

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

До захисту допустити:  
Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ О.Г. Брежнєва  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 р.

**«ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В  
ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Дошкільна освіта»

**Ожги Оксани Віталіївни**

**Науковий керівник:**

Демидова Ю.О., к.п.н., доцент кафедри  
дошкільної освіти

**Науковий консультант:**

Яйленко В.Ф. ст. викладач кафедри  
дошкільної освіти

**Рецензент:**

Щербакова Н.М., к.пед.н., доцент кафедри  
педагогіки, Бердянського державного  
педагогічного університету

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	8
1.1. Суть організації адаптивно-виховного середовища у закладі освіти.....	8
1.2. Особливості адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти.....	21
1.3. Управління процесом формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному дитячому садку.....	42
Висновки до розділу 1 .....	54
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИЗНАЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	55
2.1. Критерії і показники ефективного управління формуванням адаптивно-виховного середовища у закладі дошкільної освіти.....	55
2.2. Характеристика процесу формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти.....	63
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	75
Висновки до розділу 2 .....	79

ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК	ВИКОРИСТАНИХ
ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	90

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Актуальність дослідження визначається розумінням сучасних тенденцій в дошкільній освіті, спрямованих на упровадження інтеграційних процесів, що вимагають реструктуризації культурно-освітнього простору закладів дошкільної освіти, що забезпечує право кожної дитини на повноцінну освіту незалежно від її адаптивних можливостей, особистих психофізичних особливостей розвитку. На сучасному етапі реалізація інклюзивної освіти є пріоритетним напрямом розвитку соціальної освітньої політики більшості розвинених країн, у тому числі і в Україні.

Заклад дошкільної освіти, як відкрита соціально-педагогічна система, що реалізовує соціально значущі функції й цілі освіти і виховання згідно культурно-історичної концепції Л. Виготського, про розвиток особистості в процесі освоєння індивідом цінностей культури, володіє соціокультурним потенціалом, що дозволяє не просто реструктуризувати освітній процес, а долучити до нього нові додаткові складові, щоб забезпечити освітні потреби і можливості кожної дитини.

У зв'язку з цим виникає необхідність в створенні і розвитку інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти, що створює можливості для активної участі в освітньому процесі різних категорій дітей. Сучасний рух за якісне оновлення дошкільної освіти вимагає створення в

інклюзивному освітньому середовищі оптимальних умов, результатом впливу яких є успішна адаптація до динамічно змінного життя як дітей з особливими освітніми потребами, так і їх звичних однолітків з урахуванням соціальних запитів населення і вимог Державного стандарту. Таке адаптивно-виховне середовище здатне об'єднати всі наявні інтелектуальні, матеріальні і технологічні ресурси.

Цей факт вимагає розвитку адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі освіти.

Враховуючи важливість означеної проблеми, багато питань отримали віддзеркалення в працях різних авторів, зокрема, організація освітнього середовища в загальноосвітньому закладі (Ш. Амонашвілі, Н. Аникєєва, І. Богданов, О. Бодальов, І. Лернер, Л. Мардахаєв, М. Поташник, О. Ямбург та інші); управління педагогічними системами (В. Зверєва, В. Лазарєв, А. Моїсєєв, М. Поташник, Т. Шамова та інші); концептуальні технологічні підходи до керування освітнім адаптивним середовищем у загальноосвітніх закладах (П. Третьяков, Т. Шамова, О. Ямбург); питання інклюзивної освіти (С. Альохіна, І. Вачков, В. Зарецький, І. Корепанова, Д. Леонтєв, Н. Назарова, В. Рубцов, Н. Семаго та інші).

Проблеми інклюзивної освіти вивчають такі вітчизняні науковці В. Бондар, А. Заплатинська, М. Кавун, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В. Тищенко та інші. Так, А. Колупаєва є авторкою першого в Україні монографічного дослідження присвяченого впровадженню включення дітей з порушеннями у психофізичному розвитку до системи освіти. Загалом наукові дослідження присвячені проблемам впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні заклади, проте її запровадження має відбуватись починаючи з дошкільної освіти. Вивченням цього аспекту інклюзивної освіти займаються І. Білецька, Л. Білецька, О. Завальнюк, які підкреслюють важливість і доцільність означеної вище думки.

Аналіз літератури засвідчив, що питання розвитку адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі освіти не отримали

достатнього вивчення. Викладене дозволило виділити суперечність, що склалася, між потребами розвитку адаптивно-виховного середовища, що обумовлює оптимальні умови включення кожної дитини в освітній процес інклюзивної освітньої установи і недостатньою розробленістю науково-методичних засад його формування. Виявлена суперечність визначила проблему дослідження, суть якої полягає в необхідності розробки науково-методичних засад формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Ґрунтуючись на актуальності та недостатній розробці теоретичного та практичного аспектів означеної проблеми було обрано тему дослідження: **«Формування адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти».**

**Об'єкт дослідження:** процес формування адаптивно-виховного середовища у закладі дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** організаційно-педагогічні умови формування адаптивно-виховного середовища у закладі дошкільної освіти.

**Мета дослідження** полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

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

1. Виявити суть і зміст адаптивно-виховного середовища, що забезпечує включення – інклюзію кожної дитини в освітній простір закладу дошкільної освіти.

2. Виявити організаційно-педагогічні умови, необхідні для формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

3. Виявити критерії, показники та рівні сформованості адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

**Гіпотеза дослідження.** Соціокультурне середовище закладу дошкільної освіти орієнтоване на реалізацію освітніх потреб певної категорії дітей. Інклюзивність освітнього середовища вимагає розвитку адаптивно-

виховного середовища ЗДО, орієнтованого на потреби дітей з різними адаптивними можливостями. Ефективність формування такого середовища може бути забезпечена, якщо: забезпечується формування всіх компонентів адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти, що обумовлюють включення – інклюзію кожної дитини відповідно до соціальних норм і вимог державного стандарту освіти; організовується цілеспрямований пошук внутрішніх ресурсів освітнього закладу, що стимулює його розвиток з урахуванням потреб адаптивно-виховного середовища; заклад освіти оперативно реагує на інформацію дієвого зворотного зв'язку, спрямованого на усунення перешкод, що заважають успішній адаптації кожної дитини до освітнього простору закладу дошкільної освіти.

**Теоретичну основу проблеми** становлять дослідження особистісно-орієнтованого підходу до вивчення явищ об'єктивної реальності в процесі організації освіти (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Газман, А. Данілін, В. Лізінський, В. Сластьонін та інші): теорії функціональних систем і теорії адаптації (П. Анохін, Л. Виготський, С. Тромбах, С. Редліх та інші), теорії соціального розвитку і теорії соціалізації (Ю. Галагузова, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, Н. Суртаєва та інші), теоретичних засад основи розвитку освітнього середовища (Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, І. Лернер, В. Лізінський, А. Макаренко, М. Поташник, А. Прихожан, В. Сухомлинський, Є. Ямбург, В. Ясвін та інші); психолого-педагогічні ідеї інклюзії в освіті (В. Зарецький, Д. Леонтьєв, Н. Назарова, І. Корепанова та інші).

Для перевірки гіпотези і вирішення поставлених завдань використаний комплекс методів: *теоретичні*: аналіз і синтез, узагальнення, систематизація, класифікація, моделювання і проєктування, прогнозування; *емпіричні*: спостереження, індивідуальні і групові бесіди, тестування, опитування, анкетування, педагогічний експеримент, а також кількісний і якісний аналіз одержаних результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота виконувалася на базі закладу дошкільної освіти № 103 Маріупольської міської ради Донецької області.

**Дослідження проводилося з 2020 по 2021 роки у декілька етапів.**

Перший етап – теоретичне осмислення проблеми; накопичення емпіричного матеріалу; розробка наукового апарату дослідження; виявлення суті і змісту адаптивно-виховного середовища і особливостей його формування в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти; розробка моделі формування адаптивно-виховного середовища у ЗДО.

На другому етапі проведена експериментальна перевірка моделі формування адаптивно-виховного середовища в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти.

На третьому етапі здійснений аналіз одержаних матеріалів; їх узагальнення і систематизація, формулювання висновків за результатами дослідження.

**Наукова новизна і теоретична значущість** дослідження полягає в тому, що уточнене розуміння суті і змісту адаптивно-виховного середовища, що забезпечує «включення» - інклюзію кожної дитини в освітній простір закладу дошкільної освіти; обґрунтоване значення формування адаптивно-виховного середовища інклюзивної освітньої установи; визначені рівні сформованості адаптивно-виховного середовища, а також критерії і показники їх оцінки; обґрунтована модель формування адаптивно-виховного середовища та виявлені організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування адаптивно-виховного середовища.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в розробленні моделі формування адаптивно-виховного середовища та виявлені критерії і показники, що дозволяють оцінити рівень сформованості адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти.

**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 101 сторінці, з них 82 – основного тексту. В тексті містяться 4 таблиці та 1 малюнок. Список використаних джерел містить 90 найменувань. У роботі представлено 4 додатків, які розміщено на 11 сторінках.



## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

### **1.1. Суть організації адаптивно-виховного середовища у закладі освіти.**

Перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства спричинили зміни в структурі і змісті освітнього процесу. Демократизація суспільства сприяла розвитку ідей толерантності в освітньому просторі, що забезпечує доступність, якість і конкурентоспроможність вітчизняної освіти.

Інклюзивні процеси в освітніх закладах свідчать не тільки про визнання і прийняття права дитини з особливими освітніми потребами на спільну освіту в умовах закладів освіти, але і про якісні зміни самого закладу дошкільної освіти, які необхідні для створення ефективної включеності кожної дитини в освітній процес. Дитячий садок стає важливим соціальним інститутом, що здійснює соціальний і правовий захист людини, забезпечують активний розвиток особистості, здатної до позитивної саморегуляції, що реалізовує широку співпрацю зі всіма елементами мікросоціуму.

Найважливішою є наступна умова - готовність закладу дошкільної освіти змінюватися, шукати не стільки зовнішні, скільки внутрішні резервні можливості, які, актуалізуючись в певних умовах, здатні забезпечити досягнення поставлених цілей.

Соціокультурний потенціал закладу дошкільної освіти базується на наступних рівнях освітньої системи: «педагог - педагог», «педагоги - діти» і «педагоги - батьки». Теоретичною передумовою актуалізації соціокультурного потенціалу закладу дошкільної освіти є культурно-історична концепція Л. Виготського про розвиток особистості при опосередкованому спілкуванні в процесі освоєння індивідом цінностей культури [35].

Таким чином, суть соціокультурного потенціалу – це можливість реалізації внутрішніх ресурсів закладу дошкільної освіти шляхом створення і подальшого розвитку особливого адаптивно-виховного середовища, яке підпорядковує собі всю сукупність використовуваних в освітньому процесі прийомів, методів, технологій навчання, розвитку, виховання і соціалізації кожної дитини, сформованість загальних знань, що покращують соціальну компетентність і навички комунікації у дітей з особливими освітніми потребами, одночасно розвиває емоційну сферу дітей, виховуючи у них толерантне ставлення до однолітків з порушеннями психофізичного розвитку.

Поняття «середовище» згадується ще в XVIII столітті основоположником французької соціологічної школи Е. Дюркгеймом, який розглядає структуру суспільства як сукупність соціальних фактів, «внутрішнє соціальне середовище суспільства», що складається з двох елементів:

1) матеріальні і духовні цінності – право, мораль, мистецтво, які впливають на соціальну революцію;

2) люди як колективи, сила, людське середовище.

Поняття «середовище» надзвичайне об'ємне. Не дивлячись на те, що воно широке уживається, у нього немає чіткого і однозначного визначення в педагогіці. У найзагальнішому значенні «середовище» розуміється як оточення. Найчастіше під навколишнім середовищем мається на увазі сукупність умов і впливів, що оточують людину. Середовище людини об'єднує природні (фізичні, хімічні, біологічні) і соціальні чинники, які можуть впливати прямо або побічно, миттєво або довготривало на життя і діяльність людей. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний розвиток.

Вплив середовища на людину може носити як позитивний, так і негативний характер. Про важливість і значущість середовища говорили ще

І. Песталотці [71] і Ф. Дістервег [28], прямо указуючи на необхідність врахування чинників середовища у вихованні дитини.

Французькі матеріалісти стверджували, що поліпшити виховання дитини можна через реформування середовища (Д. Дідро [47]). На початку ХХ століття в Європі і Америці одержує розвиток напрям педагогіки соціального середовища [58].

Теорія і практика середовища в розвитку і вихованні дітей активно розвивалися в 20...30-ті роки минулого сторіччя, як основні розглядалися питання вивчення педагогічних можливостей різних чинників середовища і їх впливу на дитину. Так, С. Шацький, враховуючи важливість середовища, визначав значення середовища, по-перше, як педагогічної організації, що оточує дитину і виступаючої як об'єкт цілеспрямованого впливу суспільства, держави, їх інститутів і органів, а по-друге, як суб'єкта виховання, що має в своєму розпорядженні істотні виховні потенціали і канали, способи, методи їх практичної реалізації [80]. Видатний педагог вважав, що роль середовища – це сприяння засвоєнню дитиною тієї субкультури, яка затребувана суспільством.

Якщо спочатку найбільший розвиток в теорії і практиці одержало одновікове середовище, то з часом став розвиватися і інший напрям, пов'язаний з іменами І. Іванова і Е. Штейнберга, - різновікове середовище [91]. Практично кожна дитина проходить через освітнє середовище закладу освіти, вплив якого істотний для кожної людини і визначається тим потенціалом, який закладений в компонентах середовища життєдіяльності дитини. А. Мудрик, продовжуючи розвивати основні положення переконань С. Шацького про соціокультурне середовище, виділяє чинники загальносоціологічного, макро- і мікрорівня.

До чинників загальносоціологічного рівня відносяться: культура, ідеологія, релігія, економіка країни в цілому і сім'ї зокрема, політика, право, ціннісно-нормативні розпорядження середовища, система виховання, що склалася. Багаторівневі чинники: країна, що забезпечує соціалізацію дитини,

засоби масової комунікації, мистецтво, література. Чинники мікрорівня - це сім'я, заклади освіти, трудовий колектив, неформальні групи, друзі [13]. Опис змісту чинників середовища життєдіяльності дитини представлений в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

### Характеристика чинників середовища життєдіяльності дитини

Чинник	Зміст
Своєрідність соціокультурного середовища	Соціокультурний феномен, що передає дитині культуру, моральні цінності, норми і правила поведінки, від якого залежить, чи стане дитина особистістю, яка несе в собі культуру, або особистість дитини деформується таким чином, що суспільству доведеться виправляти, перевиховувати (далеко не завжди успішно).
Обстановка, в якій знаходяться діти	Мікроклімат (колектив, відносини, оцінні думки), що виступає ретранслятором загального соціокультурного середовища
Характер взаємостосунків дітей	Засвоєння дитиною норм і правил поведінки, формування ставлення до оточуючого
Переважна діяльність дітей в цьому середовищі, яка суттєво впливає на їх розвиток і виховання	Діяльність – одне з найважливіших джерел розвитку дитини, це: ігри, навчання, праця. Кожен вид діяльності має свої соціально-педагогічні перспективи
Дорослі як співучасники	Як правило, у дітей авторитет мають

середовища, їх приклад для наслідування	ті з дорослих, хто добре розуміє дитяче середовище і уміє сприятливо впливати на них (пригнічувати дію одних чинників, підсилювати дію інших), керуючи таким чином процесом виховання
Вплив негативних середовищних чинників	Погіршення етичної атмосфери в закладі освіти
Заповнення позитивного соціального досвіду у дитини	Необхідність особистісного зростання дитини в сім'ї і середовищі
Психологічна потреба дітей в усуненні дисгармонії в розвитку	Вплив екстремальних умов життя на емоційний розвиток особистості
Заклад освіти як компенсуючий механізм в особистісному розвитку дитини, педагогів, батьків	Потреба в підвищенні ролі закладу освіти

Сучасні педагоги-дослідники (Н. Крилова, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, В. Петровський, В. Слободчиков та інші) вивчають і розробляють різні аспекти поняття «освітнє середовище». Л. Мардахаєв визначає освітнє середовище закладу освіти як необхідну умову і чинник в системі підготовки підростаючого покоління до самостійного життя [38]. Автор відзначає, що середовище включає безліч соціокультурних мікросередовищ:

- культура середовища освітньої діяльності;
- культура адміністрації, педагогічного колективу;
- культура батьківського співтовариства його взаємодії з адміністративно-педагогічним колективом освітнього закладу.

У ряді досліджень (М. Князева, Н. Крилова, І. Фрумїна, В. Ясвін) окремо розглядається освітнє середовище і освітній простір. Між цими

поняттями є багато точок зіткнення, зокрема, їх спрямованість на завдання освіти. Обидва ці поняття виступають у вигляді оточення, зовнішнього по відношенню до суб'єкта освітнього процесу. Проте, якщо середовище передбачає занурення в нього або часте використання інформації, з метою зміни і вдосконалення людського «Я», то освітній простір більшою мірою передбачає не занурення, а присутність [77].

З іншої точки зору (А. Запісоцький), культурно-освітній простір є сукупність умов і можливостей особистості, що визначаються якістю функціонування освітніх, культурно-розважальних закладів і впливу соціально-культурного середовища. У організаційному значенні під культурно-освітнім простором (або середовищем) розуміється сукупність інституційних, соціальних і духовних чинників і умов, що безпосередньо оточують дитину в процесі її навчання [55].

Розглядаючи освітнє середовище, необхідно відзначити її різноманітність, це і частина соціокультурного простору, і зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів [77]. Дослідники (Л. Новікова, Г. Серіков, Т. Шамова та інші) відзначають різноманітність освітніх середовищ за формою і змістом. Для навчального середовища характерна її векторність, тобто вираження навчального ефекту в певному спектрі завдань. У однорідних середовищах, що володіють широким спектром впливів, навчальний ефект виявляється в перенесенні властивостей навчального середовища і опосередкованих ним психічних властивостей суб'єкта на потенційні, професійні середовища [87].

Необхідність вивчення освітнього середовища обумовлює наступну обставину: не всі професійні середовища сприяють ефективному розвитку у суб'єктів необхідних якостей, часто виникає ефект «блокади» взаємодії в системі «середовище - суб'єкт», що викликається невідповідністю особистості вимогам середовища. Л. Новікова виділяє організовані і неорганізовані середовища. До перших вона відносить сім'ї дітей, виробничі і трудові колективи, установи, різні клуби і об'єднання по інтересах, радіо і

телевізійну мережу, кінопрокат. До неорганізованих – вулицю, наочне, аудіовізуальне, природне середовище, що входять в загальне поняття «педагогіка середовища» [20].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Новікова, Л. Мардахаєв, А. Мудрик та інші) показує, що освітнє середовище є багатовимірним соціально-культурним феноменом, оскільки саме середовище активне і процесуальне. Вона функціонує, змінюється, розвивається, в ній втілені результати суспільного розвитку (як позитивні, так і негативні).

Соціокультурна складова освітнього середовища виступає як істотна передумова розвитку освітнього закладу, оскільки формує своєрідне «соціальне замовлення» системи освіти, обумовлюючи появу економічних, організаційно-управлінських, соціально-психологічних проблем освітньої діяльності. Складовими частинами соціокультури за визначенням П. Сорокіна є ідеологічний всесвіт значень (мова, наука, релігія, філософія, право, етика, література, живопис); матеріальна культура, що утілює всі ці значення в біологічному середовищі; всі приховані і відкриті дії, зокрема церемонії, ритуали, вчинки [60].

