

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти

Кваліфікаційна робота
Організація навчання та виховання дітей
дошкільного віку з особливими освітніми потребами
в інклюзивній групі

Спеціальність 012 Дошкільна освіта

Освітня програма «Дошкільна освіта»

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
факультету педагогіки і психології
Кривої Наталії Іванівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової та
дошкільної освіти

Постолюк Марія Іванівна

Прізвище, ім'я, по батькові

РЕЦЕНЗЕНТ:
Директор закладу дошкільної освіти №1 «Колосочок»
м.Хоростків, Хоростківської міської ради
Тернопільської області
Підгородецька Ольга Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗДО.....	8
1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження.....	8
1.2. Організація навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.....	19
1.3. Організація виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.....	27
Висновки до розділу 1	32
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ МЕТОДИКИ РОБОТИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗДО.....	34
2.1. Виявлення рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.....	34
2.2. Методика роботи щодо організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.....	56
2.3. Контрольний етап дослідження.....	68
Висновки до розділу 2	77
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	91

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗДО – заклад дошкільної освіти

ІПР – індивідуальна програма розвитку

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ООП – особливі освітні потреби

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Організація навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивній групі ЗДО є пріоритетним напрямом гуманізації освітнього простору України. Дошкільня – критичний період становлення базових когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових і соціальних компетентностей, тому саме на цьому етапі найбільш дієвими є раннє виявлення труднощів розвитку та своєчасна підтримка. Інклюзивні групи забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, соціальну інтеграцію з ровесниками та безперервність освітньої траєкторії дитини.

Актуальність зумовлена також оновленням нормативно-правової бази, що унормовує рівні підтримки, індивідуальну програму розвитку (ІПР), діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, створення ресурсних кімнат, а також вимоги до універсального дизайну та розумного пристосування освітнього середовища. Реалізація цих положень потребує методичного забезпечення для вихователів і асистентів, підготовки кадрів до роботи в мультидисциплінарних командах, якісної взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами та побудови партнерства з батьками.

Соціально-демографічні виклики – зростання різноманітності індивідуальних потреб, наслідки стресових і травматичних подій, збільшення запитів на корекційно-розвиткові й психосоціальні послуги – підсилюють потребу в ефективних моделях інклюзивного виховання і навчання у ЗДО. Тема є суспільно значущою, оскільки безпосередньо впливає на доступність і якість дошкільної освіти, формування культури недискримінації та поваги до різноманітності, а також на довгострокові результати соціалізації дітей з ООП.

Багато українських дослідників – зокрема В. Бондар, О. Будник, Т. Бут, Н. Гончар, Л. Зданевич, А. Колупаєва, Ю. Найда, П. Таланчук, О. Таранченко, Т. Цегельник, З. Шевців та ін. – зосередили увагу на проблематиці доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти й окреслили багатовимірність упровадження інклюзії на різних щаблях освітньої системи. У їхніх працях

інклюзія постає не як суто організаційна зміна, а як глибинна трансформація освітнього простору, що вимагає гнучкості системи та переосмислення ставлення до різноманіття людських потреб і можливостей.

Вагомим підґрунтям для нашого дослідження слугують і напрацювання відомих психологів –В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун. У цих роботах обґрунтовано ключові положення щодо вікової специфіки формування психічних процесів, значущості методик ранньої діагностики розвитку, ролі корекційно-розвиткових занять у підготовці до шкільного навчання та механізмів становлення соціально-комунікативної активності дитини.

У працях О. Гаяш, А. Колупаєвої, І. Кузави та Н. Турчан системно проаналізовано організаційні засади створення розвивального й безпечного середовища для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО. У науковій праці А. Колупаєвої *«Інклюзивна освіта: реалії та перспективи»* подано систематизований термінологічний апарат, що стосується інклюзивної освіти, а також проаналізовано особливості її реалізації в умовах української освітньої системи [22]. Натомість у дослідженні І. Кузави *«Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика»* розроблено й теоретично обґрунтовано модель інклюзивного навчання для дітей дошкільного віку, засновану на принципах толерантності. Крім того, авторка подає сучасні технології впровадження інклюзії, спрямовані на підтримку розвитку й соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами [26].

Узагальнення наукових підходів засвідчує зосередженість дослідників на умовах, що забезпечують виховання та розвиток дітей з ООП у середовищі інклюзивної групи. Водночас методика організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО залишається вивченою неповною мірою й потребує подальшого цілеспрямованого аналізу, що зумовило вибір теми нашого дослідження: **«Організація навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі»**.

Мета дослідження: описати та експериментально перевірити методику організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивній групі ЗДО.

Для досягнення поставленої мети нами було визначено наступні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати понятійно-категоріальний апарат дослідження.
2. Охарактеризувати організацію навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.
3. Виявити рівень організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО.
4. Описати та експериментально перевірити методику навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивній групі ЗДО.

Об'єкт: навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивній групі ЗДО.

Предмет дослідження: Методика роботи щодо організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Методи дослідження: для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано наступні методи:

- теоретичні: аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури;
- емпіричні: спостереження, педагогічний експеримент;
- статистичні: аналіз, систематизація отриманих даних.

Теоретичне та прикладне значення дослідження полягає насамперед у його корисності для сучасних вихователів та асистентів вихователя ЗДО. Можливе використання систематизованого й узагальненого фактичного матеріалу, висновків і положень у науково-дослідницькій діяльності (підготовка статей у галузі дошкільної педагогіки), а також у методичній роботі закладів освіти. Отримані результати можуть бути впроваджені в освітній процес інклюзивних груп ЗДО (планування ІПР, добір адаптацій/модифікацій,

організація освітнього процесу в інклюзивній групі ЗДО, моніторинг динаміки розвитку) і використані під час підготовки наукових рефератів, курсових, бакалаврських і магістерських робіт. Робота становить практичну цінність для підвищення кваліфікації педагогічних працівників і методичних служб, сприяючи удосконаленню організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного середовища.

Структура роботи: дослідження складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 77 найменувань та 4 додатки. Загальний обсяг дослідження складає 108 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗДО

1.1. Понятійно-категоріальний апарат дослідження

Аналіз проблеми організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в інклюзивній групі ЗДО неможливий без концептуального уточнення основних понять дослідження. Науковий аспект дослідження структуровано в двох напрямках: поняття, що описують навчання та виховання дітей дошкільного віку (навчання, виховання, діти дошкільного віку); поняття що характеризують організацію навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО (інклюзія, інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, інклюзивна група ЗДО).

Охарактеризуємо детальніше поняття, що описують навчання та виховання дітей дошкільного віку.

На думку дослідниць М. Федорової, О. Максимової та О. Сорочинської, виховання слід розглядати як цілеспрямовану, організовану та систематичну взаємодію між вихователем і вихованцем, у процесі якої, через різні види діяльності, формується ціннісна система особистості, розвиваються її індивідуальні якості, забезпечується самореалізація та самоствердження. Водночас навчання вони визначають як двосторонній, свідомо організований процес взаємодії між педагогом і дітьми, спрямований на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а також на розвиток і виховання особистості [61].

Виховна діяльність спрямована на сприяння індивідуальному становленню особистості, формування її рис і якостей. Виховання неефективне без знання процесу індивідуального розвитку, його рушійних сил і закономірностей.

Ми погоджуємось з думкою Т. Поніманської, що фундаментальною метою виховання виступає сприяння становленню особистості, здатної до всебічного розвитку та гармонійного самовираження. Ідея формування цілісної, гармонійної особистості простежується ще з давніх епох, коли суспільство почало усвідомлювати важливість виховання підростаючого покоління як основи власного поступу та майбутнього розвитку [40].

Педагогічна наука традиційно розглядає визначення, осмислення й конкретизацію мети виховання як одну з провідних дослідницьких проблем, актуальних для кожного історичного періоду. Водночас важливим аспектом її завдань є аналіз відповідності реальної педагогічної практики задекларованим виховним ідеалам, а також узагальнення, інтерпретація та впровадження позитивного педагогічного досвіду, що сприяє досягненню гармонійного розвитку особистості.

На нашу думку, зміст виховної мети формується в контексті етнопедагогічних традицій, які ґрунтуються на синтезі загальнолюдських і національних цінностей. Етнопедагогіка, відображаючи багатовікову народну мудрість, визначає кінцевим результатом виховання формування досконалої особистості, якій притаманні працьовитість, гуманність, здатність долати життєві труднощі, доброзичливість і щира любов до життя. Саме життя у цьому контексті розглядається як простір для творення добра, духовного самовдосконалення та реалізації індивідуального потенціалу.

Ми вважаємо, що виховання є головним чинником формування особистості дитини, завдяки якому реалізується програма її соціалізації, розвиваються природні задатки і здібності.

У результаті аналізу наукової літератури встановлено, що навчання передбачає передавання соціального досвіду від старших поколінь до молодших. Цей процес реалізується через різноманітні форми взаємодії між дорослими та

дітьми, а також у рамках спеціально організованої, цілеспрямованої, систематичної діяльності педагога та учнів у закладах освіти, головною метою якої є опанування наукових знань, умінь і навичок [40].

Пізнання навколишнього світу людиною відбувається через різні форми діяльності, однак саме навчання вирізняється своєю особливою цілеспрямованістю та вважається одним із провідних і найбільш ефективних шляхів здобуття знань.

Навчання постає як спільна діяльність дитини й педагога, що має на меті формування знань, умінь, навичок, а також опанування способів пізнавальної діяльності.

А. Сингаївська підкреслює, що в процесі навчання взаємодіють дві складові: з одного боку, діяльність педагога, яка полягає у доборі змісту й методів передавання знань, а з іншого – активність дитини, спрямована на усвідомлення, засвоєння та застосування здобутої інформації (учіння) [51].

Навчання є складним і суперечливим процесом, який не можна звести до простого запам'ятовування готового матеріалу чи механічного «передавання – засвоєння» знань. Цей процес охоплює низку внутрішніх протиріч, серед яких: розбіжність між постійно зростаючими вимогами освітнього процесу та індивідуальними можливостями учнів; невідповідність між особистим досвідом дитини та тими науковими знаннями, які вона має опанувати; суперечність між уже наявними знаннями й новим матеріалом; між засвоєними знаннями та вмінням застосовувати їх на практиці; між очікуваннями педагогів і ставленням учнів до навчання; між складністю навчальних завдань і рівнем підготовки, необхідним для їх виконання.

За І. Бехом, навчання виступає ключовим чинником інтелектуального розвитку дитини, оскільки саме в цьому процесі вона опановує основні компоненти навчальної діяльності: уміння усвідомлювати завдання, планувати власну діяльність, працювати відповідно до визначеного плану та рекомендацій дорослого, здійснювати самоконтроль і самооцінювання. Крім того, у дітей

поступово розвивається довільна регуляція психічних процесів, а також формуються такі важливі риси, як організованість і відповідальність [2].

На переконання Н. Черепані, сучасний зміст навчання має бути цілісним і багатоаспектним. Він повинен охоплювати не лише систему знань про природу, людину, суспільство, техніку та інші сфери (у формі понять, фактів, зв'язків і закономірностей), але й включати загальні способи навчальної діяльності, індивідуальний досвід творчості, емоційно-вольове, моральне та естетичне ставлення до навколишнього світу, а також сформованість уміння орієнтуватися в ціннісній системі суспільства [70].

Отже, розуміння змісту навчання як цілісної системи передбачає урахування специфіки вікового розвитку дитини, адже ефективність педагогічного впливу значною мірою залежить від його відповідності психофізіологічним можливостям вихованців. Тому подальший розгляд доцільно спрямувати на з'ясування сутності поняття *«діти дошкільного віку»*.

Відповідно до Закону «Про дошкільну освіту», діти дошкільного віку – це категорія дітей від народження до досягнення шкільної зрілості (приблизно від 3 до 6–7 років), для яких характерним є інтенсивний фізичний, психічний, мовленнєвий та соціальний розвиток, формування базових пізнавальних процесів, моральних якостей та основ комунікативної діяльності. Саме цей період є визначальним для становлення особистості, соціалізації та підготовки до навчання у школі [43].

Отже, аналіз теоретичних підходів до розуміння понять *«навчання»* та *«виховання»*, *«діти дошкільного віку»* дітей дошкільного віку дозволяє стверджувати, що ці процеси є взаємопов'язаними та взаємозумовленими складниками єдиного педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Виховання виступає провідним чинником становлення індивідуальності, формування морально-ціннісних орієнтацій, емоційно-вольової сфери та соціальної поведінки. Воно передбачає цілеспрямовану взаємодію вихователя і вихованця, спрямовану на розкриття природних потенцій дитини, розвиток її внутрішнього світу, самосвідомості та здатності до саморегуляції.

