослідження виявило, що використання проектно-гуманітарних технологій в освітньому процесі сприяє активізації особистих механізмів, які пов'язані із забезпеченням високого рівня мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивній групі ЗДО. У цьому процесі здійснюється орієнтування майбутніх педагогічних кадрів у

цілісному і безперервному формуванні всіх компонентів означеної готовності до здійснення роботи в умовах «включеної» освіти.

### **2.3. Перевірка ефективності проведеної роботи.**

У цьому параграфі здійснюється аналіз результатів експериментальної роботи, пов'язаної з формуванням мотиваційної готовності студентів, шляхом набуття ними інклюзивної готовності для здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища.

Організація контрольного етапу експерименту обумовлювалась і вибудовувалась на основі попередніх проведених методик під час констатувального експерименту та спрямовувалась на діагностику рівнів сформованості мотиваційної готовності студентів до професійної інклюзивної діяльності у закладі дошкільної освіти.

Результати повторної діагностики були представлені наступними характеристиками: серед респондентів контрольної групи у 2 студентів рівень готовності до роботи з «особливими» дітьми підвищився з низького до середнього, поліпшення показників відбулося на рівні особистісного критерію.

В процесі бесіди нами було з'ясовано, що студентами після констатувального етапу експериментальної роботи були вивчені запропоновані нами відеоролики інклюзивної спрямованості і література з цієї проблеми в цілях самоосвіти, що сплинуло на підвищення рівня у процесі виконання методики ціннісного ставлення до інклюзії і діагностики здібності до емпатії. В цілому, результати підсумкового зрізу в контрольній групі засвідчили не суттєві зрушення за іншими показниками.

Слід зазначити, що показники виявлення рівня мотиваційної готовності студентів, як одного з провідних компонентів інклюзивної готовності студентів в умовах педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, що вимагається для «включеної» освіти, значно підвищилися.

Причому найбільший рівень позитивної динаміки був представлений особистісним і ціннісним критеріями. Так, при дослідженні ставлення студентів до цінностей інклюзивної освіти, за допомогою методики В. Хитрюк, всіма студентами наголошувалося, що:

- «для кожної дитини характерна наявність унікальних особливостей, інтересів, здібностей і навчальних потреб»;
- «дітям з порушеннями у психофізичному розвитку має надаватися можливість отримувати освіту у загальноосвітніх закладах, разом з усіма дітьми»;
- «інклюзивні групи розглядаються як найбільш ефективний засіб подолання дискримінаційних переконань, тому що ними забезпечується освіта для більшості дітей».

В цілому студенти ЕГ групи виказали думку про те, що навчальними закладами повинні створюватися умови для задоволення освітніх потреб кожної дитини. Таке положення обумовлено значним підвищенням рівня професійної мотивації у студентів до здійснення роботи з «особливими» дітьми, через що в свідомості студентів відмічений процес інтеріоризації цінностей «включеної» освіти.

Вище зазначене обумовлене освоєнням студентами філософії і принципів інклюзії, проявом ціннісного ставлення до людей з ООП, їх прагнення в майбутній професійній діяльності підтримувати принципи спільного навчання «особливих» і здорових дітей, що і знайшло прояв в підвищенні рівня їх інклюзивної готовності до умов інклюзивного середовища.

Підвищився рівень теоретичної підготовки студентів, а саме: розуміння ними типів порушень в розвитку, з якими їм доведеться зіткнутися при здійсненні професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Разом з цим спостерігається підвищення рівня сформованості педагогічної рефлексії, яка є важливою складовою мотиваційної готовності студентів до роботи в інклюзивній групі. Студенти усвідомили, що рівень мотиваційної готовності

визначається роботою над собою, внутрішньою організацією всього життя, її стилем і змістом.

В цілях ефективної організації власної педагогічної діяльності, на основі розкриття творчого потенціалу, деякими студентами склалися програми особистого зростання, які по-новому розкривали можливості їх міжособистісних відносин, підвищували рівень емпатії до навколишніх людей – якості, які могли в майбутньому надавати допомогу в організації власної самоосвіти:

Оцінка рівня сформованості наступної складової мотиваційної готовності – інклюзивної практики (практичного критерію) здійснювалася за допомогою методики оцінки продуктів діяльності студентів і їх здатності вирішувати професійні завдання.

Етап констатувального експерименту був представлений невисоким рівнем показників готовності у ЕГ та КГ за цим критерієм. Слід зазначити, що при вирішенні педагогічних завдань студенти показали досить високий рівень: володіння прийомами, спрямованими на спільне навчання «особливих» і здорових дітей; знання способів формування толерантності до людей з ООП та їхніх батьків; уміння, пов'язані з прагненням проєктувати простір ігрової кімнати з врахуванням як освітніх, так і фізичних потреб кожного учасника освітнього процесу.