Освітнє середовище має наступні характеристики: мінливість (за темпами, масштабами, глибиною); активність (по відношенню до особистості, соціальних груп); різноманітність (співучасть з іншими освітніми системами; співвідношення з виробничими, науково-дослідними, культурологічними і іншими системами; функціонування в певній біологічній, кліматичній, екологічній системі).

Результативність середовища залежить від побутових умов учасників освіти, від їх взаємостосунків як один з одним, так і з іншими людьми (у сім'ї, установах побутового обслуговування тощо) і від багатьох інших складових [56]. Т. Шамова визначає освітнє середовище як конкретний, безпосередньо наданий кожній дитині, педагогу соціальний простір, за допомогою якого він активно включається в культурні зв'язки суспільства; сукупність умов, що впливають на формування і функціонування людини в суспільстві; наочні і

людські обставини розвитку особистості, її здібностей, інстинктів, свідомості [87].

Отже, провідною характеристикою середовища є сукупність різних, взаємодіючих між собою соціальних інститутів, соціально-економічної, культурної і освітньої діяльності. Потенціал середовища – це комплекс можливостей, джерел, засобів, запасів, ресурсів, сукупність етичних взаємовідносин, мікроклімат у взаємодії, що забезпечує цілісний розвиток особистості, формування її духовності.

У дослідженнях В. Сухомлинського, Л. Новікової, В. Семенова, Ю. Мануйлова визначено декілька варіантів освоєння дітьми і педагогами освітнього середовища:

- Перший шлях – освоєння середовища через його педагогізацію за допомогою підтримки будь-яких корисних ініціатив соціуму у вихованні дітей, забезпечення участі батьків і громадськості в справах освітньої установи.
- Другий шлях – середовище освоюється через персоналізацію середовища, суть якої полягає у тому, що кожен індивід і кожна дитяча спільність зможе знайти в освітньому середовищі своє місце, своїх друзів конкретні об'єкти для розвитку своїх сил і здібностей.

Відповідно до визначення Ю. Мануйлова (середовище – все те, що нас оточує і все те, що на нас впливає) [97], необхідно відзначити, що розвиток середовища – не самоціль, а прагнення використовувати його ресурси для надання нового значення і якостей виховному простору закладу освіти в рішенні тих проблем, які стоять перед ним. Тому ми розглядаємо виховний простір з позицій Д. Григор'єва, Л. Новікової, Н. Селіванової, де середовище – це механізм організації, яким є мережа педагогічних подій [54].

Проте, розглядаючи освітнє середовище, не можемо говорити, що воно апріорі має виховний вплив, і дитина, яка знаходиться у середовищі, освоюватиме його. Педагогізація середовища, освоєння його суб'єктами освітнього процесу відбувається в ході цілеспрямованої і ціннісно-



орієнтованої спільної діяльності, педагога і дитини, їх дії в даному середовищі.

Успіх спілкування суб'єктів освітнього середовища багато в чому залежить від особистості педагога. У самосвідомості особистості розрізняють пізнавальний аспект (знання про себе) і емоційно-ціннісний (відношення до себе). Разом вони складають образ Я або «Я-концепцію».

Важливою характеристикою самосвідомості є рефлексія, тобто здатність людини до аналізу власних психічних станів і властивостей, що створює основу для формування найважливішого уміння – ставити себе на місце іншої людини, уявляти себе іншим, ставати в позицію іншого. Така якість особистості протидіє виникненню конфліктів між учасниками взаємодії. Джерелами конфліктів можуть бути «уявлення людей, їх психічні стани, їх фіксовані і нефіксовані установки, їх позиції у відносинах, а також особливі індивідуальні властивості і якості особистості» [74].

Кожна теорія виховання і навчання пред'являє свої власні вимоги до особистості і діяльності педагога. Для нинішньої освіти педагогу необхідно освоїти нову відповідальну роль. Йому належить стати організатором того освітнього середовища, яке є найважливішим адаптивно-виховним чинником. Тому такі важливі особистісні і професійні якості педагога, значущіші з них представлені в карті професійних якостей педагога [58] (див. таблиця 1.2.).

Таблиця 1.2.

**Карта професійно важливих якостей педагога (за В. Симоновим)**

Оптимальний рівень	Допустимий рівень	Критичний рівень
<i>Психологічні риси особистості як індивідуальності</i>		
Сильний урівноважений тип нервової системи	Сильний неврівноважений тип нервової системи	Слабкий інертний тип нервової системи
Тенденції до лідерства	Владність	Деспотизм

Упевненість в собі	Самовпевненість	Самозакоханість
Вимогливість	Непримиренність	Жорстокість
Доброзичливість і чуйність	Недостатня самостійність	Надмірний конформізм
Гипертимність	Педантичність	Збудливість і демонстративність
Емотивність	Застрагання	Тривожність
<i>Викладач в структурі міжособистісних відносин</i>		
Переважання демократичного стилю спілкування	Переважання авторитарного стилю спілкування	Переважання ліберального стилю спілкування
Прагнення до співпраці з колегами	Прагнення до суперництва з колегами	Постійні пристосовування і компроміси
Нормальна самооцінка	Занижена самооцінка	Завищена самооцінка
<i>Професійні риси особистості педагога</i>		
Широка ерудиція	Знання обмежені викладеним матеріалом	Робота тільки по конспекту
Уміння враховувати психологічні і вікові особливості дітей	Знання вікової і педагогічної психології дітей	Відсутність знань з вікової і педагогічної психології
Темп мови 120... 130 слів в хвилину, чітка дикція, загальна і специфічна письменність	Темп мови нижчий 120 слів в хвилину, «глухий» голос, окремі обмовки з подальшим виправленням	Темп мови вищий 150 слів в хвилину, нерозбірливість мовлення, «проковтування» закінчень слів тощо
Елегантний зовнішній вигляд, виразна міміка і жести	Стандартний зовнішній вигляд, відсутність міміки і жестів	Неохайний зовнішній вигляд, надмірна жестикуляція і неадекватна міміка
Звернення до дітей на ім'я	Звернення до дітей за прізвиськом	Постійне безадресне звернення до дітей
Миттєва реакція на ситуацію, винахідливість	Трохи сповільнені реакції і винахідливість	Відсутність винахідливості, слабка реакція

Уміння чітко формулювати конкретні цілі	Уміння визначати тільки загальні цілі	Відсутність умінь чіткого визначення цілей
Уміння організувати роботу всіх дітей відразу	Уміння організувати роботу більшості дітей	Робота тільки з окремими дітьми, при пасивності більшості

Для сучасної освіти не так важливо навчити певній кількості знань, як виховати бажання і уміння набувати ці знання і користуватися ними. Виконати таке завдання зможе тільки педагог, здатний організувати і підтримати самовизначення дітей, іншими словами, педагог з позицією вихователя.

В першу чергу, це зміна професійної свідомості педагога, що полягає в світоглядному самовизначенні, розумінні виховного процесу і його внутрішній організованості і представленості серед інших процесів; самосвідомості як суб'єкта адаптивно-виховного середовища (розуміння своїх цілей і завдань, цінностей і мотивів, способів і засобів, методів і форм, ризиків і обмежень діяльності, психологічних установок і емоцій, уміння рефлексувати).

По-друге, це зміна професійної діяльності в діяльнісному аспекті (стійке володіння культурними формами виховання, розуміння можливостей і обмежень кожної форми; здатність реалізувати в цих формах весь зміст, що ускладнюється; здатність переходити від однієї форми до іншої в межах педагогічних технологій) [42].

Вектором розвитку освітньо-виховного простору закладу освіти є задана спрямованість, яка позначена цілями освітньої установи, кінцевим «продуктом» - випускником, а також виникаючими в процесі життєдіяльності закладу освіти проблемами.

Сучасна державна система освіти припускає створення таких умов, при яких дитина із спеціальними освітніми потребами отримає можливість їх

реалізувати. Включення таких дітей в освітнє середовище представляє зараз актуальну проблему для педагогіки. Крім того, консолідація в єдиному соціальному, освітньому просторі здорових дітей і дітей з особливими освітніми потребами дозволяє вирішити ряд загальнопедагогічних і соціальних завдань.

Ефективна реалізація включення особливої дитини в спільне навчання в умовах освітнього закладу вимагає інноваційних перетворень, оскільки сам процес інклюзії дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освіті є дуже складним в організаційному і в змістовному компонентах. Створення адекватної моделі і конкретних технологій її реалізації певною мірою дозволить процес інклюзії зробити максимально адаптивним і психологічно безпечним.

Сучасні заклади освіти, що працюють в інноваційному режимі – інклюзії - повинні створити адаптивно-виховне середовище, що відповідає особливим освітнім потребам і можливостям кожної дитини. Основною метою адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу освіти є створення зони найближчого оточення, що сприяє психічному і особистісному зростанню дитини і забезпечує гармонійне включення її в соціум.

Енциклопедичний словник трактує соціально-педагогічну адаптацію як процес взаємодії особистості або соціальної групи з освітнім середовищем, що включає засвоєння норм і цінностей середовища в процесі навчання, виховання і соціалізації, а також зміну, перетворення середовища відповідно до нових умов і цілей діяльності [19]. У ширшому значенні адаптація визначається як особлива форма віддзеркалення системами зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги.

Психолого-педагогічна література визначає педагогічну адаптацію як явище, що характеризує найбільшу пристосованість дитини до успішного функціонування в даному середовищі, але і як активне освоєння особистістю

навколишнього простору, пов'язаний з її здатністю до психологічного, особистісного, соціального саморозвитку.

Пристосовуючись до нових умов, організм мобілізує для цього систему адаптаційних реакцій. Вважається, що адаптаційний характер реакції організму отримується тоді, коли вони відповідають трьом умовам;

1) зовнішні впливи є для людини незвичайними, новими, створюють невідповідність зовнішнього середовища властивостям організму і особистості на даний момент;

2) у відповідь перебудова організму і особистості відбувається в результаті тривалого або багатократного впливу, що залишає в системах відбиток (фізіологічних і особистісних) і виконує головну роль в прояві реакцій на цей вплив;

3) перебудова, що виникла в організмі і особистості біологічно доцільна [43].

Процес адаптації проходить декілька фаз:

- генералізована реакція, коли у відповідь на новий вплив залучаються багато систем організму;
- звуження, економізація реакції;
- перехід на новий вищий, адекватніший, що стійко зберігається спосіб функціонування і розглядається як власне адаптація [43].

Автори (В. Брудний, І. Ляхів, І. Мілославова), характеризуючи соціально-педагогічну адаптацію як процес, виділяють ряд компонентів:

- 1) адаптуючий елемент (особа або група осіб, або колектив);
- 2) адаптуюча потреба, що включає наступне: потреба в отриманні інформації про середовище, потреба в засвоєнні необхідних умінь і навичок, потреба у встановленні позитивних зв'язків і відносин;
- 3) адаптуюча ситуація - причина появи адаптивної потреби, яка виникає в процесі взаємодії адаптуючого елемента, тобто особи і середовища, що надає поштовх початку процесу адаптації [25].

Механізм адаптації в соціально-педагогічній діяльності передбачає

наявність наступного ланцюжка: потреба індивіда - потреби - мотиви - прийняття рішення - реалізація діяльності - аналіз результатів діяльності.

Як результат, адаптація, на думку В. Сафонові, має наступні рівні:

1) високий оптимальний рівень, який характеризується найбільш оптимальною включеністю людини в діяльність і спілкування;

2) високий надмірний рівень адаптації, що характеризується високою включеністю індивіда в діяльність і спілкування, але досягнутий ціною надвисоких, надмірних емоційних витрат;

3) низький рівень адаптованості особистості, що передбачає наявність задовільної активності і дисципліни;

4) рівень дезадаптації особистості, що характеризується порушенням емоційно-вольової і емоційно-комунікативної сфери, низькими показниками в навчанні і соціальній активності [53].

Таким чином, аналіз проблеми адаптації, практика освітньої діяльності, її нормативно-правова база дозволили узагальнити основні вимоги до адаптивно-виховного середовища в інклюзивному освітньому закладі:

1. Створення єдиного безбар'єрного середовища для дітей, що мають різні можливості і потреби.

2. Забезпечення психологічної безпеки освітнього простору закладу - створення умов для комфортного і ефективного розвитку дітей і дорослих.

3. Створення умов, необхідних для розвитку пізнавальної і особистісної сфери дитини, в першу чергу, її здатності до відповідальної і рефлексивної поведінки, до довільної регуляції пізнавальної і соціальної активності.

4. Організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти.

5. Забезпечення ефективності процесів корекції, адаптації і соціалізації дітей з особливостями розвитку на кожному віковому етапі.

6. Створення системи розвитку толерантної самосвідомості дітей і педагогів в полікультурному просторі закладу освіти.

7. Створення і апробація моделі міждисциплінарної взаємодії в команді

фахівців освітнього закладу.

## **1.2. Особливості адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти.**

Концепція інклюзивного освітнього закладу, в основі якої визнання цінності кожної дитини незалежно від особистості, психофізичних особливостей, пізнавальних, академічних і інших досягнень, визначає головну умову інклюзії – заклад освіти пристосовується до дитини, а не навпаки.

Сучасний заклад дошкільної освіти, що працює в інноваційному інклюзивному режимі на основі нових педагогічних технологій, адекватних умовам, що змінюються, повинен створювати відповідне своєму статусу варіативне адаптивно-виховне середовище, яке відповідатиме особливим освітнім потребам кожної дитини, забезпечуючи процеси адаптації і інтеграції дітей в загальноосвітньому просторі незалежно від стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків і інших відмінностей.

Для того, щоб структурувати адаптивно-виховне середовище інклюзивного освітнього закладу, необхідно виявити специфіку його організації і функціонування, а також охарактеризувати контингент дітей. Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання і доступність якісної освіти для всіх на основі створення освітнього простору, відповідного різним потребам всіх дітей. Будучи новим напрямом в сучасній освіті, інклюзивний заклад освіти відрізняється від традиційного.

Основні стратегії інклюзивного закладу освіти:

- розробка і апробація нових форм багаторівневих способів надання інформації (навчального матеріалу) і організації заняття;
- розробка індивідуальних навчальних маршрутів і планів;

- організація роботи міждисциплінарної команди фахівців;
- створення системи виховання толерантності у дітей і дорослих;
- створення умов загальної доступності освітньої установи [22].

Позитивний вплив різнорівневої соціальної взаємодії на підвищення розумового розвитку вивчався в 90-х роках – розробники адаптивного закладу (О. Петровський, Е. Ямбург та інші) дійшли висновку про те, що ефективним як для дітей з нижчим рівнем інтелектуального розвитку, так і з вищим, є розбіжність не більш, ніж в один крок [23].

У подібній ситуації для дитини з вищим інтелектуальним рівнем розвиваючим є відчуття значущості в очах інших дітей. Для дитини з нижчим рівнем розвитку мотивуючим є досягнення успіху на рівні своїх можливостей.

У адаптивному закладі також важливим ресурсом є варіативність освітніх програм (від програм підвищеного рівня, до груп корекційно-розвиваючого навчання), що допомагають компенсувати недоліки розвитку в комфортних умовах зниженої чисельності групи і спеціального психолого-педагогічного супроводу. При цьому була можливість переходу дитини з однієї освітньої програми на іншу, з урахуванням динаміки її розвитку [23].

У основі практики інклюзивної форми навчання і виховання також лежить ідея ухвалення індивідуальності кожної окремої дитини. Інклюзивний заклад робить акцент на персоналізації процесу навчання, на розробці індивідуальних освітніх програм. Головна відмінність процесу інклюзії від інтеграції полягає у тому, що при інклюзії у всіх учасників освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, а ідеологія освіти змінюється у бік гуманізації освітнього процесу і посилення виховної і соціальної спрямованості навчання [60].

Діяльність інклюзивного закладу освіти оцінюється з позиції наступних аспектів.

- Ціннісний аспект, передбачає власне зміну ставлення до дітей з



особливими освітніми потребами [60] в цілому на рівні світогляду, в першу чергу, дорослих.

- Організаційний аспект розглядається як необхідність визначати послідовність дій з організації власного інклюзивного простору навчання, виховання і життя дітей в ЗДО з погляду організації і управління освітньою системою, зокрема адаптивно-виховним середовищем відповідного рівня.

- Змістовний аспект самого процесу інклюзивного виховання і навчання вимагає значної адаптації освітніх програм і побудови, адекватної можливостям дитини, послідовності і глибини подачі програмного матеріалу, а для різних категорій дітей з ООП за кожним освітнім напрямом.

У інтеграційних групах інклюзивного закладу освіти реалізується комбінована модель, коли діти з особливими освітніми потребами на рівних навчаються і виховуються, додатково одержуючи корекційну допомогу фахівця, який організовує процес індивідуальної роботи по виявленню, формуванню і розвитку пізнавальних інтересів дитини [43].

Серед дітей з особливими освітніми потребами можна виділити наступні категорії [61].

1. Діти з порушеннями фізичного розвитку (з інтелектуальним розвитком, зокрема діти з синдромом Дауна, з затримкою психічного розвитку різної генези; з порушенням функцій опорно-рухового апарату; з сенсорними порушеннями слуху, мовлення, зору; з розладами аутистичного спектру).

2. Діти з порушеннями в емоційно-вольовій сфері (синдром дефіциту уваги, гіперактивність).

3. Високомотивовані, обдаровані діти.

Даючи характеристику дітям з фізичними порушеннями розвитку, зокрема, з інтелектуальним недорозвиненням, необхідно відзначити, що ці діти відрізняються низьким рівнем психічної активності, звуженим об'ємом уваги і пам'яті, особливостями зорового і слухового сприйняття, несформованістю вищих форм мислення, тотальним недорозвиненням

мовлення. Для даної категорії дітей необхідна корекційна робота з розвитку пізнавальної діяльності і соціально прийнятних форм поведінки.

Діти із затримкою психічного розвитку, як правило, відрізняються низькою концентрацією, перемиканням і розподілом уваги, звуженим об'ємом пам'яті, недостатньою працездатністю, підвищеною втомлюваністю. Вони зазнають труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків і логічних закономірностей.

Діти з порушеною функцією опорно-рухового апарату мають обмеження рухової активності різного рівня виявлення, при цьому формування сприйняття простору і його аналізу виявляється найбільш дефіцитарною сферою, що має негативний вплив на розвиток багатьох психічних функцій. Недолік розвитку моторики гальмує розвиток всієї пізнавальної діяльності в цілому.

Дитячий церебральний параліч є наслідком органічного ураження ЦНС і супроводжується, як правило, дизартрією різної форми і рівня прояву, що позначається на мовленнєвому розвитку і вимовних здібностях дитини. Діти з ДЦП мають потребу, в першу чергу, у формуванні просторово-часових уявлень, конструктивних навичок, в розвитку дрібної моторики, зорово-моторної координації, графічних навиків.

Діти з сенсорними порушеннями, в першу чергу з порушенням слуху і мовлення умовно діляться на дві групи: 1) слабчуючі, які за допомогою слухового апарату можуть чути і розуміти усне мовлення. Саме вони складають групу дітей з ООП в закладі дошкільної освіти; 2) глухі, розвиток мовлення яких в більшості випадків незадовільний.