У дошкільному віці ці два процеси набувають особливого значення, оскільки саме в цей період закладаються основи особистісного, інтелектуального, емоційного й соціального розвитку дитини, формуються передумови шкільної зрілості та готовності до систематичного навчання. Отже, ефективне поєднання виховання й навчання у дошкільному закладі забезпечує гармонійне становлення дитини як активного, мислячого, морально зрілого та соціально адаптованого суб'єкта освітнього процесу.

Розглянемо поняття що характеризують організацію навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО (інклюзія, особливі освітні потреби, діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами, заклад дошкільної освіти, інклюзивна група ЗДО).

Термін «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення; фр. *inclusif* – той, хто охоплює; лат. *include* – включати, поєднувати) у сучасному науковому дискурсі трактується як процес активного залучення кожної особистості до суспільного життя, незалежно від її фізичних, інтелектуальних, соціокультурних, мовних чи етнічних особливостей. Такий підхід ґрунтується на визнанні рівної цінності всіх членів суспільства та забезпеченні для них рівних можливостей участі в освітньому, культурному й соціальному просторі [41].

У працях А. Колупаєвої, інклюзивна освіта, розглядається як філософія і практика освітнього процесу, що визнає унікальність кожної дитини та її право на якісне навчання в умовах, максимально адаптованих до її індивідуальних потреб. Йдеться про створення гнучкої освітньої системи, яка враховує різноманітність дітей – не лише тих, хто має порушення розвитку, а й представників різних соціальних, етнічних, культурних і гендерних груп. У межах такої системи не дитина пристосовується до вимог ЗДО, а освітнє середовище змінюється відповідно до її можливостей і потреб [19].

Ми вважаємо, що інклюзивна освіта є не лише педагогічною моделлю, а й соціальною концепцією, що передбачає усунення бар'єрів до навчання, розвиток толерантного освітнього середовища, використання інноваційних методів,

варіативних форм навчання і виховання. Її сутність полягає у спільному навчанні дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти, де реалізується принцип індивідуального підходу, забезпечується спеціальна підтримка та створюються умови для позитивного розвитку особистісного і творчого потенціалу кожної дитини.

З соціологічної точки зору, інклюзія розуміється як здатність колективу або спільноти створювати сприятливі умови для активної участі всіх її членів у спільній діяльності, сприяти подоланню труднощів, що зумовлені індивідуальними особливостями людини [60].

Отже, інклюзивна освіта виступає ключовим чинником соціальної інтеграції, формування толерантного суспільства та реалізації принципу рівних можливостей для кожного.

У науково-педагогічному розумінні *особливі освітні потреби* – це комплекс індивідуальних потреб дитини у навчанні, розвитку, вихованні та соціалізації, які виникають унаслідок стійких чи тимчасових порушень психофізичного розвитку, соціальних, емоційно-вольових або поведінкових труднощів. Ці потреби зумовлюють необхідність створення спеціально організованих педагогічних умов, адаптації або модифікації освітнього середовища, навчальних програм, методів і засобів навчання, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу. У сучасній інклюзивній педагогіці поняття ООП розглядається ширше – як потреба у додатковій підтримці кожної дитини, яка з будь-яких причин має труднощі в засвоєнні знань або соціальній взаємодії, незалежно від наявності офіційного діагнозу.

У контексті освітньої практики принципи інклюзії набувають конкретного змісту через урахування *особливих освітніх потреб* дитини. Саме цей підхід дозволяє реалізувати індивідуалізацію навчання, забезпечити психолого-педагогічний супровід і створити умови для повноцінного розвитку кожного здобувача освіти.

Діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами – це діти віком від народження до досягнення шкільної зрілості (приблизно 3–6/7 років), у яких

наявні порушення розвитку різної етіології (сенсорні, інтелектуальні, мовленнєві, опорно-рухові, емоційно-вольові, поведінкові тощо) або специфічні труднощі у навчанні й спілкуванні, що потребують індивідуалізованих педагогічних підходів і підтримки [43]. Для цієї категорії дітей характерна потреба в особливій організації освітнього процесу, що передбачає використання корекційно-розвиткових технологій, тісну взаємодію педагогів, батьків і фахівців команди психолого-педагогічного супроводу. Саме на етапі дошкільного дитинства формується базовий фундамент для подальшої соціальної адаптації, комунікативної компетентності та когнітивного розвитку таких дітей.

М. Порошенко [43] розглядає категорії дітей з особливими освітніми потребами за кількома класифікаційними ознаками:

1. Особливості психофізичного розвитку

- **Діти із затримкою розвитку**, до яких належать діти з інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку.
- **Діти з дефіцитом розвитку окремих функцій**, наприклад:
 - порушення зору (сліпота, слабкий зір);
 - порушення слуху (глухота, зниження слуху);
 - розлади опорно-рухового апарату;
 - значні мовленнєві порушення;
 - синдром дефіциту уваги та гіперактивності.
- **Діти з комплексними порушеннями розвитку**, які поєднують дефіцит кількох функцій або поєднання порушень розвитку.
- **Діти, які мають захворювання**, що потребують постійного медичного нагляду, проходження спеціальних процедур, лікування або забезпечення життєдіяльності за допомогою апаратів чи ліків.

2. Особливості опанування освітньої діяльності

- **Діти з труднощами у навчанні**, що виявляються у стійких складностях з письмом, читанням, математичними діями тощо.

- **Обдаровані діти**, які мають випереджальний розвиток і демонструють значні здібності у певних сферах (інтелектуальній, творчій, художній чи спортивній).

3. Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем

- **Діти з розладами спектра аутизму**, які мають стійкі труднощі у сфері комунікації та соціальної взаємодії.

4. Особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища

До цієї категорії належать діти, які:

- потребують підтримки у навчанні через перебування в несприятливих соціально-побутових умовах;
- виховуються у сім'ях із низьким рівнем матеріального забезпечення чи соціального благополуччя;
- зазнали жорстокого поводження або пережили психологічні травми;
- перебувають у складних життєвих обставинах, що негативно позначаються на навчанні й розвитку.

Ми вважаємо, що діти з особливими освітніми потребами – це діти, які потребують створення спеціальних умов навчання, додаткової психолого-педагогічної та/або корекційно-розвиткової підтримки у зв'язку з індивідуальними фізичними, інтелектуальними, психічними чи соціальними особливостями.

Діти з особливими освітніми потребами, в тому числі зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

Заклад дошкільної освіти – це освітня установа, діяльність якої спрямована на забезпечення права дитини на здобуття дошкільної освіти, розвиток її особистісного потенціалу, соціалізацію, виховання і підготовку до навчання у школі. ЗДО виконує освітню, виховну, корекційно-розвиткову та соціально-педагогічну функції, організовуючи освітній процес відповідно до державного

стандарту дошкільної освіти. У контексті інклюзивної парадигми ЗДО виступає відкритим освітнім простором, де створюються умови для всебічного розвитку кожної дитини – незалежно від її індивідуальних можливостей, особливостей розвитку чи соціального статусу.

Таким чином, розуміння сутності дітей з особливими освітніми потребами передбачає не лише визнання різноманітності їхніх індивідуальних можливостей, а й усвідомлення необхідності створення відповідного освітнього середовища, здатного забезпечити їхній гармонійний розвиток, навчання та соціалізацію. Саме таке середовище покликаний формувати **заклад дошкільної освіти**, який виступає первинною ланкою системи освіти, де закладаються основи особистісного становлення, формуються ключові компетентності та забезпечується реалізація права кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами, на рівний доступ до якісної дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти – заклад освіти, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері дошкільної освіти, що реалізується на підставі ліцензії на провадження освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти [43].

У межах сучасного освітнього простору заклад дошкільної освіти розглядається не лише як установа, що забезпечує реалізацію державного стандарту дошкільної освіти, а й як середовище, відкрите до різноманітності дітей і спрямоване на їхній всебічний розвиток. Важливою складовою такої діяльності є впровадження інклюзивних форм організації освітнього процесу, які забезпечують можливість спільного навчання та виховання дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами.

Саме інклюзивна група закладу дошкільної освіти стає тим освітнім осередком, де реалізуються принципи рівності, доступності та гуманізму, створюються умови для індивідуального підходу, адаптації освітнього середовища, застосування корекційно-розвиткових технологій і психолого-педагогічного супроводу кожної дитини.

У Законі України «Про дошкільну освіту» наголошується, що інклюзивна група відкривається після письмового звернення батьків або законних

представників дитини з особливими освітніми потребами, з метою організації відповідних умов для здобуття дошкільної освіти та отримання необхідних корекційно-розвиткових послуг. Але постає проблема у готовності педагогічних кадрів до організації інклюзивного навчання в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти [43].

Науковиця, О. Чекан, розглядає інклюзивну групу ЗДО як форму організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти, у якій діти з типовим розвитком навчаються, виховуються та взаємодіють спільно з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Освітній процес у таких групах ґрунтується на принципах рівності, доступності, гуманізму, толерантності та індивідуалізації навчання. Для забезпечення ефективності інклюзивної практики у групі працює команда психолого-педагогічного супроводу (вихователь, асистент вихователя, логопед, дефектолог, практичний психолог, за потреби – реабілітолог чи соціальний педагог), яка розробляє та реалізує *індивідуальну програму розвитку (ІПР)* дитини. Головна мета діяльності інклюзивної групи – створення безпечного, підтримувального та розвивального середовища, що сприяє максимальній участі кожної дитини у спільній діяльності, розвитку її комунікативних, пізнавальних і соціальних навичок [69].

Проведений теоретичний аналіз проблеми організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти дав змогу системно окреслити науково-категоріальний апарат дослідження та визначити зміст базових понять, що розкривають сутність інклюзивного освітнього процесу. Установлено, що ефективна організація навчально-виховної діяльності можлива лише за умови глибокого розуміння двох взаємопов'язаних груп понять: загальнопедагогічних (навчання, виховання, діти дошкільного віку) та спеціально-педагогічних, які відображають особливості інклюзивної освіти (інклюзія, особливі освітні потреби, діти дошкільного віку з ООП, заклад дошкільної освіти, інклюзивна група ЗДО).

Визначено, що *навчання і виховання* становлять взаємозалежні процеси формування особистості дитини, які забезпечують засвоєння соціального досвіду, розвиток пізнавальних і моральних якостей, формування ціннісних орієнтацій та готовності до шкільного навчання. Саме на дошкільному етапі відбувається інтенсивне становлення інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої та соціальної сфер, що вимагає особливої уваги педагогів до індивідуальних особливостей кожної дитини.

Поняття *інклюзії* у сучасній науковій парадигмі визначається як процес активного включення кожної особистості у суспільне й освітнє життя незалежно від її індивідуальних можливостей, що реалізується через створення гнучкої, варіативної системи освіти. *Інклюзивна освіта* є не лише педагогічною моделлю, а й ціннісною орієнтацією суспільства, яка ґрунтується на принципах рівності, доступності та взаємоповаги.

З'ясовано, що *особливі освітні потреби* відображають індивідуальні труднощі дитини у навчанні та розвитку, які зумовлюють потребу у створенні спеціальних педагогічних умов, застосуванні адаптованих або модифікованих освітніх програм, а також забезпеченні психолого-педагогічної підтримки. *Діти дошкільного віку з ООП* потребують реалізації корекційно-розвиткових технологій, тісної взаємодії педагогів, фахівців та батьків для формування базових компетентностей, комунікативних і соціальних навичок.

Заклад дошкільної освіти у контексті інклюзивного підходу розглядається як відкритий освітній простір, де забезпечується рівний доступ усіх дітей до якісної освіти, створюються сприятливі умови для індивідуального розвитку, соціалізації та самореалізації кожної дитини. Особливої ролі набуває *інклюзивна група ЗДО* – форма організації освітнього процесу, що передбачає спільне навчання дітей з типовим розвитком і дітей з ООП у середовищі підтримки, толерантності та партнерства.

Таким чином, організація навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО є складним багаторівневим процесом, який потребує системного підходу,

міждисциплінарної взаємодії фахівців та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Наукове уточнення ключових понять створює теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження механізмів ефективного впровадження інклюзивної освіти у дошкільну практику.

1.2. Організація навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Організація навчання дітей дошкільного віку з ООП в інклюзивній групі ЗДО є одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики України, спрямованої на забезпечення рівних прав і можливостей кожної дитини. У контексті реалізації положень Закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та Постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 інклюзивна освіта розглядається як складова державної системи освіти, що забезпечує доступність, гуманізацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу.

Ключовою новацією Порядку визначено п'ять рівнів підтримки – від I до V, що відображають обсяг тимчасової або постійної допомоги у навчанні та вихованні. Перший рівень підтримки встановлюється і реалізується безпосередньо у закладі дошкільної освіти. Рівні II–V визначаються фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та засвідчуються у відповідному висновку. Наявність рівня підтримки впливає на допустиму наповнюваність інклюзивної групи: не більше однієї дитини з потребою IV–V рівня; не більше двох дітей з потребою III рівня; не більше трьох дітей з потребою II рівня. За відсутності зазначеного рівня у висновку (документ, виданий раніше) зарахування відбувається на підставі рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу та урахування складності порушень розвитку [45].