Наступною методикою була оцінка продуктів діяльності. Експертизі були піддані такі види робіт студентів: конспекти занять з використанням диференційованого підходу, програми самоосвіти, есе тощо.

Аналіз конспектів занять виявив, що студентами було усвідомлено необхідність правильної постановки мети та завдань занять з урахуванням індивідуальних потреб дітей залежно від особливостей їх розвитку, вибудовування індивідуальної траєкторії навчання, підбір диференційованих завдань відповідно до здібностей дітей.

Студенти обов'язково акцентували увагу на режимних моментах, що сприяли зняттю емоційної і фізичної напруги у дітей, ними виділялися дії



педагога відносно дітей з ООП та основні напрями педагогічної роботи. Слід зазначити, що із завданням розробки програми самоосвіти під час констатувального експерименту студенти не впоралися, оскільки не знали, які складові мають бути зазначені в цій програмі.

Вивченню підлягало есе написане студентами ЕГ «Моє ставлення до інклюзії». Всі творчі роботи студентів відмічені позитивним відношенням до дітей з особливими освітніми потребами, в багатьох роботах наводяться приклади з життя, де наголошується позитивний ефект від процесу «включення» як для дітей, що мають відхилення, так і для дітей, що не мають відхилень в розвитку.

Наприклад, у нижче наведеному прикладі виявляється все вище перераховане: «...Кожна мати вважає власну дитину хвору або здорову - найкращою. Тільки мама здатна любити свою дитину якою вона є. І природно, вона докладає всі зусилля, щоб її дитина жила повноцінним життям, а не відчувала себе ізольованою від суспільства, яке поки що не пристосоване до прийняття «інших» людей. І справа тут перш за все в бар'єрах, які виставляє наша свідомість, а не у відсутності спеціальних пристроїв: пандусів тощо.

Дуже жахливо, коли батьки забороняють своїм дітям спілкуватися з дітьми-інвалідами, неначе вони можуть бути заразливими. Я думаю, що толерантність навіть більше виявляється самими здоровими дітьми, ніж їх батьками. Хоча, звичайно, і діти деколи бувають дуже жорстокими і бездушними. Саме педагог, як ніхто інший, може зробити багато чого, щоб зруйнувати ці застарілі стереотипи. Я готова працювати в групі, де разом вчитимуться здорові діти і дітки з ООП, я хочу навчити спілкуватися, дружити розуміти і допомагати один одному». В результаті аналізу педагогічної діяльності студентів нами було виявлено, що кожен студент має власне ставлення до інклюзивної освіти, але при цьому кожен розуміє необхідність вибудовування цього процесу.

Унаочнення результатів статистичної обробки даних про рівні мотиваційної готовності майбутніх вихователів у ЕГ до і після експерименту та КГ пропонуємо у вигляді стовпчастих діаграм (див. Рис. 2.3 та 2.4).

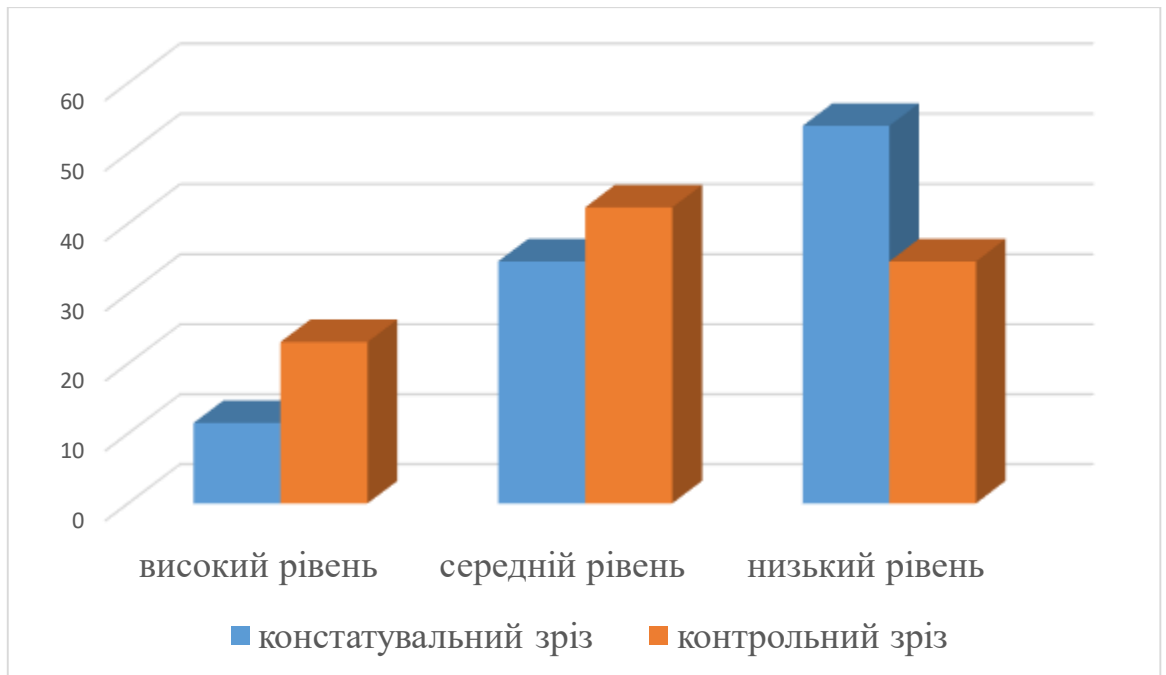


Рис. 2.3. Динаміка рівнів мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах у ЕГ (%).