Найбільші труднощі зазнають діти з глухотою, що відносно недавно настала, які не володіють мімико-жестикалюючою мовою і навичками читання з губ. Але рівень мовного (мовленнєвого) розвитку, що зберігся дозволяє їм перебувати у ЗДО, використовуючи в основному наочні джерела інформації. Загальною проблемою для дітей з порушеним слухом і мовленням є швидкий темп мовлення педагога, труднощі в одночасному

сприйнятті і розумінні запропонованого матеріалу.

Діти з порушенням зору, на відміну від своїх здорових однолітків, швидко стомлюються. Темп роботи у них сповільнений, розвиток вищих пізнавальних процесів протікає нормально. Разом з тим порушення взаємодії чуттєвих і інтелектуальних функцій виявляється в певній своєрідності розумової діяльності з переважанням розвитку абстрактного мислення. Своєрідність емоційної сфери дітей виявляється в одних випадках невпевненістю, пасивністю, схильністю до самоізоляції, в інших - підвищеною збудливістю, дратівливістю, яка іноді переходить в агресивність.

Діти з аутистичними рисами також відносяться до групи дітей з ООП. Дана група дітей зазнає виражених труднощів у сфері довільної саморегуляції, що обумовлює специфіку формування у них комунікативних і навчальних навичок. Навчання такої дитини здійснюється в тісній взаємодії з психологами і при медикаментозному супроводі лікаря-психоневролога.

Наступна категорія дітей з особливими освітніми потребами – діти з порушеннями в емоційно-вольовій сфері, з синдромом дефіциту уваги, гіперактивністю. Це діти зі збереженим інтелектом, але значно нижчими адаптаційними можливостями, що робить їх уразливими по відношенню до різноманітного впливу навколишнього середовища і схильними до негативної реакції на вимоги педагогів.

Однією з категорій дітей, які вимагають особливих освітніх умов, є група високомотивованих або обдарованих дітей. Вже в ранньому віці ці діти проявляють допитливість, інтерес до навколишнього світу і при цьому уміння концентрувати свою увагу на своїй діяльності, грі. Практика показує, що далеко не всі високомотивовані діти добре вчаться, серед них немало неуспішних. Це пояснюється тим, що мотивація у дітей має виборчий характер, тобто спрямована на ті галузі знань, які викликають інтерес, при цьому вони можуть не тільки не виявляти цікавості до інших знань, але ігнорувати, на їх думку, «даремну» інформацію, що приводить до конфлікту

–неуспішності.

Побудова «культури включення» - інклюзії - в освітній установі є позитивною домінантою для основного контингенту, що складається з дітей, що нормально розвиваються. Діти вчаться поважати і цінувати своїх однолітків з особливими потребами, бачити те, що за межею інвалідизації, співпереживати і допомагати, сприймаючи світ у всьому його різноманітті і тим самим формуючи толерантний простір дитячого садка, усвідомлюючи, що якими б різними ми не були за рівнем фізичного розвитку і здоров'я, всі повинні мати рівні можливості для життя і розвитку.

У теорії і практиці навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку закладені основи інтеграційного навчання (Е. Леонгард, Н. Малофєєв, Н. Назарова, Н. Шматко, Л. Щипіцина та інші). Існуючі програми ранньої психолого-педагогічної корекції дозволяють вивести багато дітей з порушеннями психофізичного розвитку на такий рівень психофізичного розвитку, який дає їм можливість влитися в освітнє середовище.

Інклюзивне навчання - це одна з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка жодною мірою не тільки не протиставляється традиційній системі спеціальної освіти, але і зближує ці дві освітні системи (загальну і спеціальну), роблячи проникними межі між ними. Батьки дитини з особливими потребами вибирають навчальний заклад керуючись знанням про систему навчання в інклюзивному закладі або спеціальному закладі як найбільш оптимальної для кожної конкретної дитини.

Суть навчання в інклюзивному і спеціальному закладі освіти представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

### Особливості навчання в інклюзивному і спеціальному закладі

Інклюзивний заклад	Спеціальний заклад
Формування позитивних етичних якостей (чуйності і уваги до	Формування соціально-побутових трудових умінь і навичок у дітей з

оточуючих)	порушеннями у психофізичному розвитку
Розуміння оточуючими труднощів, що виникають у дітей з особливими освітніми потребами	Постійна корекційна допомога, лікувально-оздоровча робота
Адаптація в освітньому середовищі	Освіта максимально адаптована для дитини з особливими освітніми потребами
Набуття досвіду толерантного спілкування	У зміст освіти включені предмети соціально-орієнтованого характеру
Стандартні терміни навчання	Тривалі терміни навчання

Ефективність навчання в інклюзивному закладі пов'язана з професійною (методичною) і особистісною підготовкою педагогів. Проведені спеціальні дослідження (Л. Кузнецова, В. Феофанов та інші) вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогів, що працюють з дітьми, які мають особливі освітні потреби, показали, що одним з його вирішальних чинників є недостатнє знання про специфіку професійної діяльності з даною групою дітей. Педагог повинен уміти організувати освітній процес, що забезпечує навчання і виховання дітей з різними інтелектуальними, психофізичними, комунікативними і іншими особливостями.

Складність і специфіку педагогічної взаємодії з дітьми, зумовлюють особливі освітні потреби (див. таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

### Характеристика дітей з особливими освітніми потребами

Синдром дефіциту уваги, гіперактивність	
<i>Характеристика особливих потреб</i>	Поведінкові порушення. Неможливість розвитку поведінкового контролю. Виявляється у ранньому дитинстві і проходить

	<p>впродовж всього розвитку дитини .</p> <p>Погано розвинені відносини з однолітками / близькими.</p> <p>Агресивна поведінка.</p> <p>Низька самооцінка / самовпевненість.</p> <p>Емоційна поведінка.</p> <p>Частий денний сон.</p> <p>Упертість.</p> <p>Слабка координація (але може бути хорошим спортсменом).</p>
<p><i>Стратегія діяльності</i></p>	<p>Використовуйте візуальну підтримку, таку як:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• щоденний розклад;</li> <li>• дошка пріоритетів «спершу - потім»;</li> <li>• контрольна таблиця завдань / дошка з результатами;</li> <li>• дошка з розкладом;</li> </ul> <p>Скоротіть кількість необхідної роботи.</p> <p>Використовуйте ІКТ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• комп'ютерні програми;</li> <li>• відповіді, записані на плівку;</li> <li>• графічні комп'ютерні програми.</li> </ul> <p>Давайте структурований вибір, коли йде обговорення результатів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не ставте відкритих питань або спробуйте зробити так, щоб дитина пішла на поступки;</li> <li>• не допускайте переадресації («це моя робота», «це таке правило»)</li> <li>• не фокусуйте увагу тільки на одній дитині;</li> <li>• говоріть нейтральним голосом уникайте силової дії.</li> </ul> <p>Уникайте фізичних підказок (рука на руку), поки дитина не почне проявляти агресивну поведінку.</p>

	<p>Нічого не висмикуйте з рук дитини, а спокійно попросіть її відкласти речі.</p> <p>Дайте структуровані варіанти перед тим, як неправильна поведінка відбудеться.</p> <p>Не забудьте про заохочення.</p>
<b>Синдром Дауна</b>	
<i>Характеристика особливих потреб</i>	<p>Проблеми з пам'яттю. Брак мовленнєвого розвитку.</p> <p>Порушення адаптації. Навички адаптації також можуть передбачати турботу про себе, спілкування, побут, соціальні навички. Непередбачувані.</p>
<i>Стратегія діяльності</i>	<p>Необхідні обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Діяльність, що вимагає творчого, логічного або аналітичного мислення.</li> <li>• Інформація, яка обумовлена контекстом (час, простір, багатозначні слова).</li> <li>• Багатозначність слів.</li> <li>• Абстрактне мовлення.</li> </ul> <p>Забезпечте:</p> <p>Візуальну підтримку:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• в картинках очікування і напрями;</li> <li>• щоденний розклад;</li> <li>• дошка пріоритетів «спершу - потім».</li> </ul> <p>Послідовність (логічність):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розробіть послідовний щоденний розклад;</li> <li>• наперед підготуйте дитину до змін;</li> <li>• введіть дитину в нову (змінену) діяльність швидше після обговорення змін.</li> </ul> <p>Вказівки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використовуйте точні матеріали, які будуть цікаві і</li> </ul>

	<p>підходитимуть по віку і важливі;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• використовуйте підхід, який зачіпає найбільшу кількість органів чуття;</li> <li>• навички послідовності / розбийте одне завдання на декілька частин (на декілька рівнів);</li> <li>• аналізуйте завдання;</li> <li>• визначте помічників серед ровесників.</li> <li>• переконайтеся, що дитина може виконати завдання;</li> <li>• не розповсюджуйтеся і не відволікайтеся від теми;</li> <li>• зробіть зміст ясним.</li> </ul> <p>Ефективні усні напрями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спокійний, нейтральний тон;</li> <li>• сказати 3.. 4 слова перед завданням;</li> <li>• обмежене використання багаторівневих завдань;</li> <li>• одночасно говорить тільки одна людина;</li> <li>• надихніть;</li> <li>• знаходьтеся недалеко від дитини;</li> <li>• говоріть тільки після того, як увага дитини буде сконцентрована на вас;</li> <li>• використовуйте візуальні підказки навіпіл з усними поясненнями;</li> <li>• точно визначте поведінку, яка ви хочете отримати від дитини.</li> </ul>
<b>Аутизм</b>	
<p><i>Характеристика особливих потреб</i></p>	<p>Труднощі інтерпретації або використання невербальної поведінки.</p> <p>Уникнення зорового контакту.</p> <p>Не можуть прикидатися.</p> <p>Підпорядковані суворому дотриманню правил.</p>



	<p>Важко встановлюють відносини з ровесниками.</p> <p>Спонтанний пошук інших.</p> <p>Важлива соціальна або емоційна взаємність.</p> <p>Слабка думка про особистий простір - може стояти дуже близько.</p> <p>Труднощі з контролем / регулюванням емоцій і тривоги.</p> <p>Труднощі з розумінням того, як її поведінка впливає на інших.</p> <p>Незвичайні манери поведінки.</p> <p>Труднощі з розумінням позиції іншої людини.</p> <p>Погано розуміє багатозначне або рецептивне мовлення.</p> <p>Може не говорити - невербальний.</p> <p>Неосмислене повторення перших слів.</p> <p>Украй буквально розуміння мовлення.</p> <p>Недолік уяви.</p> <p>Сильний або обмежений інтерес (картки, погода, монети).</p> <p>Упередження до деяких предметів або їх частин.</p> <p>Потреба в одноманітності, труднощі із змінами. Суворе дотримання розпорядку дня.</p> <p>Вербальні або моторні манери, що повторюються (помахи руками).</p> <p>Незвичайна сприйнятливості сенсацій (надмірна сприйнятливості або її повна відсутність).</p> <p>Можлива агресивність по відношенню до самої себе.</p> <p>Нерозуміння можливої небезпеки.</p>
<p><i>Стратегія діяльності</i></p>	<p>Навчіть дітей новим навикам, зацікавлюючи їх чим-небудь.</p> <p>Використовуйте сенсорні стимулятори для розуміння</p>

	<p>питань і відповідей.</p> <p>Готуйте дітей до змін, що плануються.</p> <p>Розвивайте у дітей стратегії спокою.</p> <p>Допомагайте дитині стежити за рівнем збудження і тривоги.</p> <p>Адаптуйте середовище навчання.</p>
--	---

Зміст таблиці свідчить про необхідність знання педагогами загальних закономірностей психічного і особистісно-соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Врахування педагогом особливостей психічного розвитку при різних видах психічного дизонтогенеза в поєднанні з уявленнями про специфічні проблеми і ресурси дитини з тими або іншими відхиленнями лежить в основі реабілітаційного процесу і формуванні у неї потреби і здібності до самостійного життя [36].

Основна проблема інклюзивного закладу освіти полягає не просто в необхідності перебудови достатньо жорстко певного освітнього процесу, а в м'якому включенні всіх нових складових навчання і виховання, вплив якого забезпечить особливе адаптивно-виховне середовище (див. додаток 1).

Основоположний принцип інклюзивної освіти - не дитина підганяється під існуючу освітню установу, а навпаки, вся система освіти підстроюється під потреби і можливості конкретної дитини [73], він обумовлює необхідність розглядати формування адаптивно-виховного середовища як особливу педагогічну діяльність.

Аналіз літератури, вивчення практичного досвіду інклюзивної освіти дозволив виділити ряд позитивних підходів до визначення розвитку функціональних основ і характеристик адаптивно-виховної сфери в інклюзивному закладі освіти, що виражаються в наступних позиціях:

- сенсорно-екологічного підходу;
- психологічної безпеки;
- внутрішніх ресурсних можливостей, однією з яких є керівний вплив.

Аналіз літератури (Л. Кундозерова, С. Редліх, О. Ростовцев та інші) по проблемі адаптації дітей вводить поняття зони актуального розвитку (вона представляє ті особливості її особистості і рівень розвитку, якими володіє дитина на даному етапі) і підзони потенційного розвитку (зони актуального розвитку, посиленої тими особливостями особистісного розвитку, які найгостріше затребувані взаємодією з освітнім середовищем). Їх невідповідність приводить до проблем і конфліктів, в процесі вирішення яких дитина адаптується до освітнього середовища [44].

Виходячи з цього, сама адаптація може бути представлена як процес, в ході якого за допомогою педагогів, представлені можливості реалізуються в зоні актуального розвитку. По суті, це – інтерпретація думки Л. Виготського про зони актуального «найближчого розвитку індивіда», коли взаємодія з дорослим розширяється до утворення середовища, що особливо актуалізується в умовах інклюзивного закладу.

Під сенсорно-екологічним підходом розуміється методологічний науковий напрям, орієнтований на оптимізацію взаємодії особистості і навколишнього середовища по сенсорних каналах світосприймання (Є. Алісов, К. Кречетников, В. Слободчиков та інші). В даному випадку це механізм відбору і структуризації змістовних елементів адаптивно-виховного середовища, відповідних функціональним особливостям сенсорного світосприймання [1].

Сенсорне сприйняття навколишнього світу актуалізує взаємодію особистості, в даному випадку, дитини з особливими пізнавальними потребами з іншими людьми, з собою, своєю діяльністю через багатовимірну освіту, що репрезентує людині навколишній світ і саму себе.

Сенсорно-екологічний підхід до створення адаптивно-виховного середовища обумовлює появу таких орієнтацій, як: прагнення особистості до стану комфорту в умовах середовища, пошук оптимальних стратегій взаємодії з суб'єктами в умовах середовища; вироблення особистісної позиції і соціальних установок по відношенню до оцінки сенсорно сприйнятих

параметрів середовища; зацікавленість в естетичному оформленні сенсорно-екологічних складових середовища, емпатійні прояви облагороджування соціокультурних умов існування середовища [1].

Принципово необхідною є позиція забезпечення психологічної безпеки особистості в умовах адаптивно-виховного середовища. Психологічна безпека особистості виявляється в її здатності зберігати стійкість в освітній системі з певними параметрами, у тому числі і з психотравмуючими діями, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам і відображається в переживанні своєї захищеності/незахищеності в конкретній життєвій ситуації. Деструктивними можуть виявитися впливи певних параметрів освітньої системи [1].

Даний підхід з позиції психологічної безпеки освітнього середовища зміщує акцент з переважного розвитку пізнавальних здібностей дитини на створення умов середовища, необхідних для розвитку пізнавальної і особистісної сфери дитини, в першу чергу, його здатності рефлексивної і відповідальної поведінки, до довільної регуляції пізнавальної і соціальної активності. Значущим стає те, наскільки в ході освоєння навчальних предметів у дітей розвиваються здібності, що дозволяють не просто освоювати програму, але і застосовувати знання в житті. Зокрема, особливого значення набуває готовність дитини самостійно організовувати діяльність, проявляти ініціативу, освоювати нові способи впливу, діяти в ситуації невизначеності, що вимагає розвитку як дослідницьких, так і комунікативних здібностей.

Психологічний захист – це відповідь на питання: якою мірою створені умови для комфортного і ефективного розвитку дітей і дорослих і яке ставлення до середовища [8] дітей і педагогів (позитивне, нейтральне, негативне; задоволеність основними характеристиками взаємодії; рівень захищеності від психологічного насильства у взаємодії).

Створюючи адаптивно-виховне середовище необхідно передбачати механізми психологічної безпеки суб'єктів освіти:

- більшість учасників має позитивне ставлення до середовища;
- високий рівень задоволеності характеристиками середовища;
- захищеність від психологічного насильства.

Сучасні дослідники вивчають, розробляють різні проблеми формування, розвитку освітнього середовища, виявляють нереалізовані ресурси, пошук яких - одна з умов успішності життєдіяльності сучасного закладу освіти [90].

У освіті є два важливі змістовні ресурси для розвитку інклюзивної освіти. Це наявний, багатий досвід спеціальної і інтегрованої освіти і технологічний досвід психолого-педагогічного супроводу дітей в освітньому процесі. Тільки професійне спілкування педагогів з різних освітніх системах може вплинути на розвиток адаптивно-виховного середовища, спільного для всіх суб'єктів інклюзивного закладу дошкільної освіти: педагога і дитини. Але, за визначенням Л. Виготського, в освітньому просторі, що є сферою взаємодії дитини і педагога, є ще третій суб'єкт-середовище.

Тому говоримо про трибічний активний процес взаємодії (активність педагога, активність дитини, активність середовища), в якому також треба шукати внутрішні резерви для створення і розвитку адаптивно-виховного середовища закладу.

До внутрішніх ресурсів, в першу чергу, потрібно віднести інформаційний (акумуляція передового досвіду і нових технологій: організаційні навчальні курси, відкриті консиліуми, методичні наради тощо). Інформаційні ресурси (когнітивні, культурно-інформаційні) - це знання, набуті з різних достовірних джерел інформації, що мають відношення до інклюзивної освіти. І, нарешті, педагогічна практика як резерв, необхідний для створення особливого середовища, виділяє оновлення управлінської діяльності, що розглядається нами як форма наукового підходу до формування адаптивно-виховного середовища.

Наступними внутрішніми ресурсами є методичний і етичний. Послідовне створення, накопичення і розповсюдження психолого-

педагогічних методичних розробок, що відображають різні аспекти процесу інклюзії, забезпечуючи його основним суб'єктам компетентність у сфері психолого-педагогічної діяльності, а також уміння аналізувати ситуацію в конкретному освітньому закладі, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці інклюзивних взаєностосунків, навичках самоорганізації.

Такий ресурс як ресурс практико-орієнтованої діяльності передбачає можливість реалізації компетентнісної професійної діяльності фахівців закладу освіти в рамках конкретних практичних запитів всіх суб'єктів варіативних освітніх засобів. Джерелом даного ресурсу є накопичений педагогами освітньої установи різноманітний практичний досвід взаємодії і психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами і їх сім'ям.

Мотиваційно-особистісний ресурс, будучи в першу чергу ініціативним, дає можливість зміни і розвитку освітньої системи закладу освіти. Ініціативний, тобто інноваційний вплив формує очікування, уявлення, вимоги, цілі тощо. Джерелом даного ресурсу є колегіальна, зацікавлена, партнерська співпраця всіх учасників інклюзивного процесу.

У ситуації дослідницької діяльності активність середовища вимагає створення нової якості цього освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу, «нового» управління. Одними з перших в педагогіці були роботи С. Шацького, який обґрунтував поняття «повна автономія закладу освіти в питаннях виховання, самодостатність закладу освіти», «дуже тісний нерозривний зв'язок закладу освіти і середовища» і «проміжний погляд па роль середовища» [90].