Підтримка першого рівня надається за рішенням закладу дошкільної освіти на підставі письмової заяви одного з батьків. Керівник закладу утворює команду психолого-педагогічного супроводу, яка встановлює доцільність і формат підтримки. Якщо наявні ресурси закладу не забезпечують достатній рівень допомоги, батькам рекомендується звернення до ІРЦ для проведення комплексної оцінки з можливим визначенням вищого рівня підтримки [30].

Для кожної дитини з ООП, незалежно від рівня підтримки, команда супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР) за уніфікованою формою (додаток А). За потреби формується індивідуальний навчальний план. ІПР укладається на навчальний рік, за необхідності – на літній період, зберігається у закладі не менш як три роки та відображається в системі автоматизації роботи ІРЦ. Освітній процес організовується відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти з використанням методів і засобів, прийнятних для індивідуальних можливостей дитини [14].

Оновлений Порядок вводить у практику закладу поняття «ресурсна кімната» – спеціально організований осередок для розвитку дитини з ООП, психоемоційної гармонізації, психологічного розвантаження та проведення індивідуальних і групових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять [45].

Матеріально-технічна база закладу адаптується з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування. При будівництві або реконструкції забезпечується доступність будівель і приміщень відповідно до державних будівельних норм і стандартів.

Законодавство гарантує першочергове зарахування до ЗДО дітей з ООП, зумовленими інтелектуальними, сенсорними чи фізичними порушеннями. Діти, які навчаються у спеціальних та інклюзивних групах, забезпечуються безоплатним харчуванням. У штаті запроваджується посада асистента вихователя. За рекомендаціями ІРЦ і письмовою заявою батьків заклад забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини. Заклади освіти організовують надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових

послуг, а також забезпечують допоміжними засобами для навчання згідно з вимогами законодавства. Подання батьками заяви та висновку ІРЦ зобов'язує заклад утворити інклюзивну групу.

Постановою КМУ від 21 вересня 2021 р. № 765 оновлено Положення про ІРЦ, що скасовує вікові обмеження для отримувачів послуг. Комплексна оцінка та супровід доступні з народження, що розширює можливості раннього виявлення освітніх труднощів і зарахування дітей раннього віку до інклюзивних груп ЗДО. Комплексна оцінка охоплює фізичний, мовленнєвий, когнітивний, емоційно-вольовий та освітній компоненти розвитку з участю відповідних фахівців (учителя-реабілітолога, учителя-логопеда, практичного психолога, учителя-дефектолога) [42].

Інформаційний супровід родин формує реалістичні очікування щодо маршруту здобуття дошкільної освіти дитиною з ООП. Батьки реалізують право вибору закладу, освітньої програми та форми здобуття освіти, беруть участь у розробленні та погодженні ІПР, співпрацюють з командою супроводу й залучаються до прийняття рішень щодо рівня підтримки та необхідних послуг. Чіткий алгоритм взаємодії з ІРЦ, закладом освіти та командою супроводу підвищує керованість індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Оновлений нормативний масив формує цілісну модель інклюзивної дошкільної освіти, у центрі якої – індивідуалізація, доказово обґрунтована підтримка та міждисциплінарний супровід. Запровадження рівнів підтримки, унормування ІПР, створення ресурсних кімнат, гарантовані соціальні й організаційні заходи, а також ранній доступ до послуг ІРЦ забезпечують відповідність освітнього середовища різноманітним потребам дітей. Інституційні зміни підсилюють спроможність закладів дошкільної освіти реалізовувати принцип рівного доступу до якісної освіти та сприяють сталому включенню дітей з ООП у спільноту однолітків, формуючи підґрунтя для подальшої успішної соціалізації та навчальної кар'єри.

Організація зарахування дітей з ООП до ЗДО в Україні регламентується чинними нормативно-правовими актами, які забезпечують дотримання

принципів рівного доступу, недискримінації та індивідуалізації освітнього процесу. Відповідно до Закону України «Про освіту» та Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 із змінами від 28 липня 2021 р. № 769), процедура зарахування дітей з ООП має чітко визначений алгоритм та передбачає взаємодію батьків, адміністрації закладу освіти та ІРЦ [45].

Першим етапом є звернення батьків або законних представників до ІРЦ для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. За результатами оцінки фахівці ІРЦ видають висновок, у якому зазначається рівень підтримки (від I до V) та рекомендації щодо створення відповідних умов навчання. Цей документ є підставою для зарахування дитини до інклюзивної групи або для відкриття нової групи у ЗДО.

Батьки подають до обраного закладу дошкільної освіти заяву про зарахування дитини та додають висновок ІРЦ. За наявності заяви та висновку директор зобов'язаний організувати створення інклюзивної групи або включити дитину до вже функціонуючої групи відповідного типу. Наповнюваність групи визначається відповідно до рівня підтримки, зазначеного у висновку: не більше однієї дитини з IV–V рівнем, двох – із III рівнем та трьох – із II рівнем підтримки.

Після зарахування дитини керівник ЗДО створює команду психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять вихователь, асистент вихователя, логопед, практичний психолог, дефектолог, а також батьки дитини. Команда супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР), що визначає освітні, корекційно-розвиткові та соціально-адаптаційні завдання, форми та методи роботи з урахуванням рівня підтримки й можливостей дитини. ІПР погоджується з батьками та зберігається у закладі не менше трьох років.

ЗДО забезпечує дитині доступ до освітнього середовища, адаптованого відповідно до принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Для реалізації інклюзивного навчання вводиться посада асистента вихователя, а за рекомендаціями ІРЦ може бути залучено асистента дитини, який допомагає малюкові в опануванні навчальних і побутових дій. Заклад гарантує надання

безоплатного харчування, корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг, а також допоміжних засобів навчання.

Особливу роль у процесі зарахування та подальшого супроводу відіграють батьки, які реалізують право вибору закладу освіти, форми здобуття освіти та беруть участь у розробленні й погодженні ІПР. Співпраця між батьками, педагогами та фахівцями ІРЦ забезпечує комплексність підходу до освітнього розвитку дитини.

Таким чином, зарахування дитини з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти є поетапним і регламентованим процесом, який ґрунтується на принципах індивідуалізації, партнерства та міждисциплінарної взаємодії. Впровадження оновленого Порядку створює реальні механізми доступності освіти для кожної дитини, незалежно від її психофізичних можливостей, забезпечуючи безперервність освітньої траєкторії та ефективну соціалізацію в інклюзивному середовищі.

Вихователь ЗДО при плануванні освітньої роботи керується нормативно-правовими документами, державними стандартами, освітніми програмами, програмно-методичними комплексами та парціальними програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України (МОН). Нижче подано науково систематизований огляд основних програм і документів, якими користується вихователь під час планування занять у ЗДО.

Базовим документом для організації освітнього процесу є Державний стандарт дошкільної освіти України (постанова Кабінету Міністрів України від 12 січня 2021 р. № 33) [44]. Він визначає:

- цілі, завдання, зміст і очікувані результати дошкільної освіти;
- ключові компетентності (мовленнєву, когнітивну, соціальну, емоційно-вольову, здоров'язбережувальну, художньо-естетичну тощо);
- обов'язкові освітні напрями: «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Дитина у світі мистецтва», «Особистість дитини».

Державний стандарт є нормативною основою для розроблення типових освітніх програм і визначає інваріантну (обов'язкову) та варіативну (гнучку) складові змісту освіти.

Вихователі при плануванні занять керуються однією з типових освітніх програм, затверджених МОН України. Найпоширенішими з них є:

1. «Українське дошкілля» побудована на компетентнісному підході, передбачає інтеграцію освітніх напрямів, акцент на емоційно-ціннісному та моральному розвитку [3].

2. «Впевнений старт» – програма для дітей старшого дошкільного віку, спрямована на підготовку до навчання у школі, розвиток пізнавальної активності, мовлення, математичних уявлень, емоційного інтелекту [36].

3. «Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років» (колектив авторів під керівництвом В. Островської, 2021). Відповідає вимогам оновленого Державного стандарту дошкільної освіти, має чітку компетентнісну структуру, містить орієнтири для планування інтегрованих занять [12].

Окрім типових, вихователь може використовувати парціальні програми, які поглиблюють окремі напрями розвитку дитини або орієнтовані на певні вікові групи, наприклад:

- «Грайлик» (мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку);
- «Про себе треба знати, про себе треба дбати» (основи безпеки життєдіяльності);
- «Культура добросусідства» (соціокультурний розвиток дітей);
- «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» (пізнавальний розвиток);
- «Радість творчості» (образотворча діяльність);
- «Логіки світу» (формування математичної компетентності);
- «Дитина у світі музики» (музичний розвиток);
- «Віконечко у природу» (екологічне виховання).

Парціальні програми дозволяють варіювати зміст занять і забезпечують реалізацію варіативної частини освітньої програми закладу.

Для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вихователь, асистент вихователя та дефектолог керуються також спеціальними програмами, зокрема:

- «Освітня програма для дітей з інтелектуальними порушеннями»;
- «Освітня програма для дітей з тяжкими порушеннями мовлення»;
- «Освітня програма для дітей з порушеннями слуху»;
- «Освітня програма для дітей із затримкою психічного розвитку»;
- «Освітня програма для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату».

Ці програми адаптовані до особливостей розвитку дитини, передбачають реалізацію індивідуальної програми розвитку (ІПР) і застосування корекційно-розвиткових технологій у межах інклюзивної групи.

Вихователь у своїй роботі також керується:

- річним та перспективним планом ЗДО;
- освітньою програмою закладу (на основі затвердженої типової);
- методичними рекомендаціями МОН України щодо організації освітнього процесу в новому навчальному році;
- листами МОН із роз'ясненнями (наприклад, № 1/9-419 від 2.09.2020 р.);
- інструктивно-методичними листами щодо форм планування, використання інтегрованих ігрових занять, технологій STREAM-освіти тощо.

Таким чином, вихователь ЗДО планує освітній процес на основі Державного стандарту дошкільної освіти, комплексних і парціальних програм, інклюзивних і спеціальних програм, а також методичних рекомендацій МОН України. Планування має бути гнучким, інтегрованим, особистісно-орієнтованим і забезпечувати гармонійний розвиток усіх сфер життєдіяльності дитини з урахуванням її вікових, індивідуальних і особливих освітніх потреб.

Організація навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти є системним і багаторівневим процесом, який ґрунтується на засадах гуманізму, рівності, доступності та дитиноцентризму. Вона передбачає створення сприятливого

освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість розвиватися відповідно до своїх індивідуальних можливостей і потреб, отримуючи необхідну педагогічну, психологічну та соціальну підтримку.

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, зокрема оновлений Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (постанова КМУ № 769 від 28.07.2021), визначає чіткий алгоритм дій педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та батьків. Введення рівнів підтримки, індивідуальних програм розвитку, створення ресурсних кімнат і впровадження посад асистента вихователя та асистента дитини забезпечує інституційну готовність ЗДО до реалізації принципів інклюзії.

Особливого значення набуває діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, яка координує роботу всіх учасників освітнього процесу, здійснює моніторинг динаміки розвитку дитини та забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії. Важливою умовою успішності інклюзивного навчання є конструктивна взаємодія між педагогами, фахівцями ІРЦ і батьками, що сприяє єдності освітніх впливів і комплексності педагогічної підтримки.

Планування занять вихователем здійснюється відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти, типових і парціальних програм, а також спеціальних програм для дітей з ООП, затверджених Міністерством освіти і науки України. Таке планування має бути гнучким, інтегрованим і компетентісно орієнтованим, що дозволяє забезпечити гармонійний розвиток усіх сфер життєдіяльності дитини – когнітивної, мовленнєвої, соціальної, емоційно-вольової та художньо-естетичної.

Отже, сучасна система інклюзивної дошкільної освіти в Україні забезпечує реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, сприяє формуванню позитивного соціального досвіду, толерантності та рівних можливостей. Інклюзивна практика у ЗДО є важливим чинником гуманізації суспільства, формування в ньому культури взаємоповаги та прийняття різноманітності як норми спільного розвитку.

1.3. Організація виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Організація виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти (ЗДО) є невід'ємною складовою сучасної гуманістично орієнтованої освітньої політики України. Її зміст ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, поваги до людської гідності та визнання унікальності кожної дитини. Виховний процес у таких умовах спрямований не лише на формування моральних, соціальних і культурних цінностей, але й на розвиток життєвих компетентностей, необхідних для повноцінної участі дитини у суспільному житті.

Виховання дітей з ООП в інклюзивній групі має системний, багатовимірний характер і передбачає поєднання педагогічного, психологічного та соціального впливу. Його основна мета полягає у створенні безпечного, доброзичливого та підтримувального освітнього середовища, у якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, цінною та здатною до розвитку. У цьому контексті інклюзивна освіта реалізує концепцію «виховання через співдію», де вихователь, асистент, фахівці інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) і батьки виступають партнерами у процесі розвитку дитини.