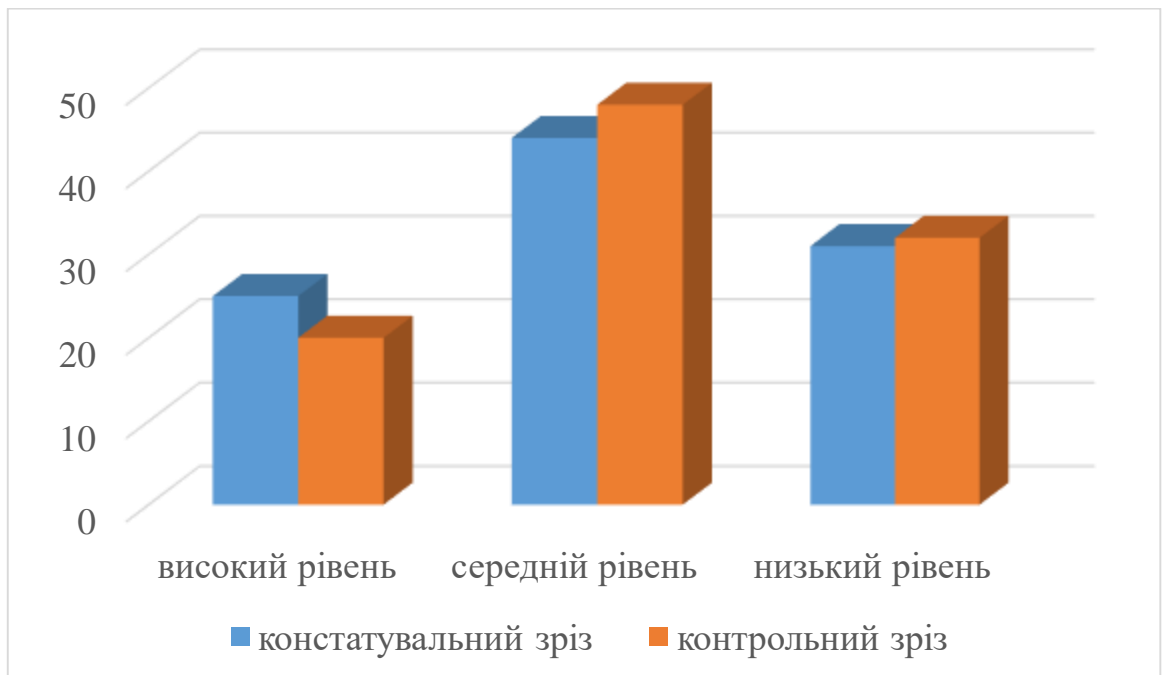


Рис. 2.4. Динаміка рівнів мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах у КГ (%).

Узагальнюючи результати контрольного етапу педагогічного експерименту з формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти відзначимо, що кількість респондентів, що володіють низьким рівнем знизилася, а кількість студентів, що володіють високим – зросла.

## **Висновки до розділу 2.**

У контексті логіки психолого-педагогічного дослідження, експеримент був представлений такими етапами: констатувальним, формувальним і контрольним, по кожному з яких були конкретизовані дослідницькі завдання.

Констатувальний етап експериментальної діяльності був пов'язаний з розробкою рівнів, критеріїв і показників, з конкретизацією методики діагностики рівня мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

Діагностичний зріз виявив у студентів недостатній рівень сформованості мотиваційної готовності майбутніх студентів до роботи в умовах інклюзивного середовища, через недостатньо сформовані уміння і професійно важливі якості. У зв'язку з вищевикладеним передбачалося здійснення цілеспрямованої роботи з цього напрямку.

Формувальний етап експериментальної роботи був пов'язаний з упровадженням і апробацією методики формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп.

Самостійною роботою студентів, в умовах дистанційного навчання, передбачалося використання хмарних технологій шляхом розміщення в хмарному сервісі методичних вказівок, пов'язаних з підготовкою студентів до занять, електронних матеріалів, презентацій, відеоматеріалів. Емпіричним способом було виявлено, що упровадження хмарних технологій в освітній процес обумовлює підвищення рівня мотиваційної готовності студентів.