Якщо розглядати освітню установу в структурі системи освіти, то слід зазначити, що вона є керованою, а також відкритою, адаптивною системою, в якій відбувається постійний обмін інформацією, реакція на навколишнє середовище і вплив на неї. Розвиток будь-яких освітніх процесів передбачає керування ними. Найважливішим аспектом управлінського підходу до

розвитку адаптивно-виховного середовища є такий елемент управлінської дії як культура управління, пріоритетні завдання якої визначають діяльність чпрямована на формування середовища:

1. Створення і постійне вдосконалення концепції розвитку адаптивно-виховного середовища (цінності, принципи, мета, завдання, що визначають стратегічні напрями розвитку).

2. Планування роботи відповідно до концепції розвитку середовища (довгострокове і короткострокове).

3. Підвищення мотивації і кваліфікації педагогів (за допомогою інноваційних ідей, діяльності творчих груп тощо).

4. Розвиток системи управління (створення мультипрофесійних команд фахівців, яким делеговані відповідальність і повноваження).

Практика показує, що сама інклюзивна освіта – це складний і багатогранний процес, що зачіпає методологічні основи освіти, розвитку і виховання і вимагає створення спеціального освітнього середовища з використанням наукових, методологічних і адміністративних ресурсів. Адаптивно-виховне середовище інклюзивного закладу освіти повинне забезпечувати адекватне навчання, виховання, соціалізацію як дітей з особливостями розвитку, так і їх звичних однолітків. Для цього необхідне максимальне розкриття потенційних можливостей особистості кожної дитини, включення будь-якої дитини і її сім'ї в повноцінне життя в соціумі на рівних правах з іншими, забезпечення умов для максимального розкриття потенційних можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Функція адаптивно-розвиваючого середовища інклюзивного закладу освіти полягає у тому, що воно об'єднує всі структури освітнього і виховного процесів, впливаючи на психічне і фізичне здоров'я дітей, педагогів, працівників ЗДР, батьків, володіє можливістю коригування цього впливу. І, нарешті, адаптивно-виховне середовище безпосередньо залучає дітей і педагогів в активну діяльність по збереженню власного здоров'я і здоров'я близьких.

Поняття *«середовище»* ми розглядаємо як сукупність складових внутрішньої структури освітньої системи, що охоплюють широке поле взаємодії від санітарно-гігієнічних умов до організації освітньої діяльності. Соціально-культурне середовище характеризується сукупністю наочних форм культури (явищ, речей, цінностей, відносин індивідів тощо), які є ресурсними, тобто запасними джерелами, засобами, до яких воно звертається, «реалізуючи поставлені цілі, вирішуючи конкретні завдання» [48].

Аналіз позитивних підходів до розвитку адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу освіти (взаємодія актуальних і потенційних зон розвитку, сенсорно-екологічний, психологічної безпеки, внутрішні ресурсні можливості, управлінська дія) дозволяють розглянути можливості створити і далі розвивати спеціально організований резонансний простір, який підпорядковує собі всю сукупність використовуваних в освітньому процесі прийомів, методів, технологій навчання, розвитку, виховання, соціалізації дітей і забезпечує пріоритет здоров'я всіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Освітній простір ЗДО містить в собі комплекс можливостей для сформованості адаптивно-виховного середовища. Вводячи поняття «можливість» Дж. Гібсон підкреслював активність суб'єкта, що освоює середовище, в якому він перебуває: чим повніше використовуються ним можливості середовища, тим вільніше, активніше, успішніше і актуальніше розвивається він сам [37].

Адаптивно-виховне середовище є резонансним, оскільки його можливості характеризуються здатністю забезпечувати адаптацію всіх суб'єктів освіти відповідно до потреб кожного з них, адекватно реагуючи на освітні ситуації, а також включає можливості особистісного розвитку на основі відчуття емоційного благополуччя [21].

Складність, багатofакторність, поліфункціональність, специфічність адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу освіти, процеси його



розвитку обумовлюють необхідність умовно поділити змістовний простір середовища на ряд компонентів: валеологічний/здоров'язберігаючий, когнітивно-креативний, комунікативно-рефлексивний, культурно-поведінковий).

Важливим компонентом виховного середовища є валеологічний/здоров'язберігаючий. Це емоційно-психологічний клімат в ЗДО в цілому і в кожній групі окремо, взаємозв'язок між характером напруги різних груп м'язів тіла людини і його працездатністю, стомлюваністю, емоційною напругою. Скутість в русі, стереотипність поз, наявність м'язових «затисків» є причинами емоційного дискомфорту, дезадаптованості, нераціональної витрати енергії дитячим організмом. Тривале перебування дитини в неправильних позах приводить до фіксації і розвитку стійких патологічних синдромів з боку опорно-рухового апарату, розладів нервової і серцево-судинної систем. Частий неадекватно напружений стан дитини негативно впливає на стан її здоров'я. Окремі пози, жести, дії, емоційні посили, що періодично повторюються, стають причиною стресів у дітей, їх агресивної, неадекватної поведінки. Одночасно необхідна профілактика емоційного «вигоряння» педагогів. Зростає роль відеоекологічних чинників, які можуть позитивно, або негативно впливати на психіку, а через неї - на соматичне здоров'я дітей.

Як окремий компонент необхідно виділити когнітивно-креативний, що включає наявність у педагога, з одного боку, рівня знань, умінь і навичок дітей, а з іншого – систему знань вікових і індивідуальних особистісних особливостей інклюзивних дітей, що дозволяють проаналізувати стан дитини в проблемній ситуації, креативність професійного мислення.

Наступний компонент - комунікативно-рефлексивний (сукупність комунікативних установок), що забезпечують зміст комунікативного процесу в умовах інклюзивного закладу освіти, які полягають у тому, що одні суб'єкти взаємодії (педагоги) здатні представити особисте знання в тій формі, в якій воно може бути відчужене іншими суб'єктами (дітьми), які,

сприйнявши інформацію, перетворюють її на своє особисте знання. Як продукт сприйняття і усвідомлення інформації визначається рефлексія, яка сприятиме накопиченню досвіду взаємодії, а якщо потрібно, то і корекції цього досвіду [81]. Це і культура мовленнєвої поведінки всіх суб'єктів освітнього процесу. Низька мовленнєва культура дітей, що ґрунтується на некритичному вживанні ненормативної лексики, погіршує психологічне і духовно-етичне здоров'я дітей. Неправильна манера вимовляння слів педагогом, нездатність побудувати суб'єктні взаєностосунки в процесі спілкування з інклюзивними дітьми викликають помітне стомлення, що позначається на поведінці дітей.

Значущим компонентом в структурі адаптивно-виховного середовища є культурно-поведінковий. На наш погляд, необхідно виділити феномени загальної культури і мистецтва, інтегрованих в освітній простір інклюзивного закладу освіти, і через це впливаючих на психоемоційний стан дітей і педагогів.

Виховання і формування гнучкої толерантності є одним з пріоритетних напрямів діяльності адаптивно-виховного середовища. В кінці двадцятого - початку двадцять першого століття з'явився ряд нових напрямів (арттерапія, бібліотерапія, музикотерапія тощо - сучасних ефективних профілактичних корекційно-розвиваючих засобів в педагогіці), які спільно з традиційними формами (театральні, танцювальні заходи) активно включаються в виховну роботу ЗДО. При цьому не тільки підвищується ефективність освітнього процесу, але і досягається позитивний результат для психічного стану інклюзивних дітей, тобто нейтралізуються напруга і стрес, відбувається емоційна розрядка, підвищення рівня комунікативної компетентності, подолання егоцентричної позиції і сприятливе вирішення конфліктних ситуацій.

На підставі аналізу змісту освітньої діяльності стосовно інклюзивної освіти визначили *адаптивно-виховне середовище* інклюзивного закладу дошкільної освіти як складну систему включення кожної дитини в інклюзивний освітній простір установи, що становить взаємопов'язану

сукупність цілеспрямовано організованих компонентів, що забезпечують реалізацію адаптивної функції ЗДО, а саме:

- когнітивно-креативного - система знань, умінь і навичок дітей, що обумовлена креативністю професійного мислення педагогів;
- комунікативно-рефлексивного – це комунікативні навички, що забезпечують необхідну взаємодію в освітній системі «педагог-дитина» «дитина-дитина»;
- культурно-поведінкового - вербальні і невербальні навички й уміння толерантного ставлення суб'єктів освітнього процесу: дітей, педагогів
- здоров'язберігаючого - сприятливий емоційно-психологічний клімат в ЗДО в цілому і в кожній групі окремо

Воно функціонує на основі складної педагогічної взаємодії педагогі і дитини, спрямована на усунення перешкод, що заважають успішному просуванню дитини в навчанні, спираючись на знання її адаптивних можливостей, забезпечуючи збереження здоров'я дітей і педагогів ЗДО.

Розвиток адаптивно-освітнього середовища вимагає постійного пошуку внутрішніх ресурсів освітньої установи. Для того, щоб оцінити ефективність адаптивно-виховного середовища, його початковий стан, простежити динаміку або відсутність в розвитку середовища, необхідно виявити рівні його розвитку.

### **1.3. Управління процесом формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному дитячому садку.**

Феномен інклюзії обумовлює пошук не стільки зовнішніх, скільки внутрішніх ресурсів освітнього закладу, здатних забезпечити дітей якісним вихованням і освітою. Соціально-культурне середовище характеризується сукупністю наочних форм культури (явищ, речей, цінностей, відносин, індивідів тощо), що є ресурсними, тобто запасами, джерелами, засобами, до

яких вона звертається, реалізуючи поставлені цілі, вирішуючи конкретні завдання [21]. Дієвим ресурсом, що забезпечує інноваційну діяльність, направлену на розвиток адаптивно-виховного середовища, є управлінський вплив.

Актуальність проблеми управління в освіті, в першу чергу, викликана змінами освітнього середовища, що відбуваються в сучасних умовах, що пред'являють нові вимоги до ЗДО, якості управління нею. Можливість подальшого дослідження проблеми ефективного управління ЗДО «визначається правильним розумінням його функцій і пов'язаних з ними проблем. У функціях виявляється суть, зміст, цілі і задачі управління» [77].

У сучасних умовах від керівників ЗДО потрібне вміння переглядати (відповідно до цілей і завдань конкретних етапів розвитку ЗДО) зміст управлінської діяльності, корегувати набір реалізованих управлінських функцій, моделювати і видозмінювати необхідну організаційну структуру управляючої системи ЗДО, освоювати нові управлінські технології [18].

Технологія управління – це система, що встановлює черговість дій, сприяючих найефективнішому досягненню поставлених цілей. Суть технології управління (як різновиду соціальної діяльності) визначається через два основні поняття; процедура і операція. Процедура – це набір дій, за допомогою яких здійснюється той або інший основний процес. Операція – це однорідна, логічно неподільна частина процесу управління, направлена на досягнення певної мети, вона виконується одним або декількома виконавцями [24].

У найзагальнішому вигляді, функцію визначають як здатність підсистеми, що володіє певною структурою до доцільної діяльності в рамках цілісної системи або певне віднесення частини до цілого, при якому саме існування або вид прояву частини забезпечує життєдіяльність цілого. Це визначення значною мірою відноситься і до поняття «функція управління», оскільки система управління – це взаємодія управляючої і керованої підсистем в рамках функціонування цілісної системи.

Педагогічна література відображає різноманіття підходів до визначення поняття «функція управління ЗДО».

1. Функція управління ЗДО розглядається як вид діяльності керівника, що «сформувався» [62].

2. Виявляти функції управління в ЗДО пропонується зі системно-структурних позицій, коли можливе розділення загальних, універсальних функцій управління ЗДО і конкретних органів, і це поняття трактується як «особливий вид діяльності, продукт розподілу праці і спеціалізації у сфері управління»; у системному розумінні функція - це не просто результати, а то відношення, функціонування, яке робить роботу системи доцільною, спрямованою, що визначає взаємозв'язки частини і цілого, і пропонує говорити про систему функцій освітньої роботи, яка відображає як специфіку діяльності адміністрації ЗДО, так і особливості функціонування об'єкту управління в цілому і окремих його структурних елементів [24].

3. За своїм поняттям функція управління - це те, що повинен робити суб'єкт управління по відношенню до об'єкту управління або по відношенню до зовнішнього середовища [10].

4. До складу функцій управління включаються: планування, організація, інструктаж і контроль [19].

5. У складі функцій управління закладом освіти мають місце основні напрями управлінської діяльності керівника: раціональний розподіл обов'язків між працівниками станови; доцільне використання їх праці і здібностей; забезпечення оптимальної інтенсифікації, визначення найефективніших форм і методів здійснення освітнього процесу, а також прийняття рішень; організація виконання прийнятих рішень; здійснення інформаційного зв'язку; усунення перешкод, перешкод, що виникають стихійно, несподівано [14].

6. До основних управлінських функцій виділяються: вироблення і ухвалення управлінських рішень, організація, регулювання, коригування, облік, контроль, а також збір і перетворення інформації [17].

7. У функцію управління входять планування, організація, контроль, координація [62].

8. До названих вище видів діяльності додається педагогічний аналіз, і він обґрунтовується як найважливіша самостійна функція управління закладом освіти, спрямований на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення на цій основі рекомендацій по впорядкуванню системи або переводі її у вищий якісний стан, забезпечуючи широту і глибину пізнавальної сторони управління закладом освіти [68].

9. Виділяються основні процедури, прояви функцій управління: педагогічний аналіз, прогнозування, планування, організація, регулювання і коректування, облік і контроль [24].

10. Суть функціональних відносин визначається як виконване спеціальними особами, в процесі спільної праці узгодження, координацію дій його учасників і спрямовують їх спільні зусилля на здійснення поставлених цілей, досягнення кінцевого результату роботи закладу освіти, на основі якої функції управління сприяють формуванню оптимальної структури управління закладом освіти і раціоналізації режиму його функціонування [14].

11. Оцінити оптимальність системи управління в кожен момент можна, лише за допомогою співвіднесення її функції з функціями об'єкту управління, але кінцевою метою управлінської системи є все ж таки не її власна діяльність, а організація і забезпечення певного стану об'єкту управління. Розв'язати проблему формування і вдосконалення системи управління можна лише при орієнтації на об'єкт, на його потребі [9].

Реалізація будь-якої функції управління передбачає певну послідовність управлінських дій і використання певних методів, а кожна функція в системі управління використовує свою технологію реалізації, розподілену між структурними підрозділами системи управління і окремими виконавцями. Технологія реалізації функції управління спільно з

організаційною структурою складає організаційний механізм реалізації цієї функції.

Таким чином, не дивлячись на різні підходи до визначення поняття «функція управління», автори визнають, що ефективність управління визначається правильним розумінням його функцій і пов'язаних з ними проблем, оскільки у функціях виявляється суть, зміст, цілі і завдання управління. Функції управління необхідно виявляти з системно-структурних позицій, оскільки в управлінні закладом освіти бере участь система функцій, яка формує оптимальну структуру управління ЗДО і залежить від орієнтації на об'єкт і його потреби, діючи на користь його подальшого розвитку, при цьому функції вказують не тільки напрям діяльності, але і відносини, що виникають між суб'єктом і об'єктом управління, а також між окремими елементами всієї системи управління.

Істотна відмінність управлінської діяльності від інших форм людської активності вимагає розгляду управлінської культури і професійно значущих якостей керівника. Управлінська культура пов'язана з свідомою діяльністю суспільних інститутів і окремих індивідів, спрямованої на регулювання стихійних і усвідомлених, об'єктивних і суб'єктивних умов, доцільне впорядкування суспільних відносин. Виходячи з цього, під управлінською культурою розуміють оптимальну систему управлінських дій, що відповідають поточним, перспективним і глобальним завданням розвитку суспільства.

Політична, правова, адміністративна, організаційна, менеджерська культура є видами управлінської культури. Управління соціальними процесами завжди доповнювалося самоврядуванням в різних сферах - виробниче самоврядування, місцеве, студентське тощо. Управління і самоврядування припускають певний рівень управлінської культури кожного громадянина країни, необхідний для розуміння всієї системи управління соціальними процесами і актів законодавчої і виконавчої влади, а також для ухвалення управлінських рішень, у разі наділення громадянина

управлінськими функціями.

Управлінська культура - поняття інтеграційне. Це синтез ділових, професійних і особистісних якостей керівника, необхідних для успішної реалізації адміністративних і соціально-психологічних функцій управління. Різні дослідники виділяють в структурі управлінської культури різні компоненти. Так, на думку В. Сластьоніна, компонентами управлінської культури є: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент управлінської культури керівника освітньої установи утворений сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення в керівництві сучасним закладом освіти. В процесі управлінської діяльності керівник освітньої установи засвоює нові теорії і концепції управління, опановує навиками, і залежно від рівня їх виконання в практичній діяльності вони оцінюються ним як значущі. Велику значущість для ефективного управління мають знання, ідеї, концепції, що виступають як управлінсько-педагогічні цінності.

Технологічний компонент управлінської культури керівника освітньої установи включає способи і прийоми управління педагогічним процесом. Технологія управління передбачає рішення специфічних педагогічних завдань, які ґрунтуються на вміннях керівника-менеджера у галузі педагогічного аналізу і планування, організації, контролю і регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури завідувача ЗДО залежить від рівня оволодіння прийомами і способами рішення вказаних типів завдань.

Особистісно-творчий компонент управлінської культури керівника розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. При всій заданості, алгоритмічності управління ця діяльність керівника є творчою. Освоюючи цінності і технології управління, керівник-менеджер перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистими особливостями керівника, так і особливостями об'єкту управління. Стає очевидним, що управління педагогічними системами є сферою доповнення і реалізації здібностей



особистості. У управлінській діяльності людина самореалізується як особистість, як керівник і як організатор.

Розвиток будь-яких процесів передбачає управління ними, при цьому управління розглядається як інноваційний формалізований процес, як система, що обов'язково передбачає вхідні і вихідні змінні, вимірювання і оцінку відхилення фізичного стану об'єкту від бажаного, що має управляючу і керовану підсистеми, прямий і зворотний зв'язки, критерії ефективності [15].

На сучасному етапі система управління освітою, відображаючи в собі загальні особливості перехідного періоду, знаходиться в проміжній стадії свого руху від колишнього способу діяльності до якісно нового. У ній складно переплітаються нові, перспективні тенденції і рудименти старого: низька цілеспрямованість і характер управління, що запізнюється, жорсткість побудови управлінських структур, елементи колишньої практики командно-розпорядливого управління тощо. У управлінській системі слабо представлена суспільна складова, не сформовані механізми управління розвитком освіти, інноваційними освітніми процесами. До того ж управління багато в чому продовжує працювати усліпу, не маючи повноцінного інформаційно-статистичного забезпечення, зокрема - у галузі економіки освіти. Проблеми системи освіти, що виділяються, розділяють на наступні.

- Суспільна: розриви між суспільними потребами і запитами - з одного боку, і якістю (і змістом) освіти - з іншою. У наявності суперечність між декларованою рівністю можливостей отримання освіти і реальною його доступністю для різних груп населення.

- Соціокультурна: невідповідність системи освіти сучасним викликам, що склалася (збереженню і розвитку людських ресурсів країни, входженню в інформаційну цивілізацію, зміні ролі держави і становленню соціальної громадянськості).

- Структурна: невідповідність функціонально-територіальної і організаційної структур системи освіти потребам суспільного розвитку,

розвитку освіти.