У структурі виховної роботи з дітьми з ООП особлива увага приділяється формуванню соціально-моральних орієнтирів, розвитку позитивної «Я-концепції», адекватної самооцінки, почуття власної гідності, відповідальності та толерантності до інших. Значущим є також виховання емоційної чутливості, навичок саморегуляції, комунікації та співпраці у колективі. Ці аспекти реалізуються через гру, спілкування, спільну діяльність, а також спеціально організовані виховні ситуації, спрямовані на соціальну інтеграцію.

Ключову роль у вихованні дітей з особливими освітніми потребами відіграє вихователь інклюзивної групи, який виступає фасилітатором процесу розвитку особистості. Його діяльність передбачає створення умов для позитивного

емоційного самопочуття дітей, організацію спільної ігрової діяльності, стимулювання проявів ініціативності, взаємодопомоги та самовираження. У роботі вихователь спирається на принципи індивідуального підходу, гуманізації, варіативності, педагогічної підтримки та розвивального середовища [66].

Важливим елементом виховного процесу є корекційно-розвиткова спрямованість освітньої діяльності. Вона реалізується через спеціально підібрані методи, ігри, вправи, арт- і музикотерапію, логоритмічні та сенсомоторні технології, які сприяють подоланню труднощів у сприйманні, мовленні, мисленні, емоційній сфері. Особлива увага приділяється взаємодії дітей з типовим розвитком та їхніх ровесників з ООП – така співпраця формує атмосферу прийняття, підтримки, взаємоповаги й сприяє соціалізації всіх учасників групи.

Виховна робота в інклюзивних групах базується на діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує міждисциплінарну взаємодію фахівців. До команди входять вихователь, асистент вихователя, психолог, логопед, дефектолог, реабілітолог (за потреби), соціальний педагог і батьки. Її завдання полягає у плануванні виховного процесу з урахуванням результатів індивідуальної програми розвитку (ІПР), визначенні оптимальних педагогічних стратегій, форм і методів виховного впливу, що відповідають рівню підтримки дитини [49].

Організація виховання дітей з ООП також передбачає тісну співпрацю з батьками, які є активними учасниками освітнього процесу. Спільна діяльність педагогів і родини сприяє узгодженості виховних підходів, створенню єдиного корекційно-розвивального простору вдома та у закладі освіти, що значно підвищує ефективність виховного впливу.

Теорія виховання дітей дошкільного віку окреслює закономірності формування особистості відповідно до суспільних запитів і цінностей. Її зміст конкретизується у спеціалізованих підтеоріях фізичного, інтелектуального, морального, трудового та естетичного виховання. Кожен із названих напрямів має власну мету й завдання, принципи організації, змістову логіку, методи та

форми педагогічної роботи, водночас у практиці вони функціонують як цілісна система.

Мета виховання в дошкільному дитинстві полягає у гармонійному розвитку найкращих якостей особистості, що досягається через інтеграцію п'яти базових складників: фізичного, розумового, морального, трудового та естетичного виховання.

Фізичне виховання розглядається як цілеспрямований і систематичний вплив на організм дитини з метою зміцнення здоров'я, удосконалення морфофункціональних показників, формування базових рухових умінь та розвитку фізичних якостей (сили, спритності, витривалості, гнучкості). Завдання охоплюють оздоровлення й загартування, підвищення працездатності, культуру гігієни та мотивацію до регулярної рухової активності. Методи добираються відповідно до цілей: наочні засоби забезпечують чуттєво точне уявлення про рух; словесні – осмислення завдань і структури вправ; практичні – безпосереднє виконання рухових дій. Ігрові форми та елементи змагальності застосовуються дозовано, з урахуванням віку й етичних норм, як інструменти розвитку ініціативності, самоконтролю та вольових якостей [8].

Розумове виховання – це організований вплив дорослого на становлення пізнавальної сфери дитини з метою засвоєння елементарної системи знань про предметний, природний і соціальний світи, опанування способів пізнавальної діяльності та формування здатності до самостійного відкриття нового. Завдання включають: розширення уявлень про довкілля, розвиток мовлення, мислення, уяви, пам'яті та уваги, а також підтримку пізнавальних інтересів. Засоби реалізації: ознайомлення з об'єктами й явищами, змістовне спілкування з дорослими, організовані види дитячої діяльності та спеціально побудоване навчання. Методичний інструментарій поєднує наочні, словесні та практичні методи [57].

Моральне виховання спрямоване на засвоєння дітьми соціально значущих норм і правил, розвиток моральних почуттів, мотивів і навичок поведінки у взаємодії з оточенням. Процес має поетапну динаміку: від первинних уявлень

про «добре» і «погано» до формування стійких мотивів і звичок моральної поведінки та початкових елементів соціальної компетентності. Методи охоплюють: організацію практики дотримання правил, показ і пояснення зразків поведінки, опору на приклад дорослих і однолітків, створення ситуацій морального вибору, роз'яснення змісту норм, педагогічну оцінку вчинків, схвалення позитивних дій та обережне використання осуду як корекційного впливу [28].

В. Яковенко трактує трудове виховання, як процес формування ставлення до праці як цінності та життєвої необхідності, опанування елементарних умінь самообслуговування, ручної та господарсько-побутової праці. Завдання передбачають розвиток мотивації й відповідальності, набуття елементарних знань про працю та її організацію, поступове залучення до суспільно корисних дій. Форми роботи: індивідуальні доручення, чергування, спільна та колективна праця з розподілом функцій і єдиною метою, що сприяє становленню наполегливості, самостійності та співпраці [72].

Естетичне виховання спрямоване на формування естетичного ставлення до дійсності, розвиток сприймання і переживання прекрасного у природі, мистецтві та міжособистісних взаєминах, а також на пробудження художньо-творчої активності. Завдання включають розвиток сенсорної культури, прилучення до різних видів художньої діяльності (образотворчої, музичної, мовленнєво-художньої, театралізованої) та підтримку творчої ініціативи. Методика поєднує загальнопедагогічні та спеціальні методи навчання мистецьким діям, створення проблемно-творчих ситуацій, вправління, переконання і приклад [57].

На перетині базових складників формуються міждисциплінарні вектори виховання: патріотичний (любов до Батьківщини, повага до культурної спадщини), екологічний (основи екологічної культури та природоохоронної поведінки), економічний (бережливість, повага до результатів праці, елементи планування діяльності), статевий (усвідомлене й поважне ставлення до власної та протилежної статі, основи особистої гігієни). Їх реалізація відбувається у

контексті фізичного, інтелектуального, морального, трудового та естетичного виховання, забезпечуючи цілісність розвитку дитини.

Таким чином, система виховання в дошкільному віці постає як цілісна модель, у якій спеціалізовані напрями доповнюють один одного, забезпечуючи гармонійну соціалізацію та становлення особистості, здатної до пізнання, діяльності, співжиття та творчості.

Організація виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО постає як цілісна, науково обґрунтована система, що поєднує нормативні засади, міждисциплінарні підходи та практики індивідуалізованої підтримки. Її стратегічна мета полягає у створенні безпечного, приймаючого та розвивального середовища, де кожна дитина має умови для формування соціально-моральних орієнтирів, позитивної «Я-концепції», комунікативних і саморегуляційних умінь, а також життєвих компетентностей, необхідних для активної участі в спільноті ровесників. Синергія педагога, асистента, фахівців ІРЦ і батьків забезпечує неперервність виховного впливу, узгодженість цілей і методів, своєчасне коригування індивідуальних траєкторій розвитку через ІПР.

Зміст виховної роботи реалізується як інтеграція фізичного, інтелектуального, морального, трудового та естетичного складників із включенням корекційно-розвиткових технологій (арт-, музикотерапія, логоритміка, сенсомоторні практики) і опертям на провідні для дошкільника ігрові форми взаємодії. Взаємодія дітей з типовим розвитком і дітей з ООП посилює ефекти соціалізації, формує культуру прийняття, взаємоповаги та взаємодопомоги. У підсумку інклюзивна виховна модель не лише гарантує дотримання принципів рівності й недискримінації, а й створює умови для гармонійного становлення особистості, що здатна до самовираження, співжиття та творчості, закладаючи підґрунтя успішного подальшого навчання і громадянської залученості.

Висновки до першого розділу

У результаті аналізу понятійно-категоріального апарату встановлено, що чітке розмежування й уточнення змісту понять «навчання», «виховання», «діти дошкільного віку», «інклюзія», «особливі освітні потреби», «інклюзивна група ЗДО» є необхідною передумовою для науково коректного дослідження специфіки інклюзивної дошкільної освіти. Доведено, що навчання й виховання виступають взаємопов'язаними процесами, які забезпечують формування особистості дитини, реалізацію її природного потенціалу, соціалізацію та готовність до шкільного навчання. Інклюзія, у свою чергу, визначена як ціннісний та організаційно-педагогічний принцип освітнього процесу, спрямований на створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини, незалежно від її можливостей і труднощів.

Організація навчання дітей дошкільного віку з ООП в інклюзивній групі ЗДО розкривається як система, що спирається на чинні нормативно-правові засади, рівні підтримки, індивідуальну програму розвитку, діяльність команди психолого-педагогічного супроводу та створення адаптованого освітнього середовища. Нормативні документи України забезпечують регламентованість дій педагогів і фахівців ІРЦ, визначають умови зарахування дітей, сферу відповідальності учасників освітнього процесу та роль батьків у прийнятті рішень. Зміст планування освітнього процесу реалізується через державний стандарт дошкільної освіти, типові та парціальні програми з урахуванням потреб дітей з ООП.

Виховання дітей дошкільного віку з ООП в інклюзивній групі ЗДО висвітлюється як цілісна, гуманістично орієнтована система, метою якої є формування соціально-моральних орієнтирів, комунікативних, емоційно-вольових та адаптивних якостей дошкільника. Зміст виховної роботи інтегрує фізичний, інтелектуальний, моральний, трудовий та естетичний напрями та передбачає використання спеціальних методів і корекційно-розвиткових технологій (арттерапії, музикотерапії, логоритміки, сенсомоторних вправ).

Взаємодія вихователя, асистента, фахівців та батьків сприяє узгодженості впливів і створює умови для гармонійного становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ СИСТЕМИ РОБОТИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗДО

2.1. Виявлення рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Сучасні тенденції розвитку системи освіти в Україні та світі засвідчують посилення уваги до забезпечення права кожної дитини на якісне навчання та виховання незалежно від стану здоров'я, психофізичного розвитку чи соціального статусу. Інклюзивна освіта, що ґрунтується на принципах рівності, доступності та поваги до індивідуальних особливостей, стає невід'ємним складником освітнього простору дошкільного дитинства.

Дошкільний вік є фундаментальним періодом становлення особистості, формування її базових компетентностей, моральних орієнтирів та соціальних навичок. Особливого значення цей етап набуває для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки своєчасне та якісне педагогічне втручання здатне суттєво вплинути на їх подальший розвиток, інтеграцію у суспільство та адаптацію до шкільного навчання. Водночас організація освітнього процесу в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти (ЗДО) вимагає комплексного підходу, що поєднує навчальні, виховні та корекційно-розвивальні завдання.

Попри наявність нормативно-правової бази та практичних напрацювань у сфері інклюзії, існує низка проблем: недостатня готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП, потреба в ефективній взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу, обмеженість ресурсного забезпечення, відсутність системного моніторингу результативності організації навчання й виховання. Це зумовлює

необхідність наукового вивчення рівня організації освітнього процесу в інклюзивних групах ЗДО.

Метою дослідження є виявлення рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи. Реалізація поставленої мети передбачає аналіз теоретичних засад інклюзивної дошкільної освіти, визначення критеріїв і показників організації освітнього процесу, а також емпіричну перевірку стану його реалізації на практиці.

Таким чином, дослідження даної проблеми має вагоме наукове й практичне значення, оскільки сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, розробці педагогічних умов і стратегій, що забезпечують повноцінний розвиток і соціалізацію дітей з ООП.

У ході дослідження виокремлено критерії, які відображають особливості сформованості рівнів організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Саме вони сприяють підвищенню рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Визначені критерії спираються на змістовне наповнення поняття «організація навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО», розкритого в теоретичній частині дослідження.

Узагальнено три ключові критерії, що співвідносяться з відповідними структурними компонентами організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО, а саме: організаційно-управлінський, когнітивно-методичний, результативно-розвивальний.

Компоненти, критерії та показники рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Компоненти	Критерії	Показники
Організаційний	Організаційно - управлінський	– наявність стратегії та плану інклюзивного розвитку ЗДО; – чітке регламентування діяльності інклюзивної групи у внутрішніх документах; – ефективна взаємодія адміністрації, педагогів, асистента вихователя й команди психолого-педагогічного супроводу; – організація моніторингу якості навчання та виховання дітей з ООП. – забезпеченість спеціальними дидактичними матеріалами, іграми, обладнанням для корекційної роботи; – доступність і безпечність освітнього середовища (меблі, адаптовані приміщення, пандуси); – наявність ресурсної кімнати чи куточків індивідуальної роботи; – використання ІКТ для підтримки навчання та комунікації дітей з ООП.
Когнітивний	Когнітивно-методичний	– професійна готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП; – знання методик індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; – використання корекційно-розвивальних технологій (логоритміка, арттерапія, сенсорні методики тощо); – уміння адаптувати освітню програму до індивідуальних можливостей дітей.