Контрольний етап дослідження був пов'язаний з організацією

повторної діагностики, на основі якої було виявлено, що у розвитку інклюзивної готовності, у студентів спостерігається певний прогрес, представлений:

- зміною ціннісних орієнтацій по відношенню до самої ідеї інклюзивної освіти;
- умінням вирішувати професійні завдання, пов'язані з організацією спільного навчального процесу дітей, що мають різні відхилення в розвитку, з своїми однолітками;
- наявністю у студентів впорядкованих знань в контексті інклюзивних принципів, законодавства і правових основ побудови інклюзивного суспільного середовища в цілому, зокрема і системи «включеної» освіти, а також актуальним уявленням, пов'язаним з соціальними явищами і процесами в країні.

## ВИСНОВКИ

Вивчаючи умови педагогічного формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти, опрацювавши основну необхідну літературу цієї проблематики, можемо зробити відповідні висновки:

Інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір – це взаємопов'язані поняття, які базуються на принципах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільний навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти та виховання.

Серед різноманітних умов, які впливають безпосередньо на формування професійної мотивації, було виділено ті, які зможуть забезпечити ступеневу підтримку мотивації майбутніх вихователів дітей закладу дошкільної освіти та на студентів в цілому в процесі здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищого навчального закладу, а саме: забезпечення естетичних та емоційних переживань (емоцій подиву); залучення до самостійної постановки мети; організація навколишнього середовища; знаходження особистісного смислу; підтримка мотивації, спонукання до пізнавальної та пошукової активності; включення до різних видів діяльності; забезпечення ситуації успіху; урахування попереднього досвіду.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти виділяє головні компоненти професійно-особистісної, мотиваційної готовності майбутніх вихователів в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти, таких як: мотиваційний, когнітивний, креативний та діяльнісний.

У результаті вивчення навчальної дисципліни при підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, майбутній педагог оволодіває знаннями та навичками, необхідними для ефективної

роботи з дітьми з особливими потребами у звичайних дошкільних навчальних закладах; знайомиться з філософським, історичним, соціально-культурним, педагогічним, нормативно-правовим обґрунтуванням процесу включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; засвоює теоретичні основи принципу інклюзивної освіти; систему основних понять дисципліни; міжнародні документи та національне законодавство щодо задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами; шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; вплив різних видів розладів на процеси навчання і виховання дітей з особливими потребами; стратегію роботи з дітьми з особливими потребами.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у закладі вищої освіти є:

- системною та спрямованою на оволодіння студентами визнаними цінностями особистості дитини, незалежно від її порушення та особливості;
- спрямованість не тільки на отримання освітнього результату, а і на розвиток особистості в цілому;
- усвідомлення своєї відповідальності щодо створення освітнього інклюзивного середовища для дітей з особливостями психофізичного розвитку; професійно-особистісними якостями такими як співчуття, толерантність, педагогічний оптимізм та досить високий рівень самоконтролю і саморегуляції вихователя;
- професійно-особистісними уміннями – креативністю, творчим підходом до вирішення проблем, умінням дотримуватися збереження особистісних таємниць вихованця;
- інклюзивною компетентністю педагога, яка надає можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати діагностику та моніторинг психофізичного і соціального та загального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. особистісно-орієнтований підхід, що надає змогу, враховуючи індивідуальні особливості

кожної дитини, створювати умови для включення, заохочення дітей з обмеженими можливостями в соціальне та навчально-виховне середовище закладу дошкільної освіти.

Конкретизація дефініції «Мотиваційна готовність майбутніх вихователів інклюзивних груп» зумовила передумови вирішення завдань дослідження, а саме: розробки методики формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Розроблена методика представлена поетапною спільною діяльністю студентів і викладачів, головними засобами реалізації якої були інтерактивні, проблемні і контексті технології навчанням, case-study, проєктивні тощо.

Для визначення актуального рівня мотиваційної готовності студентів було виділено її критерії, які були конкретизовані у показниках, що надало можливість проведення діагностики. Констатувальний етап експериментальної роботи виявив недостатню сформованість визначених критеріїв мотиваційної готовності студентів до роботи в інклюзивних групах.

Формувальний етап експерименту визначався необхідністю апробації розробленої методики на практиці і перевірки її ефективності. У ході реалізації методики студентами відбувалася підготовка студентів, заснована на досвіді у організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

Результати підсумкової діагностики на контрольному етапі експериментальної роботи, показали позитивну динаміку у формуванні мотиваційної готовності студентів, що підтвердилося підвищенням рівнів за усіма критеріями.