- Освітня: невідповідність змісту освіти і освітніх технологій суспільним і культурним вимогам, рівню розвитку науки, внутрішній логіці розвитку самої системи освіти, відсутність дієвих механізмів оновлення змісту і технологій освіти.

У зв'язку з певними проблемами формується структурна перебудова системи освіти, яка направлена на рішення наступних основних завдань:

- створення багатоукладної системи освіти, розвиток різноманіття, варіативності освітніх програм і освітніх установ;
- цілеспрямована орієнтація системи освіти на попит - не тільки з боку держави, але і з боку особистості, створення широкого, цивілізованого ринку освітніх послуг;
- оптимізація мережі освітніх установ на основі життєвих потреб, створення і розвиток на базі цих потреб нових типів освітніх установ, при перепрофілюванні тих з них, які не відповідають актуальним і перспективним потребам розвитку країни.

В ході створення, освоєння і розповсюдження інновацій у сфері освіти формується нова, сучасна освітня система – глобальна система відкритої, гнучкої, індивідуалізованої освіти людини протягом всього його життя. Ця система є єдністю:

- нових освітніх технологій - технологічних інновацій;
- нових економічних механізмів - економічних інновацій,
- нових методів і прийомів викладання і навчання - педагогічних інновацій;
- нових організаційних структур і інституційних форм у галузі освіти - організаційних інновацій.

У основі сучасної освіти - технологічні інновації, сучасні комп'ютерні і телекомунікаційні технології. Важливою особливістю менеджменту сучасної освіти є те, що застосування цих технологій супроводжується радикальними змінами в педагогічних методах і прийомах, в організації праці викладачів і

студентів, в економічних механізмах, і навіть в теорії і методології сучасної освіти.

Разом з цим відбувається розвиток нових типів організаційних структур, інституційних форм, характерних для сучасної освіти. Нові механізми управління направлені на те, щоб використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у сфері освіти, освоєння технологічних інновацій сприяло:

- різкому зростанню числа споживачів освітніх продуктів і послуг;
- збільшенню пропозиції продуктів і послуг у сфері освіти в ході розвитку нових форм навчання, неформальної освіти;
- розвитку конкуренції між різними освітніми закладами, тими, що пропонують освітні продукти і послуги.

В цілому модернізація освітнього середовища для закладів освіти будь-якого типу направлена на підвищення якості діяльності організації. Якість в цьому випадку слід розглядати як нормативну результативність освітньої роботи, досягну в задані терміни при оптимальних зусиллях освітнього процесу.

Заклад дошкільної освіти як складна динамічна соціальна система виступає об'єктом управління, яке є цілеспрямованою свідомою взаємодією учасників педагогічного процесу на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату. У управлінні освітньою організацією зазвичай розрізняють управління функціонуванням і управління розвитком.

Управління функціонуванням сприяє стабільному протіканню освітнього процесу і процесів, що його забезпечують таких як управлінське, програмно-методичне, матеріально-технічне, кадрове, фінансове і інше забезпечення.

Завдяки стабільному функціонуванню нововведення доводяться до звичної норми, тобто інновація «вмирає», перестає бути такою, стає звичним явищем. В цьому випадку можна говорити про завершальний етап розвитку.

В той же час, завдяки стабільному функціонуванню, організація набуває необхідної стійкості, накопичує позитивний потенціал для майбутнього упровадження нового. Проте якщо функціонування набуває замкнутого циклічного характеру, ґрунтується тільки на традиції і не припускає інновації, то воно перестає бути закономірним і необхідним етапом розвитку і приводить заклад освіти в стані надмірної стабільності. Управління розвитком направлене на рішення актуальних і потенційних проблем життя організації, підвищення рівня її освітнього потенціалу за рахунок упровадження нововведень.

Розглядаючи проблеми розвитку адаптивно-виховного середовища, необхідно відзначити, що це середовище, перш за все, виховна система. Накопичений досвід розробки проблем управління сферою виховання (А. Моїсєєв, Л. Новікова, С. Поляків) дозволяє виділити три підходи до розгортання управлінської роботи у сфері дошкільної освіти: управління цілями, управління процесами, управління ресурсами і умовами [37].

У цільовому управлінні головні проблеми і, відповідно, критерії його реалізації – це проблеми відповідності цілей об'єктам і суб'єктам управління і результатами, що діагностуються; у процесуальному - проблема змісту і якості керованих процесів; у ресурсному - проблема наявності ресурсів, що кореспондують з ціннісними підставами виховання в даній освітній установі [13].

Дані процеси можна реалізувати в двох типах управління. У першому з них предмет управлінської діяльності – це стан об'єктів і суб'єктів управління (дітт ЗДО, педагоги). Завдання такого управління: змінити їх стан відповідно до критеріїв, що задаються. У другому випадку, предмет управлінської дії – регулювання, що здійснюється незалежно від організованого управління процесу життєдіяльності суб'єктів освітньої установи. Завдання управлінського впливу – регулювати процес життєдіяльності відповідно до заданих критеріїв якості даного процесу.

Складність процесу управління у вихованні полягає у тому, що

виховання саме виконує управління процесом розвитку особистості. Тому управління у вихованні, або педагогічний менеджмент, є процес управління управлінням [2]. Якщо розвиток є процесом переходу системи з одного якісного стану в інший, то управління є внутрішня функція системи, що відповідає за те, щоб розвиток призвів до досягнення цілей освітньої системи. Отже ззовні можна лише стимулювати внутрішній розвиток системи в бажаному напрямі або гальмувати деякі небажані тенденції розвитку.

Безпосередня дія і вплив органів управління освітою направлена на заклади як на соціально-педагогічні системи і реалізуються в рамках сфери контактного управління. На думку П. Анохіна, центральним моментом для керованої системи є результат, оскільки будь-який комплекс і будь-яка множина стають системою тільки завдяки результату. Разом з тим система не може бути стабільною, якщо сам результат своїми істотними параметрами не впливає на систему зворотної дії [4].

У сучасних дослідженнях проблеми оцінки стану освітніх систем (В. Лазарєв, А. Моїсєєв, М. Поташник та інші) міцно закріпилося уявлення про заклад освіти як про відкриту педагогічну систему, що реалізовує соціально значущі функції і цілі виховання і освіти, а також істотно впливає на своє найближче оточення і суспільство в цілому.

У гуманітарній сфері особливо складно розв'язуються питання діагностики функціонування, розвитку того або іншого освітнього об'єкту. Це, перш за все, пов'язано з тим, що ЗДО в особі педагогів має справу з людиною, що росте, динамічно розвивається. Кожному керівнику ЗДО доводиться замислюватися над тим, які інновації потрібні сучасному дитячому садочку, який об'єм ресурсів потрібен для реалізації цих інновацій, оскільки будь-які інноваційні зміни базуються на серйозних управлінських заходах.

Інноваційна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності по освоєнню, проєктуванню, реалізації, оцінці і корекції інновацій на

науковій основі. Це повною мірою відноситься до діяльності, яка направлена на введення адаптивно-виховного середовища в освітній простір закладу дошкільної освіти.

Одним з елементів інноваційного процесу є аналіз і оцінка існуючого в закладі освіти виховного середовища. Педагогічний аналіз – це педагогічний простір в межах якої знаходиться те, що вивчається (педагогічний колектив, дитячий колектив, педагогічний процес тощо). Експертизі піддаються всі компоненти педагогічної системи: здоров'я дітей, моральність, безпека життя, розвиток природних завдатків, екологічна ситуація їх розвитку, рівень соціального, економічного, екологічного ризику.

Важливо побачити динаміку, тенденції, характер розвитку інновації. Аналіз інноваційної діяльності створює основу для виявлення утруднень в роботі, сприяє усвідомленню і пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Таким чином, аналіз виконує інформаційну, оцінну, орієнтувальну, аналітичну, діагностичну і корекційну функції. Необхідно, щоб управління процесом формування адаптивно-виховного середовища - будувалося на наступних принципах:

- об'єктивності (одержані результати повинні відображати реальний стан середовища, особистий чинник повинен бути мінімізований);
- цілісності (аналізований об'єкт розглядається як цілісна система, що складається з певних взаємозв'язаних компонентів);
- достатності (об'єм інформації повинен відповідати потребам експертів і бути достатнім для ухвалення рішень);
- системності (аналітична інформація, одержана з різних джерел, повинна бути структурована і систематизована з врахуванням якості джерел інформації і інформаційних запитів);
- оптимальності узагальнення (інформація повинна відповідати рівню завдань інноваційної діяльності);
- оперативності (своєчасність);
- доступності (можливість і реальність отримання інформації про

інноваційний процес).

Оцінювання результатів діяльності допомагає інклюзивному закладу освіти зрозуміти, над чим треба працювати далі, що робити зі своїми вихованцями, як поліпшити наявні результати. Адже для реалізації кожним ЗДО своєї частини виховних зобов'язань, йому потрібно мати уявлення про те, що вдалося і чого не вдалося досягти у вихованні дітей. Знання про результати виховання необхідні не для оцінки педагогів, а для виявлення тих проблем, над якими цим педагогам належить працювати далі.

Як одна з центральних проблем діагностики процесу виховання необхідно назвати проблему визначення критеріїв ефективного функціонування адаптивно-виховного середовища.

Одним з елементів аналізу управлінського впливу на формування адаптивно-виховного середовища є оцінка, що характеризує включеність у функціонування середовища всіх суб'єктів розвитку (завідувача, методиста, вихователів, дітей, батьків та інших). Готовність до нововведень – це особовий творчий прояв, що виражається в особистісній спрямованості знань і умінь реалізувати нові способи і форми здійснення професійної діяльності.

Позитивне відношення до інновацій, до позитивної зміни дошкільної системи, підготовленість педагогів до сприйняття певних новин (оцінка їх як необхідних), готовність до їх упровадження в своїй діяльності є умовою для успішного упровадження інноваційних ідей. Тому адміністрації необхідно створити умови глибокої зацікавленості, внутрішньої мотивації членів педагогічного колективу.

Підвищення продуктивності педагогічної праці, збільшення комфортності роботи педагога, що в ЗДО створені умови для занять інноваційною діяльністю.

### **Висновки до розділу 1**

На сучасному етапі у вітчизняній освіті відбуваються якісні зміни, необхідні для створення ефективних умов включеності кожної дитини з

порушеннями психофізичного розвитку в освітній процес. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок про необхідність створення ефективно діючого адаптивно-виховного середовища, завдання якого – адаптація всіх учасників освітнього процесу - батьків, дітей, педагогів до змінних соціальних умов.

На підставі аналізу змісту освітньої діяльності стосовно інклюзивної освіти визначаємо адаптивно-виховне середовище інклюзивного закладу дошкільної освіти як складну систему включення кожної дитини в інклюзивний освітній простір ЗДО, що становить взаємопов'язану сукупність цілеспрямовано організованих керованих просторів (компонентів): освітнього (когнітивно-креативного - система знань, умінь і навичок дітей, що обумовлена креативністю професійного мислення педагогів; комунікативно-рефлексивного - комунікативних навичок, що забезпечують необхідну взаємодію в системі «педагог-дитина» «дитина-дитина»; культурно-поведінкового - вербальні і невербальні навички і уміння толерантності суб'єктів освітнього процесу: дітей, педагогів) і здоров'язберігаючого (емоційно-психологічний клімат в ЗДО в цілому і в кожній групі окремо), які забезпечують реалізацію адаптивної функції освітнього закладу. Воно функціонує на основі складної педагогічної взаємодії педагога і дитини, спрямоване на усунення перешкод, що заважають успішному просуванню дитини в навчанні, спираючись на знання її адаптивних можливостей.



**РОЗДІЛ 2.**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИЗНАЧЕННЯ**  
**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ**  
**АДАПТИВНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ІНКЛЮЗИВНОМУ**  
**ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**2.1. Критерії і показники ефективного управління формуванням адаптивно-виховного середовища у закладі дошкільної освіти.**

Метою констатувального експерименту було виявлення стану сформованості адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти. Завданнями констатувального етапу експерименту стали:

- аналіз стану адаптивно-виховного середовища;
- підбір діагностичних методів, адекватних цілям дослідження;
- оцінка управлінського впливу на розвиток адаптивно-виховного середовища.

Методи дослідження: спостереження, анкетування, бесіда, опитування. Спостереження за дітьми дозволило зафіксувати різні параметри поведінки як в групі, так і індивідуально протягом дня, в різних видах діяльності.

Оцінка стану адаптивно-виховного середовища – це комплексна оцінка стану її змістовних компонентів: валеологічного (здоров'язберігаючого), когнітивно-креативного, комунікативно-рефлексивного, культурно-поведінкового.

Важливо розробити критерії і використати їх показники для вимірів стану змістовних компонентів адаптивно-виховного середовища, результативні значення яких оцінюватимуть ефективність управлінського впливу на розвиток середовища. Оцінюючи управлінську структуру ЗДО, якість контролю і регулювання інноваційних процесів розвитку адаптивно-виховного середовища, можна визначити, наскільки управляюча система ЗДО здатна своєчасно виявляти виникаючі відхилення фактичного ходу

реалізації змін від бажаного і вживати заходи по усуненню збоїв і їх попередженню, яка ефективність методичної роботи як однієї з функцій управління, наскільки вона продуктивна, чи відповідає методична служба і інші організаційні системи управління запитам інноваційної діяльності - розвитку адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Мета бесід з дітьми старшого дошкільного віку закладу дошкільної освіти № 103 полягала в з'ясуванні сприйняття і оцінок дітьми себе як особистості і свого оточення (педагогів, однолітків і інших людей). Зміст опитування був збудований так, щоб можна було оцінити рівень впливу на дитину навколишнього середовища (Додаток 2):

- наскільки виражена суб'єктність позиції дитини в різних фазах її життєдіяльності в освітньому середовищі;
- наскільки широке коло її життєвих інтересів, і якою мірою процесу формування цих інтересів сприяє навколишнє середовище;
- які основні проблеми виникають у дитини в період перебування у дитячому садочку;
- які основні соціальні цінності дитини;
- які умови виділяє дитина, що сприяють, на його думку, перебуванню у закладі дошкільної освіти;
- наскільки розвинена сфера комунікативної діяльності дитини, як вона впливає на її здатність будувати відносини з оточуючими;
- наскільки запропоновані види діяльності допомагають дитині адаптуватися до закладу дошкільної освіти;
- наскільки дитина обізнана в моральних складових відносин, а також якою мірою у неї сформовані бажання і готовність дотримувати встановлених соціальних і етичних норми поведінки;
- як дитина ставиться до однолітків особливими освітніми потребами (прийняття «іншого»).

Кількісний і якісний аналіз відповідей свідчить про характер позиції

дітей, про їх ставлення до дитячого садка; про спектр інтересів, про головні проблеми; про життєві цінності дітей і характер їх впливу на процеси адаптації; про умови, що забезпечують підвищення ефективності взаємодії дітей і педагогів; про проблему прийняття «іншого» (взаємостосунків з дітьми з особливими освітніми потребами). Значна кількість опитаних має власну позицію (найтипівіші відповіді; «Я прагну в групі ні з ким не сваритися», «Я інколи сварюся з дітьми, коли вони мене не слухають» тощо).

Разом з тим, не можна не відзначити інертної позиції більшої частини дітей, що пояснюється недостатньо ефективним функціонуванням освітнього середовища. Частина розгорнутих відповідей свідчить про достатньо високий рівень інтелектуального розвитку дітей, але вони недостатньо володіють реальним життєвим досвідом (найтипівіші відповіді: «В дитячому садочку дуже суворі всі, а мені не подобається виконувати правила», «Я хотіла б змінити багато правил поведінки, вони мені не подобаються»).

Одержані в ході бесіди відповіді прямо указують на наявність певних особистих проблем («У мене немає друзів», «Ніхто мене не хоче зрозуміти»). Відповіді свідчать про відсутність у них вироблених соціально значущих цілей, які були б здатні позитивно впливати на адаптаційні процеси. Звертає на себе увагу досить доброзичливе, проте насторожене ставлення значної частини дітей до однолітків з проблемами в розвитку.

Таким чином, можна констатувати наступне:

- частина дітей не володіє адекватним світовідчуттям (напружені, тривожні або неспокійні), що безумовно не може не впливати негативно на розвиток їх соціальної адаптації в подальшому при вступі до школи;
- у дітей слабо розвинена комунікабельність, уміння будувати взаємостосунки з дітьми з особливими освітніми потребами;
- значна частина опитаних не володіють здатністю співвідносити моральні норми зі своєю поведінкою, не завжди проявляють позитивне емоційне ставлення (емпатії) до дітей з порушеннями психофізичного розвитку («не таким, як Я»).

Опитування педагогів дозволило з'ясувати їх позицію відносно дітей з особливими освітніми потребами у освітньому середовищі закладу дошкільної освіти (див. додаток 4). У опитуванні взяли участь 19 педагогів (вихователі, методист, логопед, психолог, інструктор з фізичного виховання, музичний керівник). При аналізі результатів відповідей педагогів встановлено, що частина опитаних в своїй діяльності не ставлять завдання по формуванню у дітей особисто значущої діяльності (самореалізації), що представляє додаткові можливості для розвитку адаптаційних можливостей дітей з ООП; дехто з педагогів заперечували самостійність, активну позицію дітей з ООП в процесі навчання і виховання.

Відповіді педагогів свідчать про те, що в основному педагогічна діяльність укладена в жорсткі стереотипні схеми, орієнтації на цінності свого професійного минулого, зниження прагнення розширити уявлення про серйозні проблеми навчання і виховання інклюзивних дітей.

Аналіз одержаних результатів (відповідей педагогів) дозволив зробити ряд висновків про суть адаптивно-виховного середовища, управління яким частково сприяє розвитку особисто значущих для дітей з ООП видів діяльності; суб'єктній позиції у формуванні продуктивного впливу на освоєння дітьми значущих культурних цінностей; формуванню умінь і навичок спілкування дітей з різними порушеннями у розвитку.

Спостереження під час занять підтвердили обумовленість поведінки вихователя станом його нервової системи (див. додаток 3). Педагоги гостро реагували в процесі заняття, проявляючи образливість і непрямую вербальну агресію, що свідчить про наявність синдрому «вигоряння» і професійної деформації особистості педагога, про труднощі формування індивідуальних психологічно позитивних і оптимальних методів впливу, недостатньо ясного баченні і розумінні результатів своїх педагогічних дій.

Спостереження за дітьми засвідчило, що більше половини випробовуваних мають нестійку пізнавальну мотивацію і пізнавальні інтереси недостатньо сформовані і їх більше цікавить дидактичний матеріал

або приладдя. Лише не значний відсоток дітей демонструють високі результати в пізнавальній діяльності, прагнення успішно виконати вимоги, що висуваються в освітньому процесі (див. додаток 5).

Дані, одержані в ході обстеження свідчать, що у певної кількості дітей спостерігається не сформованість умінь спілкуватися з дітьми (у тому числі і з дітьми з ООП), це пов'язано з семантичним нерозумінням різних значень слів, тобто із словниковим запасом, об'єм якого нижче за вікову норму. Викликає цікавість той факт, що у незначної кількості дітей спостерігається низький рівень комунікабельності, вони замкнені, ігнорують інших дітей, на противагу яким є певний відсоток дітей з занадто розвиненим прагненням спілкуватися, вони балакучі, багатослівні. Загалом діти продемонстрували відповідну своєму віку комунікативність (товариські, легко йдуть на контакт, володіють умінням задавати і відповідати на питання, правильно розуміти інформацію, уважні і зацікавлені в процесі спілкування).