продовження таблиці 2.1.

Результативний	Результативно-розвивальний	– позитивна динаміка мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей з ООП; – здатність дітей брати участь у колективній діяльності та спілкуванні; – прояв емоційної стабільності, адекватної поведінки, навичок саморегуляції; – готовність дітей з ООП до інтеграції в колектив та подальшого шкільного навчання.
-----------------------	----------------------------	---

Як показано у таблиці 2.1, організаційно-управлінський критерій розкриває здатність закладу дошкільної освіти створювати умови для ефективного функціонування інклюзивної групи. Він охоплює стратегічне планування інклюзивного розвитку, закріплення відповідних положень у внутрішніх документах, налагоджену взаємодію адміністрації, вихователів, асистентів і спеціалістів команди супроводу. Також критеріальні показники включають проведення системного моніторингу якості освітнього процесу, забезпечення спеціальними дидактичними матеріалами та обладнанням, створення доступного і безпечного середовища (адаптовані меблі, пандуси), функціонування ресурсних кімнат чи куточків індивідуальної роботи, а також активне використання ІКТ для підтримки навчання і комунікації дітей з особливими освітніми потребами.

Когнітивно-методичний критерій визначає рівень професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП. Він характеризує обсяг і глибину знань вихователів про інклюзивне навчання, їхнє вміння застосовувати індивідуалізацію й диференціацію у навчальному процесі, використання сучасних корекційно-розвивальних технологій (зокрема логоритміки, арттерапії, сенсорних методик), а також здатність адаптувати освітню програму відповідно до можливостей та особливостей дітей.

Результативно-розвивальний критерій зосереджується на досягненнях і прогресі дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Він враховує позитивну динаміку мовленнєвого, когнітивного, соціально-емоційного розвитку, здатність брати участь у колективній діяльності та налагоджувати спілкування з ровесниками. До показників належать також

емоційна стабільність, адекватна поведінка, сформованість елементарних навичок самоконтролю та саморегуляції, а ключовим результатом виступає готовність дітей до інтеграції в колектив і подальшого навчання у школі.

На основі проаналізованих наукових праць та визначених критеріїв було окреслено три рівні організації навчання та виховання дітей з ООП в інклюзивній групі ЗДО: низький, достатній і високий. Розглянемо їх детальніше.

Високий рівень готовності закладу дошкільної освіти до організації інклюзивного навчання характеризується наявністю чітко сформованої концепції інклюзивного розвитку, яка закріплена у внутрішніх документах та системно реалізується в освітньому процесі. Адміністрація координує діяльність усіх учасників інклюзивної команди, забезпечуючи їхню узгоджену взаємодію, а також здійснює регулярний моніторинг результативності.

Освітнє середовище повністю адаптоване до потреб дітей з особливими освітніми потребами: обладнано ресурсну кімнату, наявні спеціальні дидактичні матеріали та обладнання для корекційної роботи, приміщення організовано з урахуванням вимог доступності та безпеки. Важливим показником є й активне використання інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки навчальної та виховної діяльності.

Педагогічний колектив демонструє високий рівень професійної компетентності: володіє сучасними методиками інклюзивної освіти, впроваджує індивідуалізований і диференційований підхід, уміло адаптує освітні програми до можливостей дітей з ООП. Значну увагу приділено організації та проведенню корекційно-розвивальних занять, спрямованих на розвиток кожної дитини.

Результативність інклюзивного навчання проявляється у стабільній позитивній динаміці розвитку дітей з особливими освітніми потребами – мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного. Вихованці активно взаємодіють із ровесниками, демонструють навички саморегуляції та готовність до інтеграції в колектив і подальшого навчання у школі.

Достатній рівень готовності закладу дошкільної освіти до організації інклюзивного навчання характеризується частково налагодженою системою

роботи. Планування та контроль реалізуються епізодично, адміністрація взаємодіє з педагогами несистемно, а механізм моніторингу застосовується нерегулярно, що знижує ефективність управління інклюзивним процесом.

Матеріально-технічне забезпечення закладу має вибіркового характеру: обладнання та дидактичні матеріали використовуються не повністю, адаптація середовища здійснена лише частково, а застосування інформаційно-комунікаційних технологій відбувається епізодично.

Педагогічні працівники володіють загальними знаннями з питань інклюзивної освіти, проте застосовують їх вибірково. Адаптація освітніх програм до індивідуальних можливостей дітей здійснюється лише в окремих випадках, а корекційно-розвивальна робота має несистемний характер.

Розвиток дітей з особливими освітніми потребами на цьому рівні демонструє окремі позитивні зрушення, однак вони нестійкі й не завжди відображаються у всіх сферах. Взаємодія з ровесниками є частковою, навички саморегуляції сформовані недостатньо, а готовність до інтеграції у шкільне середовище носить вибіркового характеру.

Низький рівень готовності закладу дошкільної освіти до впровадження інклюзивної практики характеризується відсутністю цілісної стратегії розвитку. Освітній процес має хаотичний і несистемний характер, адміністрація не координує взаємодію учасників освітнього процесу, а моніторинг якості навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами фактично не здійснюється.

Матеріально-технічна база не відповідає завданням інклюзивної освіти: відсутні необхідні ресурси, середовище не адаптоване до потреб дітей з ООП, немає спеціального обладнання та дидактичних матеріалів. Освітній процес відбувається без використання сучасних засобів, технологій та інформаційно-комунікаційних ресурсів.

Педагогічні працівники не володіють системними знаннями та практичними навичками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Навчально-

виховний процес не адаптований до їхніх можливостей, а корекційно-розвивальні методи застосовуються епізодично або зовсім відсутні.

У таких умовах розвиток дітей з ООП не має позитивної динаміки, їхня участь у спільних видах діяльності обмежена, навички саморегуляції та соціальної взаємодії майже не формуються. Це свідчить про недостатню готовність закладу до ефективної реалізації інклюзивної освіти та потребує кардинальних змін в організаційній, ресурсній і педагогічній сферах.

Таблиця 2.2.

Рівні організації навчання та виховання дітей з ООП в інклюзивній групі ЗДО

Критерії	Рівні
Організаційно-управлінський	Високий рівень – заклад має чітко сформовану концепцію інклюзивного розвитку; освітній процес регламентований у внутрішніх документах; адміністрація активно координує роботу всіх учасників інклюзивної команди; здійснюється регулярний моніторинг результативності; освітнє середовище повністю адаптоване до потреб дітей з ООП; є спеціальне обладнання, дидактичні матеріали, ресурсна кімната; забезпечено доступність та безпечність приміщень; активно використовуються ІКТ.
	Достатній рівень – діяльність організована частково; планування та контроль здійснюються епізодично; взаємодія адміністрації з педагогами відбувається несистемно; механізм моніторингу використовується нерегулярно; заклад має часткове матеріально-технічне забезпечення; обладнання використовується не повністю; адаптація середовища здійснена частково; ІКТ застосовуються епізодично.
	Низький рівень – відсутня цілісна стратегія інклюзивного розвитку; освітній процес має хаотичний характер; адміністрація не координує взаємодію учасників; моніторинг якості відсутній; відсутні необхідні ресурси для інклюзивної освіти; середовище не відповідає потребам дітей з ООП; освітній процес відбувається без використання спеціальних засобів та технологій.

продовження таблиці 2.2.

Когнітивно-методичний	Високий рівень – педагоги володіють сучасними методиками та технологіями інклюзивної освіти; активно застосовують індивідуалізований і диференційований підхід; вміють адаптувати програми; ефективно реалізують корекційно-розвивальні заняття. Достатній рівень – педагоги мають загальні знання з інклюзії, але використовують їх вибірково; адаптація програм здійснюється частково; корекційно-розвивальна робота проводиться епізодично. Низький рівень – відсутні системні знання та практичні навички роботи з дітьми з ООП; навчальний процес не адаптований; корекційно-розвивальні методи майже не застосовуються.
Результативно-розвивальний	Високий рівень – діти з ООП демонструють стабільну позитивну динаміку розвитку (мовленнєвого, когнітивного, соціального, емоційного); активно взаємодіють з ровесниками; виявляють навички саморегуляції; готові до інтеграції у шкільне середовище. Достатній рівень – розвиток дітей має окремі позитивні зрушення, але вони нестійкі; взаємодія з ровесниками здійснюється частково; сформованість навичок саморегуляції недостатня; готовність до шкільного навчання часткова. Низький рівень – відсутня динаміка розвитку; діти залишаються ізольованими у колективі; виявляють значні труднощі у поведінці, спілкуванні й навчальній діяльності; не готові до інтеграції в освітнє середовище школи

Вищеописані компоненти, критерії, показники та рівні складають структуру організації навчання та виховання дітей з ООП в інклюзивній групі ЗДО.

Ці компоненти було покладено в основу аналізу стану організації освітнього процесу та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО у межах констатувального етапу педагогічного експерименту. Значення цього етапу є визначальним, адже саме він дає змогу встановити вихідні показники дослідження.

З метою визначення рівня організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах у 2024–2025 роках було проведено експериментальне дослідження на базі ЗДО №1 «Колосочок» м. Хоросткова Хоростківської міської ради Тернопільської області.

Дослідженням було охоплено 43 особи, з них: 12 педагогічних працівників ЗДО, 25 батьків дітей дошкільного віку та 6 дітей дошкільного віку.

Проведення констатувального експерименту було структуровано у два послідовні етапи.

На першому етапі дослідження здійснювався аналіз організаційних та ресурсних умов функціонування інклюзивної групи у ЗДО. Зокрема, увага приділялася: наявності стратегії та плану інклюзивного розвитку закладу; відображенню діяльності інклюзивної групи у внутрішніх нормативних документах; рівню взаємодії адміністрації, вихователів, асистента педагога та команди психолого-педагогічного супроводу; організації системного моніторингу якості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами; забезпеченості закладу спеціальними дидактичними матеріалами, іграми та обладнанням для корекційно-розвиткової роботи; стану освітнього середовища щодо його доступності та безпечності (відповідність меблів, наявність адаптованих умов, пандусів тощо); функціонуванню ресурсної кімнати або куточків для індивідуальної роботи з дітьми; використанню інформаційно-комунікаційних технологій з метою підтримки навчального процесу та розвитку комунікації дітей з ООП.

На другому етапі ми визначали рівні організації навчання та виховання дітей з ООП в інклюзивній групі ЗДО. Доцільно проаналізувати зміст кожного етапу окремо.

Метою констатувального експерименту було визначення рівня сформованості організаційно-управлінського забезпечення інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти. Це завдання реалізовувалося шляхом аналізу управлінської документації, вивчення організаційних процесів та дослідження особливостей взаємодії учасників освітнього середовища. Окрему увагу було приділено рівню забезпеченості закладу ресурсами, необхідними для організації інклюзивного навчання, а також створенню комфортних умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі дослідження з'ясовувалася наявність та якість стратегії інклюзивного розвитку ЗДО, визначався ступінь регламентування діяльності інклюзивної групи у внутрішніх документах, аналізувалася ефективність співпраці адміністрації, вихователів, асистента та команди психолого-педагогічного супроводу. Важливим завданням стало виявлення системності та результативності моніторингу якості навчально-виховного процесу, спрямованого на дітей з ООП. Дослідження також охоплювало аналіз наявності спеціальних дидактичних матеріалів і обладнання для корекційно-розвивальної роботи, перевірку стану освітнього середовища щодо його доступності та безпечності, а також оцінку забезпеченості ресурсними кімнатами й індивідуальними куточками для занять з дітьми. Не менш важливим було вивчення рівня використання інформаційно-комунікаційних технологій, які підтримують навчальну діяльність та сприяють розвитку комунікативних навичок вихованців.

Для виконання поставлених завдань було застосовано комплекс дослідницьких методів. Зокрема, проведено аналіз управлінських документів, серед яких статут закладу, річний план роботи, положення про інклюзивну групу та індивідуальні програми розвитку дітей. Здійснювалося анкетування адміністрації та педагогів з метою виявлення їхніх позицій щодо управління інклюзивним процесом. Використовувалося експертне оцінювання, яке дозволило визначити узгодженість та результативність взаємодії учасників освітнього процесу. Метод педагогічного спостереження забезпечив фіксацію особливостей організації освітнього середовища та діяльності педагогічного колективу. Паралельно було проведено інвентаризацію матеріально-технічної бази, аналізовано стан доступності та безпечності освітнього середовища. Опитування педагогів та батьків дало можливість з'ясувати ступінь використання наявних ресурсів у практичній діяльності. Для додаткового підтвердження результатів залучалися фотозвіти та експертні висновки, що відображали наявність ресурсних кімнат, спеціально облаштованих куточків та застосування ІКТ у навчально-виховному процесі.