Таким чином, в дослідженні отримала підтвердження гіпотеза про те, що ефективність формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів інклюзивних груп може бути підвищена, якщо:

- орієнтуватися на особливості інклюзивного навчання;
- враховувати рівень сформованості культури інклюзивної освіти в

освітньому середовищі закладів вищої освіти;

- сформоване професійне налаштування на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, на основі включення в освітній процес спеціальних знань;

- враховуватиметься наявність досвіду взаємодії майбутніх педагогів з умовами інклюзивного середовища.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 05.10.2020).
2. Андрющенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 13. С. 8-12.
3. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. *Дошкільне виховання*. 2002. №2. С. 7-9.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. ред. А. М. Богущ, Г. В. Беленької, О. Л. Богініч та ін. Київ, 2012. 26 с.
5. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені Сухомлинського В. О.. Педагогічні науки : збірник наукових праць* / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. С. 23-27.
6. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
7. Біляковська О. О., Мицишин І. Я., Цюра С. Б. *Дидактика вищої школи : навч. посіб.* Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.
8. Богущ А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України* : НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 271-281.
9. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред. В. М. Синьова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 39-42.

10. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39-46. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата звернення: 10.10.2020).

11. Выготский Л. С. Основы дефектологии : в 6 т. / гл. ред. Т. А. Власова Москва: *Педагогика. Собрание сочинений*, 1983. Т. 5. С. 256

12. Гавриш Н. В. Осердечення змісту професійної підготовки як чинник особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Наука та освіта новий вимір. Педагогіка та психологія*. Будапешт, 2016. С. 42-46.

13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

14. Гюнваль П. Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех». *Дефектология*. 2006. № 2. С. 73-79.

15. Дошкільна освіта: слов.-довід. / упоряд.: К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ЛПКС, 2010. 324 с.

16. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.

17. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua>. (Дата звернення: 30.10.2020).

18. Декларация про права інвалідів. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (Дата звернення: 02.11.2020).

19. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011, с. 365.

20. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / за ред. наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

21. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : *навчальний посібник*. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
22. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. Прикарп. унів. ім. В. Стефаника*. Ів.-Франківськ : «Плай» Прикарп. унів., 2004. Вип. 9. Ч. 2. С. 23–32.
23. Додонов Б. И. Хрестоматія по психологии : Эмоция как ценность. *Психология мотивации и эмоций*. / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва : МПСИ, Омега-Л, 2006. С. 273–278.
24. Енциклопедія освіти. *Акад. пед. наук України* / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
25. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівця. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 27. С. 80-89.
26. Зайченко І. В. Педагогіка : *Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів*. Київ : Освіта України, 2006. 528 с.
27. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-УПURL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (Дата звернення: 07.10.2020).
28. Зейгарник Б. В. Хрестоматія по психологии : Поняття квазіпотребности и психологического поля в теории К. Левина. *Психология мотивации и эмоций*. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва : МПСИ, Омега-Л, 2006. С. 182–194.
29. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами. *Директор школи*. 2009. №34. С. 23-28.
30. Інклюзивна освіта: сутність та основні завдання. *Методологія сучасних наукових досліджень: матеріали X наук.-практ. конф. молодих учених ХНПУ ім. Г. С. Сковороди* (м. Харків, 24-25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. К. А. Юр'євої. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 49-50.
31. Інклюзивний простір. *Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник* / уклад. Логвін Т.В. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.

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

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

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

35. Кас'яненко О. М. Сучасні підходи до організації інклюзивного навчання. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Педагогіка и психология: сб. статей*. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 46, ч. 5. С. 96-100.

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

37. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №10. С. 52–59.

38. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2018. 240 с.

39. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

40. Конвенція про права дитини. *Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 6-26.*

41. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 3-6.*

42. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/). (Дата звернення: 17.10.2020).

43. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

44. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Даниленко Л. І. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи. Київ, 2011. № 10 (634). С. 20-25.*

45. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : Науковий світ, 2010. 195 с.

46. Краткий словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф.Н. Петрова. М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1951, 96 с.

47. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. Ч 1. 302 с.

48. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования. *Вестник Мининского университета, 2017. № 2. С.25.*

49. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

50. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць*. Луцьк : ВНУ, 2009. Вип. 20. С. 35-38.

51. Кучерук О. С. Інклюзивна компетентність як сучасна вимога до професійної готовності майбутнього вчителя в умовах упровадження інклюзивного навчання. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика: матеріали наук.-практ. конф.* (м. Харків, 22 листоп. 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 66-68.

52. Кучерук О. С. Становлення інклюзивної освіти в сучасному світі. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю* (м. Дніпропетровськ, 24 листоп. 2012 р.). Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Ч. 4. С. 72-74.

53. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів. Київ, 2002. С. 37

54. Лисенко Н. В. Актуальні напрями удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ : соціальне замовлення сьогодення. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*. Хмельницький: ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 186-192.

55. Логвін Т.В. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами. URL: <https://naurok.com.ua/rol-asistenta-vchitelya-u-navchalno-vihovnomu-prostori-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-31824.html>. (Дата звернення: 12.10.2020).

56. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие. Балашов : Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г.Чернышевского, 2005. 71 с.