Низький рівень емпатії, який свідчить про невміння оцінювати стан, наміри іншої людини по невербальних ознаках і адекватно реагувати на них; не сформованість емпатійних станів (емоційного відгуку, співпереживання) не виявлені у дітей. Більшість дітей належить до середнього рівня – ситуативний емпатійний прояв і чутливість до стану іншого. Високий рівень емпатії, виявляється в чутливості, співчутті, співпереживанні, діти емоційні, чуйні і товариські, він характерний для 23 % дітей.

Використання в експериментальній роботі самодіагностики педагогів (педагог як партнер, якому необхідна об'єктивна інформація) було продиктоване необхідністю підтвердити висновки, зроблені за підсумками спостережень і бесід з вихователями, а також для того, щоб допомогти їм зрозуміти причини існуючих у них особистих проблем і на їх думку загальних проблем ЗДО, знайти резерви для розвитку ефективного адаптивно-виховного середовища в освітньому закладі (див. Додаток 6).

Аналізуючи одержані результати, необхідно відзначити, що тільки 32% вихователів мають задовільний психоемоційний стан, переживаючи в деяких

ситуаціях моментами почуття тривоги, безсилля, роздратування. Лише 23% педагогів досягають гармонії з собою і дітьми, володіючи засобами саморегуляції. Показники самодіагностики пізнавальної активності, вказані самими педагогами, демонструють наявність сформованості самостійного мислення, що виражається в умінні визначати і бачити проблеми у взаємодії з дітьми, в яких вони бачать не тільки об'єкт впливу, але не рівноправного суб'єкта освітнього процесу. 22% педагогів мають низький рівень сформованості пізнавальної активності, що виявляється в низькій мобільності, «застряванні» на колишньому досвіді, спрощеності професійних цілей і завдань. 32% педагогів мають високий рівень, що виражається в здатності адаптуватися до здібностей, можливостей і інтересів дитини, що дозволяє забезпечити індивідуалізацію процесу навчання, виховання і розвитку.

Самодіагностика педагогами своїх здібностей побудови суб'єктних взаємин в спілкуванні підтверджує, що педагогів, які мають низький рівень комунікативних здібностей, тобто невміння ефективно будувати взаємостосунки з дітьми в процесі спілкування не виявлено. 56 % педагогів мають середній рівень, що характеризується умінням будувати суб'єктні взаємостосунки в спілкуванні залежно від ситуації, реалізуючи окремі елементи ведення розмови. 44% педагогів володіють високим рівнем комунікативних здібностей, реалізуючи партнерську позицію, демонструючи орієнтацію на співпрацю, проявляючи уміння знижувати емоційну напругу.

Аналіз літератури (В. Лазарев, М. Поташник, В. Симонов та інші) та опитування дозволили виділити критерії і їх показники ефективності адаптивно-виховного середовища у закладі дошкільної освіти.

Критеріями ефективності впливу формування адаптивно-виховного середовища повинні бути: емоційне здоров'я дітей і педагогів, пізнавальна активність дітей і креативність професійного мислення педагогів, спрямованість на комунікативне спілкування і толерантність суб'єктів

освітнього процесу.

Оцінка стану валеологічного / здоров'язберігаючого компоненту адаптивно-виховного середовища передбачає аналіз динаміки в стані емоційного здоров'я дітей; дотримання санітарно-гігієнічних умов протікання освітнього процесу, не нанесення шкоди самопочуттю дітей, їх життєдіяльності, перешкоджання перевантаженням (перевищення об'єму часу та завдань). Таким чином, основним критерієм оцінки управлінського впливу на стан валеологічного / здоров'язберігаючого компоненту є емоційне здоров'я дітей, показник якого – здатність до емоційного сприйняття оточуючих людей, у тому числі дітей з ООП.

Даючи оцінку наступному компоненту адаптивно-виховного середовища - когнітивно-креативному, - необхідно проаналізувати знання, уміння і навички дітей, ефективність вирішення ними навчальних завдань, розвиток і виховання дітей на рівні максимальних можливостей кожної дитини. У цьому контексті важливо визначити, наскільки забезпечується реалізація особистісно-орієнтованого підходу до дитини, як включена особистість в освітній процес, наскільки ефективно створюються ситуації, що стимулюють суб'єктну активність дитини (у тому числі дитини з ООП), формування внутрішньої пізнавальної мотивації.

Врахування індивідуальних особливостей дітей, врахування провідної мотивації особистості, вибудовування індивідуальної траєкторії успіху дитини за допомогою підбору адекватних її індивідуальним здібностям і можливостям методів і засобів навчання, врахування інтересів і рівня навченості дітей, надання свободи вибору при виконанні навчальних завдань – обґрунтовує критерій для оцінки сформованості когнітивно-креативного компоненту – пізнавальну активність суб'єктів адаптивно-виховного середовища, а її показник: пізнавальна мотивація дітей.

Оцінюючи третій змістовний компонент адаптивно-виховного середовища - комунікативно-рефлексивний, - необхідно відзначити, що комунікативність, товариськість - це посередник між дитиною і її оточенням.

Велике значення має те, які форми спілкування будуть освоєні дитиною. Процес навчання, розвитку і виховання повинен бути направлений на стимулювання дитини до оволодіння комунікативною взаємодією, володінням технікою комунікативних умінь і навиків. У дітей і педагогів повинна бути розвинена рефлексія - здатність аналізувати комунікативну взаємодію, осмислюючи не тільки свою позицію, але і сприймати позицію іншого.

Основним критерієм оцінки розвитку комунікативно-рефлексивного компоненту адаптивно-виховного середовища є спрямованість до комунікативної взаємодії, показник якого: комуникабельність (здатність будувати суб'єктні взаєностосунків).

Розглядаючи критерії і показники останнього, культурно-поведінкового компоненту адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти, який також як і інші критерії необхідний для оцінки управління середовищем. Слід зазначити, що гармонізація взаєностосунків між дітьми з особливими освітніми потребами і нормотиповими дітьми - проблема не тільки інклюзивного закладу освіти, але і усього суспільства.

В умовах інклюзивної освіти необхідно формувати культуру відносин, що можливо лише за умови повної гармонізації інтересів освітнього закладу і родин. Саме в освітньому процесі як керованому процесі створюються умови для розвитку толерантності дітей і педагогів до осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Зміст культурно-поведінкового компоненту направлений на: заповнення психічних сил, здоров'я, духовно-творчого потенціалу; компенсацію - залучення до особливо значущих соціально-культурних цінностей; соціалізацію - освоєння соціально-культурного досвіду; самоактуалізацію - виявлення і втілення інтересів і потреб індивіда, самовиховання. Основний критерій оцінки ефективності управлінського впливу на розвиток культурно-поведінкового компоненту адаптивно-



виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти - толерантність, показник якої: емпатія дітей і педагогів.

Найважливішим елементом оцінювання розвитку адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти є узагальнення результатів розвитку середовища, досягнення поставлених цілей, відповідність нинішнього стану адаптивно-виховного середовища тому, яке передбачається досягти в результаті позитивних змін системи управління.

У зв'язку з цим ми виділяємо наступні рівні сформованості управлінського впливу на формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти:

1) допустимий (низький рівень управління), що характеризуються нездатністю формувати адаптивно-виховне середовище, забезпечувати адекватне світосприйняття суб'єктам освіти, низький рівень пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії у дітей і педагогів;

2) середній рівень управління, що характеризується ситуативним виявом пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії та нестійкими показниками сформованості у дітей і педагогів адекватного світосприймання).

3) продуктивний (високий рівень управління), що характеризується високими показниками сформованості у дітей і педагогів адекватного світосприймання, пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії).

Аналіз стану проблеми формування адаптивно-виховного середовища ЗДО показує, що ефективність управління середовищем – це необхідність для забезпечення емоційного здоров'я дітей, якості їх знань, умінь і навичок, психологічної безпеки, успішного навчання, тобто всього того, що обумовлює ефективну адаптацію дитини в соціумі.

## **2.2. Характеристика процесу формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі дошкільної освіти.**

Проблемі адаптивного управління педагогічними системами присвячене багато досліджень сучасних учених і практиків освітнього простору (А. Куракіна, Х. Лійметс, А. Мудрик, Л. Новікова, Н. Селіванова). В. Симонов пов'язує поняття «адаптація», «навчання» з поняттям стабільності педагогічної системи, а характер і стиль управління має вирішальний вплив на життєздатність і стабільність педагогічних систем, що належать до систем діяльнісного типу [18].

Сучасні джерела відзначають необхідність освоєння менеджменту, яке дозволить піти від вертикальної, командно-адміністративної системи управління і перейти на горизонтальну, професійну систему співпраці, що враховує особливості якості кожної людини.

Дослідники педагогічного моделювання (Ю. Бабанський, В. Безрукова, В. Краєвський та інші) відзначають, що застосування методів моделювання допомагає систематизувати знання про явище, що вивчається, або процес, підказує шляхи їх ціліснішого опису, намічає повніші зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісних класифікацій [7]. Сам термін «моделювання» можна інтерпретувати як відтворення характеристик якогось об'єкту на іншому об'єкті [75]. Модель можна визначити і як систему елементів, відтворюючу певні сторони, зв'язки, функції предмету [75]. У літературі виділяють два основні види моделей, створюваних в процесі дослідження: теоретичну (деякий фіксований зв'язок елементів, що визначають внутрішні відносини) і нормативну (у вигляді різноманітних рекомендацій - нормативів - розробки освітньої діяльності).

Провідні ідеї моделювання адаптивного управління в освітній установі одержали своє віддзеркалення в працях А. Моїсеєва, Д. Григорьєва та інших. Вони полягають в наступному [11]:

- необхідність спеціальної роботи з цінностями;
- необхідність вибудовування спеціальної системи цілей освіти (виховання) від стратегічних для даної установи до тактичних на даному етапі управління;

- управлінське опрацювання майбутнього системи;
- стимулювання активності учасників процесу і включення їх в діючі процеси, з опорою на їх особисті і групові значення, цілі, інтереси, перспективи.

Аналіз досліджень, що стосується моделей управління [37] дозволяє виділити наступні підходи до розгортання управлінської діяльності в освітній установі: управління цілями, управління процесами, управління ресурсами і умовами. Реалізація кожного з цих підходів - це розстановка пріоритетів, акцентів. У цільовому управлінні головні проблеми і, відповідно, критерії його реалізації - проблеми відповідності цілей об'єктам і суб'єктам управління. У процесуальному - проблема змісту і якості керованих процесів. У ресурсному - проблема наявності ресурсів, що кореспондують з ціннісними підставами розвитку і виховання в освітній установі [11].

У літературі (А. Моїсєєв) описуються два типи управлінського впливу, що реалізують вказані підходи. У першій моделі предмет управління представлений станом об'єктів і суб'єктів. Завдання, що стоїть перед управлінським впливом - впливаючи ефективними засобами, змінити їх стан відповідно до критеріїв, що задаються [37]. У другій моделі предмет управління - регулювання відносно незалежного від організованого управління процесу життєдіяльності дітей, педагогічного колективу. Завдання управління в цьому випадку – впливаючи ефективними засобами, регулювати процес життєдіяльності на основі критеріїв, що задаються, якості даних процесів [37].

Дані моделі управління повинні бути конкретизовані під особливості об'єктів (під стан, процес зміни ресурсів дитини і педагога; під стан, процес зміни ресурсів групи; під стан, процес зміни ресурсів ЗДО як освітньо-виховної організації). Моделюючи систему управлінської дії необхідно задіювати механізми посилення суб'єктів управління, що полягають в підвищенні мотивації, компетентності суб'єктів управління, а також в актуалізації і пошуку ресурсів для підвищення мотивації і компетентності

суб'єктів управління.

Аналіз літератури (В. Лазарев, А. Моїсєєв) виділяє як основоположну складову рефлексію процесу моделювання управлінського впливу в інклюзивному закладі освіти, що виражається через наступні стратегії:

1) вибірковість (проблематизація суб'єктів освітнього процесу, що полягає в наданні можливості узяти / не узяти на себе відповідальність за проведення значущої для всіх справи/роботи);

2) емоційна включеність (усвідомлення суб'єктом своєї приналежності до групи/колективу через прояв суб'єктних якостей як ініціативи і активності);

3) діяльна включеність (активна участь суб'єктів у всіх етапах управлінської діяльності: планування, реалізації, аналізу;

4) авторська суб'єктність (стан творчого пошуку, самореалізація ініціатив).

Рефлексія переводить діяльність в план суб'єктності, предметом рефлексії стають свої дії, як суб'єкта діяльності, усвідомлення свого авторства на всіх етапах діяльності і відношення людини до себе як до особистості і діяча. Особистісна рефлексія - показник сформованості особистісно-професійної позиції, стимул особистісного зростання, самоосвіти, індивідуальної діяльності суб'єктів освіти і діяльності установи. Сформованість здатності і потреби педагога до рефлексії професійної діяльності – важливий показник його особистого професійного зростання, професійного самовизначення. Саме цей підхід до оцінювання результативності діяльності суб'єктів освіти визначає специфіку педагогічного управління і дозволяє оптимізувати вплив на адаптивно-виховне середовище.

Для забезпечення ефективності моделі управлінського впливу на формування адаптивно-виховного середовища необхідно, на нашу думку, якомога точніше визначити напрями його вдосконалення:

- автономія окремих цілей (делегування повноважень, розширення

свободи дій);

- підвищення ролі батьків в управлінні освітньою установою;
- розвиток проєктної діяльності педагогів з батьками;
- робота по запровадженню інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій у освітній простір ЗДО;
- забезпечення ефективної взаємодії ЗДО і сім'ї;
- надання педагогам більшої самостійності у виборі методик, технологій, форм роботи;
- підвищення професійної компетентності педагогів з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- віддзеркалення процесом управління змін в об'єктах, виражене у побудові цілісного адаптивно-виховного середовища;
- вдосконалення системи моніторингу освітнього процесу в ЗДО.

Формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу освіти, на нашу думку, повинно ґрунтуватися на гумастичних засадах. Модель формування адаптивно-виховного середовища, включає мету, проєктування, діяльність спрямована на формування структурних компонентів середовища (валеологічного / здоров'язбережувального, когнітивно-креативного, комунікативно-рефлексивного, культурно-поведінкового).

Управління реалізацією складових формування адаптивно-виховного середовища дозволяє використовувати комплекс різних форм управління. На наш погляд, ефективним є використання елемента прямого адміністративного управління; перш за все це функції ініціатора, консультанта, координатора, які напряду пов'язані з авторитетом керівника, розподіл функціональних обов'язків між усіма учасниками цього процесу.

Наступна складова – опосередковане управління (самоврядування) за допомогою методичної служби ЗДО, яке вирішує наступні завдання:

- забезпечення єдності і цілісності адаптивно-виховного середовища;
- діагностика і аналіз стану середовища (критерії і показники);

- розробка загальних цілей, критеріїв оцінки ефективності функціонування середовища;
- визначення активних точок простору середовища (підвищення професійної компетентності, ініціація, науково-методична підтримка, координація інноваційних процесів);
- орієнтація в змісті процесу формування адаптивно-виховного середовища на пріоритетні проблеми (створення умов для творчого зростання дитини, створення толерантного простору для всіх учасників освітнього процесу);
  - залучення батьків в освітній процес;
  - оновлення змісту освіти через підвищення кваліфікації педагогів;
  - управління якістю освіти;
  - створення умов безбар'єрного середовища (охорона психофізичного здоров'я дітей і дорослих);
  - стимулювання і мотивація педагогічної праці;
  - оформлення нормативно-правової бази.

Повнота і глибина управлінського впливу методичної служби ЗДО продиктована тим, що вона володіє значним внутрішнім динамізмом, що впливає на кінцевий результат діяльності адаптивно-виховного середовища ЗДО.

Таким чином, основна тенденція моделювання процесу формування адаптивно-виховного середовища полягає в наступному:

- головна дійова особа будь-яких перетворень в ЗДО - педагог як суб'єкт педагогічного процесу;
- запропонована система відкрита соціуму, при взаємодії з яким вона отримує необхідні компоненти для саморозвитку.

Модель формування адаптивно-виховного середовища розглядаємо як сукупність процесів здійснення і контролю виконання рішень, що циклічно повторюються і орієнтованих на ефективне функціонування і розвиток структур (компонентів) – валеологічного / здоров'язберезувального,

когнітивно-креативного, комунікативно-рефлексивного, культурно-поведінкового. Управління взаємодією суб'єктів середовища - це планування, організація, координація, аналіз, що визначають функціонування і розвиток процесів формування взаємодії. Дослідники структури управління (К. Вазіна, С. Рогожкін, М. Якушкіна і ін.) акцентують увагу на механізмі досягнення ефективності, побудованому на тісній взаємодії лінійно-функціонального і проєктного управління [20]. Механізмами управління є: використання діагностичних методик, актуальність запланованих до реалізації проєктів і програм, оперативність ухвалюваних рішень, стимулювання творчості суб'єктів освіти, посилення методичної підтримки освітніх програм, експертиза педагогічних інновацій.

Актуальним для формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти є створення особливих групових структур, наділених правом самостійного ухвалення рішень.

Аналіз літератури (А. Моїсєєв, В. Лазарєв, Л. Новікова, М. Поташник, Н. Селіванова, Є. Ямбург та інші) дозволили виявити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти:

- забезпечення формування всіх компонентів адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти, що обумовлюють включення – інклюзію кожної дитини відповідно до соціальних норм і вимог державного стандарту освіти;
- організовується цілеспрямований пошук внутрішніх ресурсів освітнього закладу, що стимулює його розвиток з урахуванням потреб адаптивно-виховного середовища;
- заклад освіти оперативно реагує на інформацію дієвого зворотного зв'язку, спрямованого на усунення перешкод, що заважають успішній адаптації кожної дитини до освітнього простору закладу дошкільної освіти.

Моніторинг - оцінки адаптивно-виховного середовища – ґрунтується на комплексі взаємозв'язаних діагностичних методів, засобів, прийомів, за

допомогою яких відбувається виявлення стану, динаміки функціонування середовища на різних етапах її становлення і розвитку і, відповідно, результативність формування адаптивно-виховного середовища. Доцільним є використання наступних форм моніторингу: анкети, тести, опитувальники. Їх аналіз, зіставлення даних загальних моніторингових вимірів дозволяє зробити висновки про результативність адаптивно-виховного середовища в цілому, виявити невикористані (або недостатньо повно досліджені) ресурси і визначити нові напрями управління формуванням адаптивно-виховного середовища.

Гуманістична модель орієнтована на узгодження інтересів, ціннісних орієнтирів, потреб суб'єктів партнерства. Її основу складають відповідальність, справедливість, щирість відносин, обов'язковість виконання прийнятих договорів, угод. Соціальне партнерство - тип соціальної взаємодії, орієнтуючий учасників на рівноправну співпрацю, пошук згоди і досягнення консенсусу, оптимізацію відносин. Партнери – зовсім не обов'язково друзі і однодумці, у них можуть бути різні можливості, різні інтереси і навіть суперечності. Головне для партнерів – це розуміння, що без іншого, без реалізації його інтересів свій власний інтерес не реалізувати, оскільки партнерство це завжди взаємообумовленість.

Соціальне партнерство – це, в першу чергу, внутрішнє партнерство фахівців закладу освіти з дітьми, колегами і, звичайно, з батьками. Результатом партнерських відносин ЗДО з сім'єю є, на наш погляд, підвищення виховного потенціалу адаптивно-виховного середовища і реалізація функції сім'ї в системі управління ЗДО.