Таким чином, обраний комплекс завдань і методів дозволив всебічно оцінити організаційні, управлінські та ресурсні умови функціонування інклюзивної групи у закладі дошкільної освіти й визначити рівень їхньої сформованості.

З метою визначення рівня сформованості організаційного компонента організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО було запропоновано адміністрації ЗДО та вихователям анкету. Додаток Б.

За результатами обробки анкет 12 респондентів було отримано такі узагальнені показники:

1. Наявність стратегії інклюзивного розвитку: 10 осіб (83,3%) відповіли «є і реалізується системно», 2 особи (16,7%) – «є, але використовується частково».

2. Регламентування діяльності у внутрішніх документах: 11 осіб (91,7%) обрали варіант «чітко закріплена», 1 особа (8,3%) – «частково відображена».

3. Координація роботи між адміністрацією та педагогами: 9 осіб (75,0%) зазначили «системна й результативна», 3 особи (25,0%) – «відбувається, але не завжди узгоджено».

4. Функціонування команди супроводу: 10 осіб (83,3%) підтвердили «постійна робота», 2 особи (16,7%) – «співпраця нерегулярна».

5. Моніторинг якості освітнього процесу: 9 осіб (75,0%) відповіли «регулярно», 3 особи (25,0%) – «періодично».

6. Забезпеченість дидактичними матеріалами: 8 осіб (66,7%) – «достатня кількість», 4 особи (33,3%) – «частково».

7. Доступність і безпечність середовища: 9 осіб (75,0%) – «повністю відповідає», 3 особи (25,0%) – «частково адаптоване».

8. Наявність ресурсної кімнати чи куточків: 7 осіб (58,3%) підтвердили «функціонують постійно», 5 осіб (41,7%) – «є, але використовуються рідко».

9. Використання ІКТ: 8 осіб (66,7%) – «регулярно», 4 особи (33,3%) – «епізодично».
10. Рівень підготовки педагогів: 9 осіб (75,0%) – «високий», 3 особи (25,0%) – «достатній».
11. Співпраця з батьками: 8 осіб (66,7%) – «системна», 4 особи (33,3%) – «епізодична».
12. Наради та зустрічі з питань інклюзії: 10 осіб (83,3%) – «регулярно», 2 особи (16,7%) – «час від часу».
13. Залучення зовнішніх фахівців: 9 осіб (75,0%) – «постійна співпраця», 3 особи (25,0%) – «за потреби».
14. Підтримка адміністрації: 11 осіб (91,7%) – «висока», 1 особа (8,3%) – «часткова».
15. Загальна оцінка інклюзивного процесу: 10 осіб (83,3%) вважають, що «повністю відповідає сучасним вимогам», 2 особи (16,7%) – «відповідає частково».

Отримані дані свідчать, що переважна більшість педагогів і представників адміністрації (понад 75–90% за окремими позиціями) підтвердили наявність у закладі чіткої стратегії інклюзивного розвитку, високий рівень координації між учасниками освітнього процесу та системний характер моніторингу якості навчання і виховання дітей з ООП. Це свідчить про сформовану управлінську культуру й ефективність організаційних процесів.

У сфері матеріально-технічного забезпечення також простежується позитивна динаміка: понад дві третини опитаних (66,7–75%) зазначили, що освітнє середовище повністю відповідає потребам дітей з особливими освітніми потребами, заклад забезпечений необхідними матеріалами й обладнанням, активно впроваджуються інформаційно-комунікаційні технології. Хоча у частини респондентів (25–40%) є зауваження щодо використання ресурсної кімнати та окремих засобів, це не впливає на загальну позитивну тенденцію.

Щодо професійної підготовки педагогів, 75% респондентів визнали її високою, ще 25% – достатньою, що свідчить про наявність високого потенціалу

колективу з перспективою подальшого вдосконалення. Активна співпраця з батьками та зовнішніми спеціалістами, регулярні наради й консультації підкреслюють відкритість закладу до партнерської взаємодії.

Загальна оцінка ефективності організації інклюзивного процесу показує, що 83,3% учасників вважають його таким, що повністю відповідає сучасним вимогам, а ще 16,7% – частково. Це дає підстави стверджувати, що управлінське, організаційне та ресурсне забезпечення інклюзивної освіти у досліджуваному закладі перебуває на високому рівні.

Для з'ясування рівня сформованості професійних знань і методичної компетентності педагогічних працівників у сфері організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, ми визначали, наскільки педагоги володіють сучасними підходами, методами й технологіями, необхідними для ефективної реалізації інклюзивного освітнього процесу.

У межах поставленої мети основними завданнями є: виявлення рівня знань педагогів щодо сутності інклюзивного навчання і виховання; з'ясування ступеня їх обізнаності у методиках індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; оцінка володіння корекційно-розвивальними технологіями (зокрема логоритмікою, арттерапією, сенсорними практиками); перевірка здатності педагогів адаптувати навчальні програми до освітніх можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Для збору необхідної інформації застосовувався комплекс взаємодоповнюваних методів. Зокрема, проводилося анкетування педагогів з метою з'ясування рівня їхніх знань і методичних умінь, а також тестування, яке охоплювало питання з теорії інклюзивної освіти та методик корекційної роботи (Додаток В). Важливою складовою дослідження був аналіз планів-конспектів занять, що дало змогу оцінити ступінь індивідуалізації освітнього процесу. Доповненням стала експертна оцінка діяльності педагогів у процесі спостереження за їхньою практичною роботою з дітьми, що дозволило комплексно визначити рівень сформованості когнітивно-методичного критерію.

За результатами проведеного тестування серед 10 педагогів, які працюють в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти, було виявлено різні рівні сформованості когнітивного компоненту (табл.2.3.). Переважна більшість опитаних (7 осіб, що становить 70%) продемонструвала достатній рівень. Це свідчить про достатні, але не завжди системні знання з інклюзивної освіти: педагоги розуміють основні принципи, мають уявлення про методики індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, проте ще не завжди вміють послідовно застосовувати їх у практичній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Невелика частка респондентів (2 особи, 20%) показала низький рівень, що вказує на фрагментарність знань, обмежене розуміння сутності інклюзивного навчання та недостатнє володіння методиками корекційно-розвивальної роботи. Такі педагоги потребують системної підтримки та підвищення кваліфікації.

Лише 1 педагог (10%) продемонстрував високий рівень готовності. Це означає, що він має ґрунтовні знання щодо сутності інклюзивного навчання, володіє сучасними технологіями корекційної та розвивальної роботи, а також здатний ефективно адаптувати освітні програми до можливостей дітей з ООП.

Таблиця 2.3.

**Рівень сформованості когнітивного компоненту
на констатувальному етапі дослідження**

Назва рівня	Кількість респондентів, (%)
високий	1 (10%)
достатній	7 (70%)
низький	2 (20%)

Таким чином, аналіз результатів показує, що у закладі сформовано ядро педагогів із достатнім рівнем готовності, яке має потенціал для професійного зростання. Водночас наявність незначної кількості педагогів із низьким рівнем знань і навичок свідчить про потребу у додаткових заходах методичної підтримки, тренінгах і підвищенні кваліфікації. Високий рівень,

продемонстрований окремими педагогами, може бути використаний як позитивний приклад для поширення кращих практик інклюзивної освіти серед колективу.

У ході дослідження було здійснено аналіз планів-конспектів занять вихователів інклюзивних груп, а також експертне спостереження за їхньою діяльністю під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Результати показали, що більшість педагогів продемонстрували достатній та низький рівень сформованості когнітивно-методичного критерію.

Низький рівень спостерігався у тих педагогів, чиї плани-конспекти мали фрагментарний характер, не містили чітко визначених цілей та завдань для дітей з ООП, а також відзначалися відсутністю індивідуалізації навчального матеріалу. Використані методи були одноманітними й не враховували специфічних освітніх потреб дітей. Під час практичної роботи такі вихователі рідко застосовували корекційно-розвивальні технології, обмежуючись репродуктивними формами діяльності, що знижувало ефективність освітнього процесу. У взаємодії з дітьми вони переважно орієнтувалися на середньостатистичну групу, залишаючи поза увагою індивідуальні труднощі та можливості дітей з ООП.

Достатній рівень виявився у вихователів, чиї плани-конспекти були більш структурованими, містили завдання, що враховували потреби дітей, проте індивідуалізація носила вибіркового і не завжди послідовний характер. Такі педагоги знали основи методик індивідуалізації та диференціації, однак у планах-конспектах застосовували їх лише частково. Під час практичної роботи вони використовували окремі елементи корекційно-розвивальних технологій (наприклад, логоритміку чи сенсорні вправи), але не завжди поєднували їх у комплексі. Взаємодія з дітьми відзначалася доброзичливістю та толерантністю, однак педагогам бракувало гнучкості й системності у застосуванні адаптаційних прийомів.

Отже, результати аналізу свідчать, що вихователі інклюзивних груп здебільшого перебувають на достатньому рівні готовності до реалізації індивідуалізованого освітнього процесу. Разом із тим наявність педагогів із

низьким рівнем вказує на потребу у додатковій методичній підтримці, підвищенні кваліфікації та практичних тренінгах, спрямованих на вдосконалення вміння адаптувати програми і системно впроваджувати корекційно-розвивальні технології.

Вивчення результативно-розвивального критерію було спрямоване на визначення рівня розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які відвідують інклюзивні групи закладу дошкільної освіти, та оцінку їхньої готовності до подальшої інтеграції у дитячий колектив і початкове навчання. Особлива увага приділялася аналізу мовленнєвої, когнітивної, соціальної та емоційної сфер розвитку, що дозволило комплексно оцінити прогрес дітей.

Завдання дослідження включали кілька взаємопов'язаних напрямів: виявлення динаміки мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей з ООП; оцінку їхньої здатності брати участь у спільних іграх, заняттях та комунікативних ситуаціях з ровесниками; дослідження проявів емоційної стабільності, адекватності поведінки та сформованості навичок саморегуляції; визначення рівня готовності дітей до включення у шкільне середовище.

Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс методів збору інформації. Передусім здійснювалося педагогічне спостереження за дітьми в освітньому процесі та під час участі у спільних видах діяльності, що дало змогу оцінити їхню комунікативну активність та здатність взаємодіяти з іншими дітьми. Доповненням стали методи психологічної діагностики – зокрема, індивідуальні тести й проєктивні методики, спрямовані на виявлення особливостей емоційної сфери та соціальних навичок.

Значну увагу приділено аналізу продуктів діяльності дітей (малюнків, мовленнєвих висловлювань, результатів виконаних завдань), що дозволило оцінити рівень розвитку пізнавальних і творчих здібностей. Важливим джерелом інформації стали також бесіди з педагогами та батьками, у ході яких вивчалися спостереження дорослих щодо змін у поведінці дітей, проявів емоційної

стійкості, сформованості навичок саморегуляції та загальної готовності до навчання у школі.

Отримані дані дозволяють комплексно визначити ступінь результативності інклюзивного освітнього процесу та виявити індивідуальні потреби кожної дитини з метою подальшої цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Для виявлення динаміки мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей дошкільного віку з ООП були запропоновані завдання вміщені у додатку Г.

У ході дослідження з'ясовано (табл.2.4.), що серед 6 дітей:

- 3 дитини (50%) перебувають на низькому рівні розвитку – вони мають значні труднощі в мовленнєвій та когнітивній сферах, слабо взаємодіють із ровесниками, демонструють емоційну нестабільність. Найбільш виражені проблеми у Петра, що відповідає тяжкому ступеню інтелектуальних та функціональних труднощів (4 рівень підтримки);

- 3 дитини (50%) показали достатній рівень розвитку – спостерігаються часткові досягнення в мовленнєвій та когнітивній діяльності, а також вибіркова соціальна активність. Проте розвиток емоційної сфери нестійкий, саморегуляція потребує підтримки дорослих.

Загалом результати вказують, що діти мають обмежені можливості для самостійної інтеграції у колектив без постійної педагогічної та спеціальної підтримки. Водночас достатній рівень у половини вихованців свідчить про потенціал для поступового розвитку за умови системної корекційної та індивідуалізованої роботи.

Таблиця 2.4.