57. Маковецька Н. В. Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності : монографія. ДВНЗ «Запоріж. нац. ун-т». Запоріжжя, 2011. 482 с.

58. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць*. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. Вип. 8. 248 с.

59. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. *Хрестоматия по психологии* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – Москва : МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 238–257.

60. 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>. (Дата звернення: 08.10.2020).

61. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Ч. 2. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. С. 16–23.

62. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту. Київ, 2007. 36 с.

63. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені І. Огієнка, 2010. 264 с.

64. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 139-142.

65. Молода В. І., Лопанчук Ж. О. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014. 58 с.

66. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) (дата звернення: 06.04.2019).

67. Олпорт Г. У. Функциональная автономия мотивов. Психология мотивации и эмоций. *Хрестоматия по психологии* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва : МПСИ, Омега-Л, 2006. С. 195–210.

68. Педагогічна майстерність / за ред. І.А.Зязюн, Л.В.Карамушка, І.Ф.Кривонос та ін. Київ : «Вища школа», 1997. 349 с.

69. Перфільєва М. Проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями в контексті історичних змін в країнах Європи (Польща). *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 2. С. 248-258.

70. Поніманська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти. Київ, 2004. 456 с.

71. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання: Закон України від 5 червня 2014 р. № 1324-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18> (дата звернення: 16.10.2019).

72. Про дошкільну освіту: Закон України від 20.12.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 16.10.2019).

73. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034. *Інформаційний збірник та коментарі МОН України*. 2014. № 4-5-6.

74. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки. Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року.



URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/11700\\_\\_\\_11700](https://zakononline.com.ua/documents/show/11700___11700). (Дата звернення 03.11.2020)

75. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання: лист Міністерства освіти і науки України від 26.07.2012 № 1/9-529. URL: [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1\\_9-529\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-529(2).doc) (дата звернення: 18.02.2019).

76. Проект Стандарту вищої освіти України: 012 Дошкільна освіта (магістр). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 18.09.2017).

77. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

78. Рогальська-Яблонська І. П. Підготовка майбутніх педагогів до соціалізації особистості в дитинстві на засадах компетентнісного підходу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 6 (113). С. 119-123.

79. Савінова Н. В. Проблема диференціації навчання в загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах у психолого-педагогічній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 15. : зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 241-247.

80. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2016. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. (Дата звернення: 18.10.2020).

81. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014.

Вип. 26. С. 215-219.

82. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31 – 39.

83. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6-11.

84. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

85. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11.С. 678.

86. Степанова Т. М. Педагогічна творчість у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 4. С. 505-508.

87. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / под. ред. Г. В. Осипова. Москва : ИНФРА М–НОРМА, 1998. 488 с.

88. Степанова Т. М. Педагогічна творчість у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 4. С. 505-508.

89. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей, воспитателей в процессе профессиональной подготовки. *Теория и методика профессионального образования.* Астрахань, 2008. 22 с.

90. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія».* 2011. №1. С. 3-5.

91. Яблонський А. І. Мотиваційний компонент в структурі мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності. Харків : 1997. № 395. С. 134–138.

## ДОДАТКИ

### Додаток А.

*Пакет діагностичних методик для визначення рівня мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти.*

#### ***Методика вивчення ставлення педагогів до цінностей інклюзивної освіти (адаптована методика В. Хитрюк)***

Вам належить відповісти на 15 питань, кожен з яких характеризує Ваше ставлення до феномену інклюзивної освіти. Скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб виявити рівень Вашої згоди з приведеними нижче думками.

- 1 бал - не згоден;
- 2 бали - швидше не згоден, ніж згоден;
- 3 бали - швидше згоден, ніж не згоден;
- 4 бали - згоден.

*Тестовий матеріал до методики:*

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати і думати.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
4. Всі люди потребують один одного.
5. Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті взаємодії.
6. Різноманітність підсилює всі сторони життя людини.
7. Кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності і навчальні потреби.
8. Діти з порушеннями в розвитку повинні мати доступ до навчання в загальноосвітніх закладах.
10. Заклади освіти повинні створити умови для задоволення освітніх потреб кожної дитини.
11. Всі люди потребують підтримки і дружби з ровесниками.

12. Спільне навчання дітей з порушеннями розвитку та здорових дітей позитивно впливає на усіх.

***Методика. Самооцінка професійно-педагогічної мотивації***

***(автор Н. Фетіськін)***

Оцініть, будь ласка, приведені нижче твердження за шкалою «завжди», «часто», «не дуже часто», «рідко», «ніколи».