Функціонування моделі будується з урахуванням наступних педагогічних принципів: природовідповідності і педагогіки співпраці.

Природовідповідність – виховання, навчання відповідно до природи дитини, його здоров'я, психічної конструкції, здібностей, схильностей, інтересів, його біоритмів, індивідуальних особливостей сприйняття (порівняння дитини допускається тільки з ним самим). Використання



принципу природовідповідності забезпечує здоров'я, гармонію, глибокі і міцні знання, необхідну соціалізацію.

Педагогіка співпраці – принципово діалогова освіта, оскільки вихователь і вихованець постійно міняються місцями: дитина вчить, вихователь вчиться і навпаки. Дитина опановує нові знання, а вихователь вчиться розуміти дитину, обом потрібна емпатія, толерантність. Вихователь оцінює знання і навички дитини, дитина - професійні і особистісні якості вихователя. При цьому спостерігається позитивна динаміка в розвитку, вихованні при збереженні психологічної комфортності, чуйності, чутливості, комунікабельності, толерантності.

Важливою є участь психологів, які виявивши і вивчивши проблеми психологічного дискомфорту, відсутність емоційного благополуччя, успішності, пізнавальної активності, комунікативності, емпатії, за допомогою спеціально підібраних методик можуть вплинути на цю складову адаптивно-виховного середовища.

Методична служба ЗДО, використовуючи різні форми роботи з вихователями, може забезпечити активізацію знань у педагогів про закономірності вікового розвитку дитини та особливості прояву і впливу психофізичного порушення дитини, психології особистості, уміння аналізувати вербальну і невербальну інформацію про особливості суб'єктних взаємин в спілкуванні, ролі емпатії, тобто можливостях психології самореалізації і саморегуляції, необхідних умінь і навиків. Доцільно враховувати наступні чинники, організовуючи роботу з вихователями:

- створення позитивного емоційно-психологічного клімату для навчання і самонавчання педагогів;
- врахування рівня готовності педагогів до навчання;
- активізація інтересу і креативних здібностей педагогів;
- створення партнерських взаємин між педагогами і методистом (запрошеними фахівцями) в процесі навчання, затвердження довіри, співпраці і співтворчості, зближення позицій, взаємодопомоги, розвитку

потенційних особистісних можливостей в атмосфері толерантного освітнього простору.

Важливою є реалізація управлінського впливу на формування адаптивно-виховного середовища, що забезпечує психологічний комфорт, домінування пізнавальної діяльності, комунікативності і емпатії в системі «дитина-педагог», через навчання педагогів. Однією з головних перешкод побудови ефективної освітньої діяльності є позиція педагога, яка не завжди стає його професійним інструментом.

У ситуації інклюзивного навчання – це постійний вибір засобів і способів взаємодії з дитиною, що враховують індивідуальні потреби і можливості дитини. Професійна позиція стає не тільки необхідною, але і затребуваною. Пріоритет адміністрування в освіті привів до того, що вихователь перетворився на слухняного виконавця керівних вказівок.

Разом з цим педагогу в інклюзивного закладу освіти часто доводиться нести відповідальність за координацію в системі «дорослий - дитина»; взаємодіяти з міждисциплінарною командою фахівців (психологом, дефектологом, логопедом) і відповідати за координацію комплексної системи дорослих і дітей, яка включає батьків. Ця роль передбачає розвиток певних навичок у педагога: лідерство, співпраця, комунікативні уміння.

Педагогічна практика показує, що, не дивлячись на визнання важливості емпатії як особистої якості педагога, вона недостатньо виявляється в його професійній діяльності. Педагогів інколи демонструють або скритно-негативну установку (не відгукуються емоційного на стан партнерів, не простежують зв'язок між поведінкою і її наслідками, недостатньо володіють невербальним спілкуванням), або нейтрально-байдужу (відчувають і відповідають на емоційний настрій партнера, але не знаходять відповідний тон спілкування).

Необхідною умовою є активно-позитивне професійне налаштування на володіння педагогічними технологіями організації інклюзивної освіти (емоційний відгук на настрій іншого, передбачення наслідків поведінки і

гнучкого, оперативного керівництва нею, здатність передбачати вчинки інших, їх стан, відчуття, наміри за невербальними проявами).

Потребує уваги, окремий напрям роботи, що спрямований на розвиток емоційної стійкості педагогів, психопрофілактику емоційного вигорання. Професійна діяльність педагога пов'язана з комплексом напружених і негативних ситуацій, наслідками яких, як правило, стають пригніченість, апатія, відчуття постійної утомленості, грубість, нестриманість, образи. Подібні негативні емоційні прояви є наслідком емоційного вигорання. Тому важливо застосовувати форми роботи з педагогами спрямовані на розвиток самопізнання, професійного саморозуміння, виявлення внутрішніх ресурсів і прийомів саморегулювання, мотивування педагогів на зняття психоемоційної напруги, усвідомлений пошук ресурсів творчої професійної діяльності.

Складовою формування адаптивно-виховного середовища є робота з батьками, що містить наступні напрями: здоров'я, відпочинок, підтримка обдарованих дітей, соціальна підтримка дітей з особливими освітніми потребами. Забезпечити ефективну взаємодію з батьками допоможе дотримання наступних умов:

- конструктивний діалог з батьками дітей;
- запрошення до співпраці;
- формування партнерської позиції у батьків.

У закладі дошкільної освіти має бути створений мікроклімат, відповідний вибудовуванню довірчих відносин, рівноправної співпраці з сім'єю. У організації співпраці з родиною доцільно використовувати виховний потенціал батьків в пізнавальній, трудовій, культурно-дозвіллевій, оздоровчій діяльності.

Виявлення і актуалізацію існуючих проблем в процесі розвитку адаптивно-виховного середовища забезпечує наступна організаційно-педагогічна умова – інформаційна забезпеченість, що включає діагностику показників розвитку змістовних компонентів адаптивно-виховного середовища, критеріями яких є показники емоційного здоров'я дітей і

педагогів, рівні сформованості пізнавальної мотивації, комунікабельність, емпатії. Педагогічний моніторинг є системою тривалого відстежування, що дозволяє використовувати різноманітні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування).

Таким чином, для ефективного формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти необхідне його моделювання на основі виявлення і оцінки організаційно-педагогічних умов (див. рис. 2.1.).



Вивчена таким чином інформація, на наш погляд, є достатньою базою

д. **Рис. 2.1. Модель формування адаптивно-виховного середовища у**  
с. **інклюзивному закладі дошкільної освіти.**

### 2.3. Аналіз результатів дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичне вивчення проблеми формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти дозволяють виділити організаційно-педагогічні умови подальшого підвищення його ефективності.

Основним напрямом підвищення ефективності формування адаптивно-виховного середовища, на нашу думку, є дотримання наступних засад: створення умов для розвитку конкурентного середовища, що обумовлює формування рейтингу ЗДО. Необхідно окрім загальноприйнятих результатів включати додаткові показники, наприклад, надання додаткових послуг в системі дошкільної освіти. І головне - формування реального батьківського замовлення на якість освіти, тому що більшість батьків чекає від ЗДО тільки догляду за дитиною. Допомогти батькам сформуванню реального замовлення - значить впритул підійти до розвитку конкурентного адаптивно-виховного середовища, а головне - вирішити питання про якість освіти, виховання і соціалізації кожного вихованця ЗДО;

Висловлене положення щодо формування адаптивно-виховного середовища вимагає розвитку стратегії діяльності освітнього закладу:

- підвищення мотивації суб'єктів освітнього процесу;
- підвищення компетентності педагогів ЗДО;
- актуалізація пошуку ресурсів для створення умов, що підвищують мотивацію і компетентність суб'єктів управління адаптивно-виховним середовищем.

На наш погляд, основний шлях формування адаптивно-виховного середовища – це вплив на професійну позицію педагога, систематизація і

використовування методів стимулювання його професійного самоудосконалення, зокрема, соціальної компетентності, яка є необхідною з позиції виконання педагогом певних соціальних ролей. Соціальна компетентність забезпечує розвиток здатності педагогів встановлювати контакти, здійснювати взаємодію у великих і малих групах, брати на себе відповідальність, брати участь в рішенні проблем, проявляти етичне відношення до дітей, використовувати ресурси соціального оточення і особисті ресурси з метою досягнення певних результатів.

Основними умовами формування адаптивно-виховного середовища інклюзивного заклад дошкільної освіти, на наш погляд, є:

1. Формування культури освітньої установи як ресурсу формування адаптивно-виховного середовища.

2. Управління процесом виховання толерантності з опорою на гендерні, вікові, психологічні і соціальні особливості суб'єктів освіти.

3. Вдосконалення однієї з основних функцій управління - суспільного контролю над процесом розвитку адаптивно-виховного середовища.

Бажання осмислити результативність управлінського впливу на діяльність закладу освіти приводить до необхідності оцінки культури організації, тобто системи законів, традицій, відносин, уявлень, цінностей, правил, норм тощо, що розділяються членами педагогічного колективу. Культура організації характеризує поведінку її членів, спосіб рішення виникаючих проблем, відношення до зовнішніх впливів, швидкість і спосіб реагування на обставини, що змінюються, в умовах інноваційної діяльності.

В свідомості сучасного керівника міцно закріпилося уявлення про заклад освіти як про відкриту соціально-педагогічну систему, що реалізовує соціально значущі функції і цілі виховання і освіти, а також істотно впливає на своє найближче оточення і суспільство в цілому. Характер і сила такого впливу багато в чому залежать від уміння керівника побачити особливості своєї освітньої установи.

На наш погляд, культуру закладу освіти можна розглядати як умову

ефективності управління і підвищення компетентності керівника освітньої установи як внутрішній резерв, що забезпечує об'єднання членів організації в співтовариство і розвиток їх творчого потенціалу, як явище, що відображає унікальність традицій, духу, обличчя освітнього закладу. Один з підходів, на нашу думку, визначаючих суть культури освітньої установи полягає в її розумінні як середовища, в якому відбувається становлення особистості.

Культура освітнього закладу, що розглядається нами як необхідна педагогічна умова управління, може розглядатися в ролі показника якості стану адаптивно-виховного середовища. При цьому показники носять фактичний характер і мають підтвердження документації: програма розвитку закладу освіти, матеріали самоаналізу, звітність, творчі роботи тощо. Таким чином, показники розвитку культури закладу освіти обумовлюють його як педагогічну умову, що визначає специфіку позиції завідувача закладу, сформованості його культурних потреб, професійного світогляду; рівень розвитку педагогічного колективу, його єдність, організованість, згуртованість, усвідомлення своєї діяльності.

Успішність управлінського впливу на формування адаптивно-виховного середовища залежить від того, наскільки цілеспрямовано, якісно розв'язується проблема розвитку толерантності в інклюзивному закладі дошкільної освіти. Тому однією з обов'язкових організаційно-педагогічних умов управління формуванням адаптивно-виховного середовища є не просто виховання толерантності, що припускає розвиток емпатії і комунікабельності суб'єктів освіти, а щось більше, тобто створення простору прямої або послідовної взаємодії з іншими, іншими по психофізичному розвитку, поглядам або поведінці людьми.

Культура управління виховно-освітньою діяльністю повинна обов'язково узгоджуватися з особистим відношенням (емпатією), із стилем спілкування. Виховання толерантності носить безперервний характер і може виникнути лише в логіці якісних особистісних змін людини. Тому управління процесом виховання толерантності повинне спиратися на вікові особливості

дітей (фізіологічні, психологічні, соціальні). Важливе особистісне спілкування з однолітками.

Крім того, сучасна освітня інклюзивна політика припускає не тільки спільне навчання, але і різноманітні форми спілкування дітей-інвалідів з однолітками в різних видах діяльності. Заклад дошкільної освіти має бути толерантним, тобто відповідати потребам всіх дітей, незалежно від їх матеріальних, інтелектуальних, соціальних або інших умов, він повинен охоплювати як дітей-інвалідів, так і обдарованих дітей.

Управління процесом формування толерантності в процесі взаємодії в системі «педагог-дитина» необхідно будувати спираючись на взаємостосунки суб'єктів, використовуючи можливості різних видів діяльності. Проте найважливішим явищем в ЗДО, найживішим прикладом для дитини є сам вихователь.

Ефективність управління адаптивно-виховним середовищем забезпечується такою організаційно-педагогічною умовою, як вдосконалення однієї з основних функцій управління - контролю. У освітній установі необхідно використовувати різні форми контролю. По-перше, прихований, або попередній контроль - контроль, що проводиться до фактичного початку робіт. За допомогою попереднього контролю проводиться аналіз управління стану адаптивно-виховного середовища, його рівня, з метою уникнення можливих проблем і помилок в реалізації запланованого, попередити можливі проблеми в процесі управлінського впливу і підтримати позитивні сторони процесу управління.

В ході виконання управлінських дій необхідний поточний контроль, призначений для відстеження позитивних або негативних змін, що відбулися з початку роботи. У середині поточного контролю потрібно виділити контроль організаційних чинників виховання дітей, що полягає в наступному:

- наскільки різноманітні види спільної діяльності педагогів і дітей, наскільки виправдана ця різноманітність;



- носять розвиваючий (виховуючий) характер форми дозвілля, що проводяться педагогами;
- не надається велике значення кількості, але не якості педрад, засідань, семінарів, що проводяться в ЗДО;
- дійсно актуальна проблематика підвищення кваліфікації педагогів;
- оцінюють різноманітність форм підвищення кваліфікації, що надаються педагогам, які враховують їх індивідуальні особливості;
- звертається увага на мовлення, яким спілкуються з педагогом працюючі з ним фахівці (чи переобтяжений він спеціальними термінами, модними іноземними словами).

І, нарешті, завершальний (результуючий) контроль - контроль результатів. Це значить контролювати те, наскільки ЗДО досяг успіху в досягненні цілей, заради яких створювалося адаптивно-виховне середовище. Можуть використовуватися різні способи контролю. Це може бути спостереження за поведінкою і емоційним станом дітей в їх повсякденному житті, в спеціально створюваних ситуаціях, в різних іграх.

## **Висновки до розділу 2**

В процесі роботи виявлені показники ефективності формування адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти, що дозволили нам визначити основні проблеми управлінського впливу, що враховує специфіку і різноманіття педагогічної діяльності, особливості освітнього процесу в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Реалізація процесу формування адаптивно-виховного середовища можна забезпечити наступними організаційно-педагогічними умовами: формування культури освітньої установи, як ресурсу управління формуванням адаптивно-виховного середовища; формування толерантності з опорою на психологічні, фізіологічні і соціальні особливості суб'єктів освіти; вдосконалення однієї з основних функцій управління - контролю.



## ВИСНОВОК

У сучасній освіті проблема розвитку адаптивно-виховного середовища є актуальною. Це пов'язано з процесом інклюзії, що забезпечує право кожної дитини на повноцінну освіту незалежно від психофізичних особливостей розвитку. Інклюзія обумовлює необхідність розвитку ефективного адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти.

В ході дослідження був проведений теоретичний аналіз суті і змісту адаптивно-виховного середовища інклюзивного закладу дошкільної освіти, який підтвердив його складність, багатофакторність, поліфункціональність, специфічність, що представляє сукупність цілеспрямовано організованих, керованих просторів (компонентів): валеологічного / здоров'язбережувального, когнітивно-креативного, комунікативно-рефлексивного, культурно-поведінкового, що забезпечують адаптацію кожної дитини і педагогів, що вимагає постійного пошуку внутрішніх ресурсів для постійного розвитку.

В ході дослідження був проведений теоретичний аналіз проблеми управління освітньою системою, цілеспрямованого впливу на неї. Управління формуванням адаптивно-виховного середовища, як особлива педагогічна діяльність, організовує середовище через вироблення рішень, контролю і регулювання відповідно до заданої мети, формує умови стійкості і гнучкості змістовних компонентів середовища, забезпечуючи ефективний і гнучкий, постійний і оперативний управлінський вплив з наявністю багатоманітних каналів дієвого зворотного зв'язку.

Необхідним елементом аналізу управлінського впливу є оцінка, що характеризує включеність у функціонування середовища всіх суб'єктів формування адаптивно-виховного середовища. Узагальнення результатів розвитку адаптивно-виховного середовища, досягнення поставлених цілей, відповідність нинішнього стану тому, чого передбачається досягти в результаті позитивних змін системи управління.

Теоретичний аналіз літератури і дані спостереження дозволили виділити наступні рівні ефективності формування адаптивно-виховного середовища: допустимий (низький рівень управління), що характеризуються нездатністю формувати адаптивно-виховне середовище, забезпечувати адекватне світосприйняття суб'єктам освіти, низький рівень пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії у дітей і педагогів; середній рівень управління, що характеризується ситуативним виявом пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії та нестійкими показниками сформованості у дітей і педагогів адекватного світосприйманя); продуктивний (високий рівень управління), що характеризується високими показниками сформованості у дітей і педагогів адекватного світосприйманя, пізнавальної мотивації, комунікабельності і емпатії).

Дослідження теорії і практики інноваційних перетворень в освіті підтвердили, що ефективність формування адаптивно-виховного середовища, реалізація його цілей і завдань пов'язані з позицією педагога, з його професійною підготовкою. Основоположний принцип інклюзивної освіти – не дитина «підганяється» під існуючу освітню установу, а навпаки, вся система підстроюється під потреби і можливості конкретної дитини, зумовлює необхідність в процесі формування адаптивно-виховного середовища реалізувати програму навчання педагогів, щоб розуміти і інтерпретувати поведінку дитини, уміти користуватися психологічними установками і емоціями (в першу чергу, своїми), здійснювати психологічну підтримку дитини. Разом з цим педагог несе відповідальність за координацію в системі «дорослий - дитина», за взаємодію з між дисциплінарною командою фахівців (психологами, логопедами, дефектологом, соціальним педагогом), тобто виконує обов'язки менеджера, для ролі якого необхідні такі навички, як лідерство, комунікативні уміння, навички організатора, керівника.

Результати проведеної роботи підтвердили доцільність використання в педагогічній практиці визначених організаційно-педагогічних умов формування адаптивно-виховного середовища у інклюзивному закладі

дошкільної освіти: забезпечення формування всіх компонентів адаптивно-виховного середовища в інклюзивному закладі дошкільної освіти, що обумовлюють включення – інклюзію кожної дитини відповідно до соціальних норм і вимог державного стандарту освіти; організовується цілеспрямований пошук внутрішніх ресурсів освітнього закладу, що стимулює його розвиток з урахуванням потреб адаптивно-виховного середовища; заклад освіти оперативно реагує на інформацію дієвого зворотного зв'язку, спрямованого на усунення перешкод, що заважають успішній адаптації кожної дитини до освітнього простору закладу дошкільної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алисов Е.А. Проектирование образовательной среды на основе сенсорно-экологического подхода . *Педагогическое образование и наука*. 2008. №11.
2. Андреева М. Методологічні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Молодь і ринок*, 2017. No 12 (155). С. 62–67.
3. Анисимов В.В. Управление процессом развития современной образовательной системы. М., 2000. 05 с.
4. Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері: концептуальні засади. URL : <http://personal.in.ua/article.php?ida=381>
5. Ашиток Н. Суперечності становлення інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*, 2019. No 1 (178). С.1–5.
6. Бебик В. М. Менеджмент освіти глобального суспільства. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: Кол. моногр. К. : МАУП, 2005.
7. Беляев Г.Ю. Педагогические характеристики образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦКПС, 2000.
8. Берегова М.І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
9. Блейхер В. М. Психологічна діагностика пізнавальної активності і особистості. К. : Вища школа, 2008. 142 с.
10. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід / відп. ред. О. Палій. Київ : Основи. 2002. 93 с.
11. Богініч О.Л., Борисова О.П., Загарницька І.Л. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 320 с.
12. Бойчук Ю. Б. Інклюзивна компетентність педагога. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта*. Випуск № 5. Харків : Харківська

академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.

13. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д: РПУ, 2000. 351 с.

14. Борис Н.А. Комплексные возможности образовательной среды. 2007. № 5.

15. Борытко Н.М. Педагог в пространствах семейного воспитания. науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.

16. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.

17. Буров М.В. Модель профильного пространства. *Перемены*. 2003. № 2. С. 135-160.

18. Бурова А., Долинна О., Низковська О. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 2002. № 11.

19. Вертугіна В.М Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. Вип № 3.2 (43.2), 2017. с.102-105.

20. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. *Вопросы дефектологии*. М. 1991. № 1. с.14 – 18

21. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика: Пресс, 1999. 536 с.

22. Головатий М. Ф. Освіта України: зупинитися і оглянутися. *Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти*: Моногр. / За ред. В. М. Бебика. К. : МАУП, 2004.

23. Гончаренко А. Сучасні підходи до створення розвивального середовища у дошкільних навчальних закладах. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 3. С. 43-49.

24. Гончаренко С. В. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

25. Горбунова С.Г. Инклюзивное образование: риски и задачи. *Молодой ученый*, 2017. №13.С.540–542.

26. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 144 с.
27. Данілавічате Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
28. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
29. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: Навч. посібник. К. : МАУП, 1999.
30. Дьомкіна, В. Кроки до самостійності. *Дошкільне виховання*. 2013. № 12. С. 17-19.
31. Дятленко Н. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.
32. Дяченко Л. В. Умови організації взаємодії вчителя з учнями як фактор розвитку здібностей дитини. *Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога*. К. : Гнозис, 1998. С. 326-331.
33. Заярнюк О.В. Соціальний захист уразливих верств населення: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія «Економічні науки»*. Кіровоград : КНТУ. 2004. Вип. 6. С. 131–134.
34. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
35. Ильина Т.В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования [Текст : автореф. дис. ... канд. пед. наук] / Т.В. Ильина. - Ярославль, 2001.
36. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.
37. Інклюзивна школа: особливості організації та управління:



Навчально-методичний посібник / заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І.С. Парашин, 2010. 128 с

38. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник. / уклад. Логвін Т.В. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.

39. Карабаєва І. Дитячий садок і Нова українська школа: як прокласти місток. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 9. С. 9-16.

40. Квасецька Я. Заклад дошкільної освіти як єдиний розвивальний простір. *Дошкільне виховання*. 2017. № 11. С. 7-10.

41. Кічук Н. Творчість майбутнього фахівця як чинник його професійної самоідентифікації. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 62-71.

42. Коваленко О. Створюємо умови для розвитку. *Дошкільне виховання*. 2009. № 11. С. 20-21.

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

44. Колупаєва А. Особливості управління інклюзивною школою. *Директор школи*. 2011. №11(635). С.23

45. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / URL: [http://slovjanochka.at.ua/publ/inkluzivna\\_osvita\\_v\\_konteksti\\_realij\\_sogode](http://slovjanochka.at.ua/publ/inkluzivna_osvita_v_konteksti_realij_sogode)

46. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ». 2011. 274 с.

47. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*, 2013. № 10 (12). С.12–21.

48. Корж А. С. Підготовка образовального учреждения к інклюзивному образованию. *Начальная школа*. 2014. № 4. С. 89-90.

49. Костянтинова О. Розвивальне середовище групових приміщень: структура і зміст. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 10. С. 64-71.

50. Костянтинова О. Розвивальне середовище групових приміщень: структура і зміст. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 11. С. 41-51.

51. Крежевских О.В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: учебное пособие. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. 221 с.

52. Кривенко І. Як виховувати у малюка самостійність : поради батькам. *Психолог дошкілля : Всеукраїнська газета для психологів, вихователів*. 2012. № 3. С. 39-40.

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

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

55. Кузнецова Л.В. Построение «культуры включения» - профилактика рисков инклюзивной образовательной среды. *Инклюзивное образование*. Вып. 1. М., 2010.

56. Кузьменко Т.М. Створення інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти як основа емоційної стабільності особистості студента. *«Практична психологія в інклюзивному середовищі»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (21 грудня 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 30–34.

57. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.

58. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. доктора пед. наук. Київ, 2002. 42

с.

59. Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности в преддошкольный период. *Журнал научно-педагогической информации*. 2010. №4.

60. Ліннік, О. Використання авторських посібників у організації розвивального середовища дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 11. С. 52-58.

61. Лохвицька Л. Розвивальне предметне середовище: завдання вихователя. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 10. С. 11 - 17

62. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2016. №3. С. 19–26.

63. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2010.

64. Митник, О. Як виховувати дошкільника-діяча. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 6-10.

65. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 34 с.

66. Новоселова С. А. Развивающая предметная среда: метод. рек. по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей среды в детских садах и учеб.-воспит. комплексах. М.: Академия, 1995. С. 58.

67. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А.К. : А.С.К. 2012. 308 с.

68. Пасекова Л. А. Предметно-развивающая среда: метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных организаций. СПб.: Астерион, 2012. 24 с.

69. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 250 с.

70. Пономарьов О.С. Моделирование деятельности фахівця: підручник. Х.:

НТУ «ХПІ», – Харків: Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. 236 с.

71. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

72. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» № 545 від 12 липня 2017 р. ( Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 617 від 22.08.2018 ) // Урядовий кур'єр. – 2017. – № 137.

73. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII // Урядовий кур'єр від 04.10.2017. №186.

74. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/296-15>

75. Психологічна діагностика обдарованості: монографія. Р. О. Семенова та ін.; /за ред. Р. О. Семенової. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 172 с.

76. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В. 2012.

77. Русакова Т.Г., Бреусова Т.А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки. *Вестник ОГУ*. 2011. №9 (128). С. 125-129.

78. Сваталова Т. Інструментарій оцінювання професійної компетентності педагогів. *Дошкільне виховання*. 2011. №1. С.95.

79. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової. Житомир : вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. Т. 6: Психологія обдарованості. Вип. 8. С. 5-22.

80. Семенова Р. О. Обдарованість як проблема сучасної освіти. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. VI. Вип. 5. С. 7-23.

81. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* / за заг. ред. Л.І. Даниленко. К. 2007. 128 с.
82. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ: Соцінформ. 2004.
83. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. №1. С. 19.
84. Тимохович, С. Креативні підходи до створення розвивального середовища. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 12. С. 30-35.
85. Урбанская М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис...кандидата пед. наук. СанктПетербург, 2010. 211 с.
86. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. С. 279–284.
87. Швець Т.А. Професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки*. Вип.58. Частина 2. Херсон, 2011. С.408-411.
88. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
89. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М. : Просвещение, 2000. 136 с.
90. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.



## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК 1

**Особливості організації адаптивно-виховного середовища у ЗДО  
для дітей з ООП.**

Категорії дітей	Спеціальні освітні умови	
<i>Розумово відсталі діти, з синдромом Дауна, ЗПР</i>	Матеріально-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зонування приміщення: виділення зони для творчості, устаткування ігрової зони;</li> <li>• устаткування куточка для усамітнення (ширма, намет);</li> <li>• спеціальне навчальне і ігрове обладнання;</li> <li>• створення сенсорного середовища;</li> <li>• устаткування сенсорної кімнати для релаксації;</li> <li>• устаткування місця для рухливих ігор;</li> <li>• мультимедійне обладнання;</li> <li>• ігровий спортивний комплекс.</li> </ul>
	Технології організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичне обстеження в ІРЦ;</li> <li>• індивідуальний навчальний план;</li> <li>• різнорівневі завдання;</li> <li>• розклад, режим дня, алгоритми діяльності в картинках;</li> <li>• технології роботи: фронтально зі всіма дітьми, в малих групах, індивідуально.</li> </ul>
	Професійний супровід	Психолог, логопед, асистент вихователя, дефектолог
<i>ДЦП, м'язова дистрофія</i>	Матеріально-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пандуси;</li> <li>• забезпечення спеціально обладнані кімнати для гігієнічних процедур;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• зона занять ЛФК, спец. тренажери;</li> <li>• зонування приміщення: виділення зони для творчості;</li> <li>• устаткування ігрової зони;</li> <li>• спеціальне навчальне і ігрове обладнання;</li> <li>• створення сенсорного середовища;</li> <li>• устаткування сенсорної кімнати для релаксації;</li> <li>• мультимедійне обладнання.</li> </ul>
	Технології організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичне обстеження в ІРЦ;</li> <li>• індивідуальний навчальний план;</li> <li>• різнорівневі завдання;</li> <li>• розклад, режим дня, алгоритми діяльності в картинках;</li> <li>• технології роботи: фронтально зі всіма дітьми, в малих групах, індивідуально.</li> </ul>
	Професійний супровід	психолог, логопед, асистент вихователя, дефектолог, тренер ЛФК.
<i>РАС</i>	Матеріально-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зонування приміщення: виділення зони для творчості, устаткування ігрової зони;</li> <li>• устаткування куточка усамітнення (ширма, намет);</li> <li>• спеціальне навчальне і ігрове обладнання;</li> <li>• створення сенсорного середовищ;</li> <li>• устаткування сенсорної кімнати для релаксації;</li> <li>• устаткування місця для рухливих ігор;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• мультимедійне обладнання;</li> <li>• ігровий спортивний комплекс.</li> </ul>
	Технології організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичне обстеження в ІРЦ;</li> <li>• індивідуальний навчальний план;</li> <li>• різнорівневі завдання;</li> <li>• розклад, режим дня, алгоритми діяльності в картинках;</li> <li>• технології роботи: фронтально зі всіма дітьми, в малих групах, індивідуально.</li> </ul>
	Професійний супровід	психолог, логопед, асистент вихователя, дефектолог.
<i>Мовленнєве порушення</i>	Матеріально-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обладнаний логопедичний кабінет;</li> <li>• зонування приміщення: виділення зони для творчості, устаткування ігрової зони;</li> <li>• спеціальне навчальне і ігрове обладнання;</li> <li>• створення сенсорного середовища;</li> <li>• устаткування сенсорної кімнати для релаксації;</li> <li>• устаткування місця для рухливих ігор;</li> <li>• мультимедійне обладнання.</li> </ul>
	Технології організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичне обстеження в ІРЦ;</li> <li>• індивідуальний навчальний план, що передбачає роботу логопеда і дефектолога одночасно;</li> <li>• різнорівневі завдання;</li> <li>• розклад, режим дня, алгоритми діяльності в картинках;</li> <li>• технології роботи: фронтально зі всіма</li> </ul>

		дітьми, в малих групах, індивідуально.
	Професійний супровід	психолог, логопед, асистент вихователя, дефектолог.
<i>Порушення зору</i>	Матеріально-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пристосування для орієнтації дитини, що слабо бачить - мітки-маркери на дверях і сходах;</li> <li>• зонування приміщення: виділення зони для творчості, устаткування ігрової зони;</li> <li>• спеціальне навчальне і ігрове обладнання;</li> <li>• створення сенсорного середовищ;</li> <li>• устаткування сенсорної кімнати для релаксації;</li> <li>• устаткування місця для рухливих ігор; мультимедійне обладнання.</li> </ul>
	Технології організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичне обстеження в ІРЦ;</li> <li>• індивідуальний навчальний план, що передбачає роботу логопеда і дефектолога одночасно;</li> <li>• різнорівневі завдання;</li> <li>• розклад, режим дня, алгоритми діяльності в картинках;</li> <li>• технології роботи: фронтально зі всіма дітьми, в малих групах, індивідуально.</li> </ul>
	Професійний супровід	психолог, логопед, асистент вихователя, дефектолог.

**Питання для бесіди з дітьми старшого дошкільного віку**

1. Чому тобі подобається цей садочок?
2. Ти втомлюєшся на заняттях у садочку?
3. Як ти себе почуваєш у садочку?
4. Чи робить вихователь тобі зауваження?
5. Як вихователь робить зауваження?
6. Ти засмучується, коли вихователь тобі зробив зауваження?
7. Чи досить у вас в групі іграшок?
8. У тебе є друзі у садочку?
9. Ви сваритесь з іншими дітьми у групі?
10. Щоб ти хотів змінити у дитячому садочку?

### Карта спостереження за поведінкою дитини в дитячому садочку

Критерії оцінки:

- 1- симптоми відсутні;
- 2- слабо виражені, виникають зрідка;
- 3- помірно виражені, спостерігаються періодично;
- 4- сильно виражені, спостерігаються постійно.

Характеристика	0	1	2	3
Неспокійний, непосидючий, розгальмований, порушує дисципліну, робить зауваження іншим дітям, перебиває вихователя і не реагує на його зауваження.				
Швидко наростає стомлення, виснаження, стає млявим, розсіяним, неуважним, байдужим, лягає на парту, не «чує» інструкцію вихователя.				
На зауваження реагує плачем, істерикою, відмовою від роботи, може вступити в суперечку з вихователем.				
На заняттях надмірно тривожний, не упевнений в своїх силах, неспокійний, не розуміє завдання, робить помилки в завданнях.				
Не може сконцентруватися на завданні, не розуміє і не може виконати інструкцію, не утримує її в пам'яті або швидко забуває, постійно відволікається, вимагає додаткового контролю вихователя, детальнішого пояснення.				
Буває особливо агресивним, забіякуватим, некерованим, не реагує на зауваження вихователя, не «чує» їх (треба сказати кілька разів або тримати за руку).				

### Опитувальник для педагогів

1. Педагог - головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність всього освітнього процесу (включаючи і роботу з соціалізації вихованців).
2. Краще працювати зі старанною дитиною, ніж з ініціативною і активною.
3. Більшість середньостатистичних батьків не уміє виховувати своїх дітей.
4. Творчість педагога - це лише мрія, реальна діяльність його повністю зарегламентувала.
5. Краще провести заняття використовуючи готові методичні рекомендації, ніж шукати нові форми, щось вигадувати самому.
6. Для успіху роботи по адаптації, соціалізації вихованців педагогу важливіше оволодіти технологією навчання і виховання, ніж розкривати себе як особистість перед дітьми.
7. Дитина подібна глині, при бажанні з неї можна «ліпити» все, що завгодно.
8. Виконуй точно всі вказівки адміністрації - і у тебе як у фахівця буде менше клопотів.
9. Хороша дисципліна - запорука успіху в навчанні і вихованні.
10. Покарання - не поганий засіб, але він необхідний.
11. Вимогливий педагог зрештою виявляється краще, ніж невимогливий.
12. Хлопчики потребують більшого контролю, ніж дівчатка
13. Підтримувати варто тільки ту ініціативу дітей, яка відповідає поставленим педагогом задачам.
14. Хороший той вихователь, який уміє контролювати дітей.
15. Врахування індивідуальних особливостей вихованців – в звичних умовах завдання нездійснене.

16. Основну відповідальність за виховання дітей несе вихователь.
17. Якщо дитина дружить з «поганими» дітьми - бажаємо ми того чи ні, вона стане гіршою.
18. Вихованця краще зайвий раз посварити, ніж перехвалити.
19. Суспільство висуває завищені вимоги до ЗДО.
20. У конфліктних ситуаціях частіше має рацію педагог, ніж дитина.
21. Головне завдання вихователя – реалізувати вимоги програми навчання.
22. Які батьки, такі і діти.
23. Слово педагога в дитячому садочку - закон для дитини.

### **Комплексне психолого-педагогічне обстеження дитини**

*I. Загальні відомості про дитину (прізвище, ім'я, дата народження).*

*II. Сім'я дитини: склад сім'ї, фізичний розвиток (зріст, постава тощо).*

Порушення рухів, паралічі, парези; стереотипні і нав'язливі рухи в жестах, міміці, нестерпність до шуму і режиму дня, боязнь, страхи, прагнення до самоти, різка стомлюваність, недовірливість, скарги.

*III. Особливості пізнавальної діяльності дитини*

1. Особливості мовлення. Чи володіє зв'язним мовленням або пояснюється окремими словами. Дефекти вимови. Розуміння усного мовлення (вказівки, пояснення).

2. Особливості уваги. Чи легко притягується увага. Здатність зосередитися, стійкість уваги. Відволікання, розсіяність. Чи легко перемикається з одного виду діяльності на іншій. Об'єм уваги.

3. Особливості сприйняття і осмислення. Чи розуміє навколишнє оточення. Чи знає назви і призначення найважливіших предметів. Чи співвідносить реальні предмети з їх зображенням на картині. Чи розуміє зміст картин. Чи уловлює головне в сприйманому. Чи уміє порівнювати предмети з метою виявлення схожості і відмінності. Чи встановлює причинно-наслідкові зв'язки.

4. Особливості пам'яті. Характер запам'ятовування, переважаючий вид пам'яті (зорова, моторна, змішана). Швидкість і точність запам'ятовування. Що краще запам'ятовує: цифри, малюнки, описи. Характер запам'ятовування.

5. Особливості засвоєння матеріалу. Чи знає букви, цифри. Знає вірші. Чи уміє переказати казку. Які навички в ручній праці, малюванні, самообслуговуванні. Труднощі в оволодінні новим матеріалом. Результати роботи, проведеної педагогом, по подоланню цих труднощів.

6. Інтереси дитини. Відсутні, слабкі, нерівномірні, чим цікавиться

(інтереси до праці, співу, малювання, танців).

#### *IV. Емоційно-вольова сфера*

Загальмованість, збудливість, врівноваженість. Переважаючий настрій дитини (веселий, сумний). Реакція на те, що відбувається навколо, чи властиві відчуття страху, захоплення, здивування, співчуття. Здібність до вольового зусилля на заняттях, в поведінці. Чи уміє стримувати себе від недозволених дій.

#### *V. Особливості особистості.*

Дотримання правил поведінки. Як проявляє себе дитина в навчальній, трудовій, ігровій діяльності. Етичні якості, відношення до рідних, близьких, товаришів. Взаємостосунки з дітьми. Відчуття прихильності, любові, добра, схильність шкодити, кривдити інших, брехливість, крадіжки тощо.



### Схема самоаналізу для педагога

#### 1. Пріоритетні цінності:

- а) відносини з дітьми;
- б) відносини з колегами;
- в) коло Ваших інтересів не вичерпується декількома проблемами.

#### 2. Психоемоційний стан.

- а) емоційна стабільність;
- б) тривожність;
- в) безсилля, роздратування, стрес.

#### 3. Самооцінка:

- а) позитивне самосприйняття;
- б) самооцінка, залежна від зовнішніх обставин;
- в) установка на негативне сприйняття оточуючих.

#### 4. Стиль викладання:

- а) дитина - рівноправний партнер;
- б) дитина - об'єкт впливу;
- в) нерішучість і коливання у виборі методів взаємодії з дітьми.

#### 5. У якій допомозі маю потребу в першу чергу для реалізації інклюзивного підходу в освіті:

- а) програми підвищення у галузі психології і педагогіки дитини з особливими освітніми потребами;
- б) програми підвищення стресостійкості;
- в) програми для дітей і батьків по подоланню негативного ставлення

до спільної освіти.