**Динаміка мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного
розвитку дітей дошкільного віку з ООП**

Дитина	Мовленнєв ий розвиток	Когнітивни й розвиток	Соціальни й розвиток	Емоційний розвиток	Загальни й рівень

Петро (4 р. п.)	Не виконує завдань, словник мінімальний, переважно жести.	Не справляється із завданнями на пам'ять, увагу, логіку.	Уникає взаємодії, спілкування лише з дорослим.	Емоційно нестабільний, часто плаче, немає саморегуляції.	Низький
Марійка (3 р. п.)	Називає окремі предмети, опис малюнка неповний.	Виконує прості завдання на класифікацію з допомогою.	Іноді бере участь у спільних іграх, потребує підтримки.	Розпізнає емоції на картках, але не завжди їх відтворює.	Достатній
Олег (3 р. п.)	Словниковий запас обмежений, речення короткі.	Запам'ятовує 2–3 слова, легко відволікається.	Взаємодіє з ровесниками епізодично.	Емоції нестійкі, можливі імпульсивні реакції.	Низький
Ірина (4 р. п.)	Складання речень з помилками, переказ уривчастий.	Справляється з простими завданнями на послідовність.	У колективі тримається осторонь, але спостерігає.	Настрій виражає невербально, іноді адекватна реакція.	Достатній
Василько (3 р. п.)	Повторює склади, але зі значними порушеннями звуковимови.	Частково виконує завдання на узори, потребує допомоги.	Спільні ігри починає лише після стимуляції дорослого.	Легко збуджується, складно заспокоїти.	Низький
Софія (3 р. п.)	Будує прості речення, але не завжди граматично правильно.	Виконує 50% завдань на логіку та увагу.	Вступає в діалог, але потребує підказки.	Здатна показати радість і сум, але регуляція слабка.	Достатній

У межах дослідження було вивчено результати продуктивної діяльності дітей (малюнки, конструкторні вироби, мовленнєві висловлювання, виконані завдання). Це дозволило простежити рівень їхньої пізнавальної активності, уяви, креативності та комунікативних умінь.

Діти з низьким рівнем розвитку (Петро, Олег, Василько) малювали схематично: зображення складалося з окремих елементів, відсутня композиція, кольори використовувалися хаотично. Петро обмежувався окремими лініями та плямами, що відображає низький рівень розвитку дрібної моторики та уяви. Олег малював окремі предмети без зв'язку між ними, а Василько застосовував мінімальну кількість кольорів, що свідчить про бідність емоційного вираження.

Діти із достатнім рівнем розвитку (Марійка, Ірина, Софія) намагалися створювати сюжетні зображення («дім і сонце», «мама з дитиною»). У малюнках простежувалася елементарна композиція, підбір кольорів був більш усвідомленим, однак деталі залишалися спрощеними. Наприклад, Ірина зобразила себе та подругу, проте риси обличчя були схематичними. Софія використала більше кольорів і намагалася додати декоративні елементи.

У дітей з низьким рівнем мовленнєві висловлювання були обмежені одно- чи двослівними відповідями. Петро майже не коментував власну діяльність, користувався жестами. Олег відповідав коротко («це будинок», «м'яч»), без описових характеристик. Василько використовував прості слова, але часто з помилками у звуковимові.

У дітей із достатнім рівнем висловлювання були більш розгорнутими: Марійка при описі малюнка використовувала короткі речення («Сонце світить. Діти грають»), Ірина вміла скласти просту розповідь за картинкою, хоча робила паузи й повтори. Софія вже намагалася будувати елементарний зв'язний текст («Я намалювала маму. Вона тримає квіти. Ми разом йдемо в садок»).

Діти з низьким рівнем не справлялися з більшістю завдань: у класифікації предметів плутали категорії, не могли запам'ятати 3–5 слів, не розуміли інструкцій до логічних завдань.

Діти із достатнім рівнем виконували частину завдань за допомогою педагога. Наприклад, Марійка змогла правильно розкласти предмети за категоріями («фрукти – овочі – тварини»), але потребувала підказки. Ірина самостійно виконала завдання на послідовність («насіння – паросток – квітка»).

Софія правильно склала простий логічний ряд, але мала труднощі з більш складними завданнями.

Таблиця 2.5.

Зведена таблиця результатів діагностики дітей старшого дошкільного віку з ООП

Дитина (рівень підтрим ки)	Мовленнє вий розвиток	Когніти вний розвиток	Соціал ьний розвиток	Емоцій ний розвиток	Продукти діяльності (малюнки, висловлювання, завдання)	Загальн ий рівень
Петро (4 р. п.)	Словник мінімальний, використовує жести	Не виконує завдань на пам'ять і логіку	Унікає взаємодії, контактує лише з дорослими	Емоційно нестабільний, часті сльози, відсутність самоконтролю	Малюнки у вигляді хаотичних ліній, без композиції; не коментує діяльність; завдання не виконує	Низький
Марійка (3 р. п.)	Називає предмети, речення неповні	Просте групування предметів з допомогою	Епізодична участь у спільних іграх	Розпізнає емоції, але відтворює частково	Малюнки сюжетні («сонце, дім»), кольори підібрані свідомо; висловлювання у 2–3 реченнях («Сонце світить, діти грають»); завдання виконує з підказкою	Достатній
Олег (3 р. п.)	Словник обмежений, короткі речення	Запам'ятовує 2–3 слова, легко відволікається	Спілкується з ровесниками рідко	Настрій нестабільний, імпульсивні реакції	Малюнки окремих предметів без сюжету; висловлювання «будинок», «м'яч» без опису; завдання плутає, інструкцій не розуміє	Низький

продовження таблиці 2.5.

Ірина (4 р. п.)	Будує речення з помилками, переказ уривчастий	Виконує прості завдання на послідовність	Унікає активної участі, спостерігає	Настрій виражає невербально	Малюнок з двома фігурами («я і подруга»), прості кольори, обличчя схематичні; висловлювання у	Достатній
-----------------	---	--	-------------------------------------	-----------------------------	---	-----------

					вигляді короткої розповіді; виконує легкі завдання самостійно	
Василько (3 р. п.)	Повторює склади, порушення звуковимови	Частково виконує завдання на узори	Включається у гру після стимуляції	Легко збуджується, важко заспокоїти	Малюнок примітивний, 1–2 кольори; мовлення просте, зі звуковими помилками; не справляється з логічними завданнями	Низький
Софія (3 р. п.)	Прості речення, граматики нестійка	Виконує половину завдань на логіку	Вступає в діалог за допомогою дорослого	Вміє виражати радість і сум, але слабка регуляція	Малюнок сюжетний («мама з квітами»), кольори багатші, є декоративні елементи; висловлювання – коротка розповідь; завдання виконує частково	Достатній

З дитини (50%) перебувають на низькому рівні розвитку (Петро, Олег, Василько). Вони демонструють серйозні мовленнєві й когнітивні труднощі, низьку соціальну активність і нестабільний емоційний стан. Найбільш виражені проблеми має Петро, що відповідає тяжкому ступеню інтелектуальних і функціональних труднощів (4 рівень підтримки).

З дитини (50%) показали достатній рівень розвитку (Марійка, Ірина, Софія). У них наявні окремі позитивні досягнення: спроби сюжетних малюнків, більш розгорнуті висловлювання, часткове виконання когнітивних завдань. Водночас емоційна сфера та саморегуляція залишаються нестійкими.

З метою забезпечення наукової валідності експерименту та рівноваги між вибірками, здійснено розподіл дітей на контрольну та експериментальну групи на основі принципу зіставності за рівнем вихідної готовності та структурою мовленнєво-когнітивних ускладнень. Таким чином, до експериментальної групи включено двох дітей з низьким рівнем розвитку (Олег, Василько) та одну дитину зі достатнім рівнем (Марійку). Такий підхід дозволяє забезпечити можливість

відстежувати ефективність корекційно-розвивального впливу не лише серед дітей з вираженими порушеннями, але й серед дитини, яка має потенціал до розвитку і демонструє вищу вихідну динаміку.

Контрольну групу сформовано за аналогічним принципом збалансованості: до неї ввійшли Петро (низький рівень) та дві дитини з достатнім рівнем (Ірина та Софія). Це забезпечує контроль природного перебігу розвитку без цілеспрямованого корекційного втручання та унеможливорює зміщення результатів, пов'язаних із вихідною різницею когнітивного й мовленнєвого потенціалу дітей.

Такий розподіл дозволяє зіставляти ефекти корекційних впливів у групах зі структурно подібним, однак різним ступенем вихідних можливостей, забезпечуючи внутрішню валідність дослідження та достовірність отриманих результатів.

Отже, результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили, що рівень організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах ЗДО має неоднорідний характер і потребує цілеспрямованого вдосконалення. Аналіз організаційно-управлінських, когнітивно-методичних і результативно-розвивальних критеріїв показав, що в окремих аспектах заклади дошкільної освіти демонструють високий рівень готовності (наявність стратегії інклюзивного розвитку, адаптованого середовища, системної співпраці педагогів і команди супроводу), тоді як у методичному забезпеченні та практичній реалізації індивідуалізованого підходу зберігаються певні прогалини.

Отримані дані діагностики свідчать, що значна частина дітей перебуває на низькому або достатньому рівні розвитку мовленнєвої, когнітивної, соціальної та емоційної сфер. Половина досліджуваних вихованців демонструє серйозні труднощі у формуванні словника, розвитку мисленнєвих операцій, взаємодії з ровесниками та саморегуляції, що вказує на потребу у постійному спеціальному та педагогічному супроводі. Водночас виявлено групу дітей із достатнім рівнем

розвитку, які демонструють потенціал до поступового прогресу за умов системної корекційної та індивідуалізованої роботи.

Таким чином, констатувальний етап дослідження не лише засвідчив актуальність проблеми організації навчання та виховання дітей з ООП у ЗДО, а й підтвердив необхідність впровадження методики, спрямованої на розвиток мовленнєвої, когнітивної, соціальної та емоційно-вольової сфер. Отримані результати визначають практичне підґрунтя для подальшої реалізації формувального етапу експерименту та доводять, що успішність інклюзивної освіти залежить від поєднання організаційних умов, професійної компетентності педагогів і цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

2.2. Методика роботи щодо організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що більшість дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами перебувають на низькому або середньому рівні розвитку мовленнєвої, когнітивної, соціальної та емоційної сфер. Це виявляється у значних труднощах у формуванні словникового запасу, логіко-мисленнєвих операцій, навичок взаємодії з ровесниками, а також у нестабільності емоційних реакцій та слабкій здатності до саморегуляції. Такі дані зумовили необхідність створення методики, спрямованої на цілеспрямовану організацію освітнього процесу в інклюзивній групі.

Запропонована методика ґрунтується на принципах індивідуалізації, корекційно-розвивальної спрямованості, гуманізації та партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Її змістовий компонент охоплює кілька ключових напрямів роботи.

По-перше, важливим завданням є розвиток мовленнєвої компетентності. Для цього доцільно застосовувати логопедичні ігри, артикуляційні вправи, завдання на розвиток фонематичного слуху, інсценізацію знайомих дітям казок та використання прийомів діалогічного мовлення.

По-друге, значна увага приділяється формуванню когнітивної сфери. У практиці роботи використовуються дидактичні ігри на розвиток уваги, пам'яті та мислення, завдання на класифікацію предметів, складання простих логічних послідовностей і вирішення елементарних проблемних ситуацій.

Третім напрямом є соціалізація дітей з ООП, яка реалізується через організацію кооперативних ігор, роботу в парах та малих групах, вправи на формування емпатії й розвиток навичок конструктивного спілкування.

Не менш важливим є розвиток емоційно-вольової сфери. Використання казкотерапії, ігор на розпізнавання та вираження емоцій, пантомімічних вправ та спеціальних прийомів саморегуляції допомагає дітям поступово оволодівати навичками контролю власних емоцій та адекватного реагування на різні життєві ситуації.

Окремий блок становлять корекційно-розвивальні технології, які забезпечують індивідуальну та підгрупову роботу з дітьми. Серед них особливу ефективність демонструють логоритміка, сенсорні практики, арттерапія та ігротерапія. Їх поєднання дозволяє гармонійно розвивати пізнавальну, мовленнєву й емоційну сфери, а також стимулювати творчу активність вихованців.

Реалізація методики потребує створення сприятливого освітнього середовища: облаштування ресурсної кімнати або куточків індивідуальної роботи, використання інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення доступності й безпечності для всіх учасників освітнього процесу.

Очікуваним результатом впровадження є збагачення словникового запасу дітей, поступове формування навичок зв'язного мовлення, розвиток когнітивних умінь (класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виконання завдань на послідовність), підвищення рівня соціальної взаємодії та емоційної

стабільності. Зрештою, це сприятиме поступовій готовності дітей з ООП до інтеграції у шкільне середовище та подальшого навчання.

Формування мовленнєвої компетентності є однією з провідних складових освітнього процесу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Враховуючи результати діагностики, які засвідчили наявність значних мовленнєвих труднощів у більшості дітей з ООП, вихователі мають організовувати цілеспрямовану діяльність, спрямовану на стимулювання розвитку мовлення, його комунікативних, когнітивних і регулятивних функцій.

Робота у цьому напрямі ґрунтується на комплексному використанні логопедичних ігор, артикуляційних вправ, завдань на розвиток фонематичного слуху, інсценізацій знайомих дітям казок та систематичному створенні умов для розвитку діалогічного мовлення.