***Тест***

1. Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу педагогів.
2. Чекаю з нетерпінням ситуацій спілкування з дітьми і педагогами, коли можна активно вчитися, працювати в ЗДО.
3. Зупиняюся і читаю матеріал, представлений в методичному куточку ЗДО, тільки тоді, коли одержую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає.
4. Читаю, по можливості, книги про педагогічний досвід.
5. Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти.
6. Читаю тільки уривки (вибірково) із статі про педагогічний досвід.
7. Спостерігаю за досвідом роботи умілих педагогів тільки в години, відведені на педпрактику.
8. Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси у освітніх закладах, про інклюзивну освіту зокрема.
9. До семінарських і практичних занять готую перш за все те, за що треба відзвітувати (що перевірятимуть).
10. Погоджуюся виступати на педагогічній конференції.

***Методика. Психологічна компетентність педагога»***

***(автор Т. Графська)***

*Якщо Ви згодні із твердженням тесту, то поставте поряд з номером*

твердження «та» або «+»; якщо Ви з твердженням не згодні, то поставте поряд з його номером «ні» або «-».

1. Чим старша дитина, тим важливіші для неї слова як знаки уваги і підтримки дорослих.
2. У дітей зароджуються комплекси, коли їх з кимось порівнюють.
3. Емоції дорослих незалежно від їх волі впливають на стан дітей, передаються їм, викликаючи у відповідь почуття.
4. Підкреслюючи помилки дитини, ми позбавляємо її від них.
5. Негативна оцінка шкодить благополуччю дитини.
6. Дітей необхідно виховувати в суворості, щоб вони вирости нормальними людьми.
7. Дитина ніколи не повинна забувати про те, що дорослі старші, розумніші і досвідченіші за неї.
8. Негативні реакції дітей треба пригнічувати для них же користіше.
9. Дітей не повинні цікавити емоції і внутрішні переживання дорослих.
10. Якщо дитина не хоче, завжди можна її примусити.
11. Дітей треба учити, указуючи на відповідні приклади.
12. Дитина повинна постійно бути предметом уваги і симпатії дорослих.
13. Відмови бувають звичайно у дітей, не звиклих до слова «треба».
14. Я ніколи не говорю дітям: «Мені ніколи», якщо вони ставлять запитання.
15. Я ніколи не переживаю почуття тривоги в спілкуванні з дітьми.

### ***Методика. Діагностика емпатії***

***(опитувальник А. Мехрабієна і Н. Епштейна)***

Інструкція: Прочитайте приведені твердження і, орієнтуючись на те, як ви поведетеся в подібних ситуаціях, виявіть свою згоду "+" або незгоду "-" з кожним з них.

### ***Опитувальник***

1. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе серед інших людей самотньо.
2. Мені неприємно, коли люди не уміють стримуватися і відкрито проявляють свої відчуття.
3. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
4. Коли хтось поряд зі мною нервує, я теж починаю нервувати.
5. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
6. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
7. Іноді пісні про любов викликають у мене багато відчуттів.
8. Я сильно хвилююся, коли повинен (повинна) повідомити людям неприємну для них звістку.
9. На мій настрій сильно впливають навколишні люди.
10. Мені хотілося б одержати професію, пов'язану із спілкуванням з людьми.
11. Я не дуже турбуюся, коли мої друзі поступають необдуманно.
12. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
13. Здається, самотні люди частіше бувають недобррозичливими.
14. Коли я бачу людину, що плаче, то сам (сама) хвилююся.
15. Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся.

### ***Методика. Визначення рівня педагогічної рефлексії***

Інструкція. З метою глибшого пізнання самого себе вам пропонується відповісти на ряд питань, свою згоду помітьте позначкою «+», а незгоду «-».

#### *Текст методики*

1. Чи були у вас випадки, коли аналіз вашого вчинку примиряв вас з вашими близькими?
2. Чи часто ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?

3. Чи часто буває так, що ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?
4. Чи ставите ви себе в своїй уяві на місце якої-небудь незнайомої вам людини?
5. Чи аналізуєте ви причини своїх невдач?
6. Чи намагаєтеся ви аналізувати свою поведінку, якщо у вас тривалий час не виникало проблемних ситуацій?
7. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
8. Чи були у вас випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни рішень, прийнятих вами раніше, зміни вашої точки зору або переоцінки самої себе?
9. Чи часто ви усвідомлюєте причини власних вчинків?
10. Чи часто ви аналізуєте поведінку оточуючих вас людей, уникаючи аналізувати свою?
11. Чи намагаєтеся ви виявити для себе причини своєї поведінки?
12. Чи намагаєтеся ви аналізувати думки авторитетних людей?
13. Чи піддаєте ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?

**«Формування мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивному розвивальному середовищі»**

*(приклади занять)*

***Тема: «Етичні і правові аспекти інклюзивної освіти».***

***Мета*** заняття: формування здатності студентів толерантно сприймати відмінності.

***Завдання для самостійної роботи:***

Вивчіть навчальну літературу з теми «Етичні і правові аспекти інклюзивної освіти», використовуючи прийоми технології розвитку критичного мислення.

Випишіть з вивченого матеріалу основні поняття інклюзивної освіти.

Подивіться відеоматеріал до заняття, складіть розумову карту «Можливості і перспективи інклюзивної освіти в Україні».

***Завдання в групах:*** розробити проект заходів за рішенням актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Підготуйтеся до дебатів «Принципи інклюзивної освіти: за і проти».

***Хід заняття:***

Термінологічний диктант. Усно обґрунтувати вибір тих формулювань, які студенти вважають найточнішими.

Мозковий штурм. Обговорювані питання:

Як ви розумієте, що таке інклюзивна освіта?

Етапи становлення інклюзивної освіти.

Чи готове наше суспільство до інклюзії?

Бар'єри на шляху становлення інклюзивної освіти.

Презентація групових проектів по подоланню бар'єрів на шляху інклюзії.



**Тема:** *«Особливі освітні потреби дітей з порушеннями у психофізичному розвитку».*

**Мета заняття:** формування здатності студентів організувати спільну і індивідуальну діяльність дітей з різними типами порушеного розвитку відповідно до їх вікових, сенсорних і інтелектуальних особливостей.

**Зміст:** Міжнародні правові документи про права і свободу людини. Міжнародні правові документи відносно осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

**Завдання для самостійної роботи** по підготовці до практичного заняття:

Проаналізуйте нормативні документи, що регламентують зміст інклюзивної освіти (три документи на вибір).

Вивчіть навчальну літературу по темі «Особливі освітні потреби дітей з порушеннями у розвитку», використовуючи прийоми технології розвитку критичного мислення.

**Завдання в групах:** підготувати презентацію «Особливі діти в звичному світі» по різних видах порушень в розвитку.

#### **Хід заняття:**

Коллективне заповнення таблиці на основі аналізу нормативних документів, що регламентують зміст інклюзивної освіти. Аналіз нормативних документів

«Круглий стіл» з питання: «Диференційована, інтегрована і інклюзивна освіта дітей з ООП: можливості і недоліки».

Представлення презентацій.

Рішення ситуативних завдань по організації роботи з дітьми з різними типами порушеного розвитку.

#### **Тема: Сучасні моделі інклюзивної освіти.**

**Мета заняття:** формування здатності студентів організувати спільну і індивідуальну діяльність дітей з різними типами порушеного розвитку

відповідно до їх вікових, сенсорних і інтелектуальних особливостей.

**Зміст:** Організаційні і психолого-педагогічні умови, що забезпечують навчання дітей з ООП в інклюзивній освіті. Варіативні моделі інклюзивної освіти дітей з ООП.

**Завдання для самостійної роботи** по підготовці до практичного заняття:

Вивчіть навчальну літературу по темі, використовуючи прийоми технології розвитку критичного мислення.

Подивіться презентацію «Моделі інклюзивної освіти». Складіть сінквейн на тему «інклюзія».

#### ***Хід заняття:***

Питання для колективного обговорення:

- Тенденції розвитку системи спеціальної освіти в Україні і їх вплив на проблему соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.
- Сучасна система спеціальних освітніх послуг.
- «Круглий стіл» на тему «Достоїнства і недоліки спеціального державного освітнього стандарту для дітей з обмеженими можливостями здоров'я».

**Приклади контекстних задач з формуванню мотиваційної готовності майбутніх вихователів до роботи у інклюзивних групах ЗДО.**

**Задача 1.**

У освітню організацію поступила дитина, що має церебральний параліч і що пересувається на колясці. Розумові здібності і саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки вимовної сторони мови. Адміністрація організації на педагогічній раді пропонує колективу ухвалити рішення про відрахування. Причинами відмови батькам у наданні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів).

Аргументуйте свою відповідь.

**Задача 2.**

У групі 23 дітей, з них 4 дитини мають загальне недорозвинення мовлення. Окрім цього є проблеми у розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність). Запропонуйте варіант організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію дітей з нормальним і порушеним мовленнєвим розвитком.

**Задача 3.**

У дитячому колективі у ЗДО спільно навчаються діти з нормальним і порушеним розвитком. Одна дитина з ООП систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій. Це викликає негативну реакцію з боку батьків. Що повинен зробити педагог, щоб формувати толерантне ставлення до дітей з ООП в дитячому і дорослому колективі?

**Задача 4.**

Для дітей організовується екскурсія до парку. Мама хлопчика з ООП

хвилюється за безпеку, здоров'я дитини, сумнівається в необхідності даного заходу. Готова навіть відмовитися від участі в ньому своєї дитини. Що повинен зробити педагог, щоб розвіяти побоювання матері?

#### Задача 5.

Розробіть план проведення конкурсу малюнків на тему «Я на чужій планеті». Завдання заходу формування поважного відношення до «інших людей» людям. Складіть план бесіди з дітьми, метою якої є формування толерантного відношення до іншій людині.