По-перше, логопедичні ігри виступають важливим засобом стимуляції звуковимови, розширення словникового запасу та активізації комунікації. Їхня організація у вигляді сюжетних завдань («Ехо», «Хто так говорить?», «Чарівні слова») дозволяє інтегрувати корекційні вправи у природний ігровий контекст, що сприяє підвищенню мотивації дитини та зниженню рівня напруги.

По-друге, артикуляційна гімнастика є щоденним елементом роботи вихователя, адже саме вона створює умови для формування правильної звуковимови та удосконалення роботи мовленнєвого апарату. Виконання вправ у поєднанні з римованими текстами («годинник», «карусель», «смачне варення») забезпечує не лише тренування артикуляційних рухів, але й розвиток ритмічності, координації та моторики.

По-третє, важливим завданням є розвиток фонематичного слуху, який забезпечує здатність дитини розрізняти та впізнавати звуки. Виконання завдань на слухову диференціацію («Впіймай звук», «Звуковий кошик», «Слухові асоціації») дозволяє дітям краще орієнтуватися в мовленні, що, у свою чергу, створює передумови для подальшого засвоєння грамоти.

По-четверте, особливе місце посідає інсценізація казок, що поєднує мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток. Участь дітей у невеликих

театралізованих виставах стимулює розвиток діалогічного мовлення, інтонаційної виразності та емоційності. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення можливе використання скорочених текстів або невербальних засобів (жести, рухи), що забезпечує їхню включеність у процес.

По-п'яте, цілеспрямоване формування діалогічного мовлення передбачає створення педагогом спеціальних комунікативних ситуацій, у яких дитина вчиться ставити запитання, відповідати, розповідати про власні дії чи наміри. Сюжетно-рольові ігри («магазин», «лікарня», «перукарня») та колективні бесіди за картинками забезпечують практичний тренінг навичок спілкування у доступній ігровій формі.

Таким чином, системне використання описаних методів дозволяє не лише поступово збагачувати мовленнєвий досвід дітей з ООП, але й формувати основи комунікативної компетентності, яка є необхідною умовою їхньої соціалізації, інтеграції у колектив та підготовки до подальшого навчання у школі.

Другим ключовим напрямом у системі організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є формування когнітивної сфери, що охоплює розвиток уваги, пам'яті, мислення та елементарних інтелектуальних операцій. Когнітивний розвиток безпосередньо впливає на успішність засвоєння освітнього матеріалу, здатність до пізнання навколишнього світу та включення у спільну діяльність з ровесниками.

У практиці роботи інклюзивної групи вихователі широко застосовують дидактичні ігри, спрямовані на тренування концентрації та розподілу уваги. До прикладу, завдання «Знайди пару» чи «Що змінилося?» стимулюють дітей з ООП зосереджуватися на деталях та помічати відмінності.

Розвиток пам'яті здійснюється через вправи на запам'ятовування і відтворення (повторення серії картинок, коротких слів, ритмічних рухів). Такі завдання подаються з урахуванням індивідуальних можливостей дітей: спочатку обсяг матеріалу обмежується двома–трьома елементами, поступово збільшуючись залежно від успіхів.

Мислення формується завдяки виконанню вправ на класифікацію предметів, складання простих логічних послідовностей («насіння – паросток – квітка», «день – вечір – ніч»), а також через вирішення елементарних проблемних ситуацій у грі. Це дозволяє дітям поступово оволодівати причинно-наслідковими зв'язками та вчитися робити елементарні узагальнення.

Важливо, що всі завдання мають ігровий характер і супроводжуються емоційною підтримкою з боку педагога, що підвищує мотивацію дітей і зменшує їхню тривожність. Вихователь враховує рівень підтримки, необхідний конкретній дитині: для одних завдання ускладнюються, іншим пропонуються додаткові підказки чи наочність.

Таким чином, систематична й індивідуалізована робота у напрямі розвитку когнітивної сфери забезпечує підвищення рівня пізнавальної активності дітей з ООП, сприяє становленню їхньої самостійності, розширює можливості для інтеграції в освітній процес і готує ґрунт для подальшого шкільного навчання.

Важливим напрямом організації навчально-виховного процесу в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти є соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, яка забезпечує їхнє поступове включення у взаємодію з ровесниками та дорослими, формує початкові комунікативні навички й закладає основи конструктивної поведінки в колективі. Соціалізація дітей з ООП розглядається не лише як процес засвоєння правил і норм взаємин, а й як становлення особистісної ідентичності через спільну діяльність, гру та спілкування.

Одним із ефективних засобів виступає організація кооперативних ігор, у яких діти виконують спільні завдання, що вимагають координації дій, розподілу ролей і взаємної підтримки. Наприклад, у грі «Будуємо разом» діти мають створити конструкцію з кубиків, домовившись про послідовність дій; у грі «Магазин» вони розподіляють ролі покупця та продавця, що формує навички діалогу та узгоджених дій.

Не менш значущим є залучення дітей до роботи в парах та малих групах. Така форма сприяє розвитку здатності домовлятися, прислухатися до партнера,

враховувати думку інших. Для дітей з ООП це важливий досвід поступового переходу від індивідуальної до колективної взаємодії.

Важливу роль відіграють вправи на формування емпатії, що навчають дітей розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживати. Так, у вправі «Вгадай емоцію» діти розпізнають міміку й жести на картках або у виконанні вихователя, а у грі «Що відчуває друг?» вони вчаться словесно позначати та адекватно реагувати на ситуації, у яких опиняються їхні ровесники.

Крім того, систематично проводяться заняття з розвитку навичок конструктивного спілкування. Вихователь організовує діалоги з елементарними правилами ведення розмови («постав запитання – вислухай – дай відповідь»), створює ситуації домовленостей («що будемо будувати?»), пропонує дітям спільні завдання, які передбачають обов'язкову комунікацію.

Завдяки таким методам діти з ООП поступово долучаються до колективної діяльності, вчаться взаємодіяти з іншими, проявляти ініціативу та толерантність, що є основою їхньої успішної інтеграції у середовище однолітків і підготовки до шкільного навчання.

Не менш важливим завданням інклюзивного освітнього процесу є розвиток емоційно-вольової сфери дітей з ООП, оскільки саме вона забезпечує здатність регулювати власну поведінку, керувати емоційними проявами та адекватно реагувати на різноманітні життєві ситуації. Для дітей дошкільного віку з особливими потребами характерними є підвищена емоційна нестабільність, труднощі у вольовій регуляції, імпульсивність та обмежені можливості у вираженні почуттів, що потребує цілеспрямованої педагогічної корекції.

Одним із найбільш дієвих засобів виступає казкотерапія, яка дозволяє дитині ідентифікувати себе з персонажем, проживати емоційно значущі ситуації у безпечному сюжетному середовищі та знаходити способи їх подолання. Завдяки цьому діти поступово вчаться усвідомлювати власні емоції, розрізняти їх у героїв казки та переносити цей досвід у реальні комунікативні ситуації.

Важливим елементом є ігри на розпізнавання та вираження емоцій, спрямовані на формування емоційного словника та розвиток навичок

адекватного реагування. Наприклад, вправи «Світлофор настрою» чи «Вгадай емоцію» допомагають дітям навчитися ідентифікувати базові емоції (радість, сум, страх, гнів) та вербалізувати їх.

Доцільним є використання пантомімічних вправ, які забезпечують розвиток невербальних способів комунікації. Діти відтворюють емоції за допомогою міміки, жестів, рухів, що стимулює як емоційний інтелект, так і здатність співпереживати іншим.

Особливе значення мають прийоми формування саморегуляції, які дозволяють дитині поступово опановувати техніки зниження емоційної напруги та контролю поведінкових реакцій. Це можуть бути дихальні вправи («задуй свічку», «надуй кульку»), вправи на релаксацію («дерево, що гойдається на вітрі») або короткі психологічні паузи під час занять.

Завдяки системному застосуванню зазначених методів діти з ООП поступово набувають уміння регулювати власний емоційний стан, стримувати імпульсивні реакції, виражати почуття у прийнятний спосіб і формувати адекватні моделі поведінки у взаємодії з ровесниками та дорослими. Це, у свою чергу, створює передумови для їхньої подальшої соціальної адаптації та інтеграції у шкільне середовище.

Окремий напрям організації навчально-виховного процесу в інклюзивних групах становлять корекційно-розвивальні технології, які є базовим інструментом для забезпечення індивідуалізованого підходу та підвищення ефективності освітнього впливу на дітей з особливими освітніми потребами. Їхнє цілеспрямоване застосування дозволяє гармонійно поєднувати навчальні та терапевтичні завдання, враховуючи специфіку пізнавального, мовленнєвого й емоційного розвитку дошкільників.

Серед найбільш результативних технологій виділяється логоритміка, що поєднує мовленнєві вправи з ритмічними рухами під музику. Вона сприяє розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики, регуляції дихання та загальної координації рухів, водночас стимулюючи мовленнєву активність дітей.

Значну роль відіграють сенсорні практики, які передбачають роботу з різноманітними матеріалами та фактурами (пісок, вода, глина, текстиль). Такі вправи розвивають сенсорну інтеграцію, дрібну моторику, сприяють формуванню уявлень про властивості предметів, а також знижують рівень тривожності й емоційної напруги.

Ефективним інструментом виступає арттерапія, що дає можливість дітям виражати емоційні переживання у творчій формі – через малюнок, аплікацію, ліплення чи інші художні види діяльності. Арттерапевтичні методи стимулюють розвиток уяви, креативності, емоційної виразності та сприяють формуванню позитивної «Я-концепції».

Не менш важливим є застосування ігротерапії, яка забезпечує корекцію поведінкових реакцій, розвиток соціальних навичок і формування конструктивних моделей спілкування. Через сюжетно-рольові, драматизаційні та правила ігри дитина отримує можливість «програвати» складні життєві ситуації, знаходити прийнятні способи поведінки, закріплювати досвід позитивної взаємодії з ровесниками.

Поєднання логоритміки, сенсорних практик, арттерапії та ігротерапії створює комплексний вплив на розвиток дитини, охоплюючи мовленнєву, когнітивну, емоційну та соціальну сфери. Це дозволяє не лише підвищувати ефективність корекційно-розвивальної роботи, а й сприяти більшій самостійності та творчій активності вихованців, забезпечуючи поступову їхню інтеграцію в освітнє середовище та колектив ровесників.

Ефективна реалізація методики організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти неможлива без цілеспрямованого створення сприятливого освітнього середовища. Воно має відповідати принципам доступності, безпечності, комфорту та багатофункціональності, забезпечуючи умови для навчальної, ігрової, комунікативної та корекційно-розвивальної діяльності.

Одним із важливих завдань є визначення осередків приміщень, що передбачає виокремлення функціональних ділянок: простору для колективних

занять, ігрового осередку, куточків для індивідуальної роботи, а також місць для відпочинку та релаксації. Така організація сприяє упорядкуванню діяльності дітей, зменшує рівень тривожності та створює можливість для поєднання групових і персоналізованих форм роботи.

Особливе значення має облаштування ресурсної кімнати або індивідуальних куточків, які забезпечують можливість здійснення цілеспрямованої корекційної та терапевтичної роботи з дітьми. У цих просторах доцільно розміщувати спеціальне обладнання, дидактичні матеріали, сенсорні набори, що допомагають врахувати специфіку розвитку кожної дитини з ООП.

Сучасний освітній процес передбачає широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема інтерактивних панелей, комп'ютерних програм, розвивальних додатків і цифрових ресурсів. ІКТ не лише урізноманітнюють навчальний процес, але й підвищують пізнавальну активність дітей, стимулюють їхню увагу та створюють умови для розвитку комунікативних навичок.

Не менш важливим є забезпечення доступності й безпечності освітнього середовища. Це стосується як архітектурних особливостей (наявність пандусів, спеціальних меблів, адаптованих санітарно-гігієнічних приміщень), так і організації простору, що унеможливорює травмування та гарантує дитині почуття захищеності.

Таким чином, створення оптимального середовища в інклюзивній групі виступає не лише умовою комфортного перебування дитини у ЗДО, а й важливим чинником успішної реалізації корекційно-розвивальної та освітньої роботи, сприяючи ефективній соціалізації та підготовці дітей з ООП до подальшої інтеграції у шкільне середовище.

Планування освітнього процесу в інклюзивній групі потребує поєднання загальних програмових завдань із диференційованими та індивідуалізованими підходами до дітей з особливими освітніми потребами. Вихователь має орієнтуватися на єдину тему чи освітню лінію для всієї групи, проте зміст

завдань, способи їх подання та рівень очікуваних результатів варіюються залежно від можливостей кожної дитини.

Зміст занять має зберігати єдність для всього колективу, однак для дітей з типовим розвитком він може включати завдання на класифікацію, аналіз і узагальнення, а для дітей з ООП – більш доступні вправи з використанням наочних матеріалів, сенсорних об'єктів, підказок чи алгоритмів виконання. Це дає змогу забезпечити одночасну участь усіх дітей у спільній діяльності та уникнути перевантаження вихованців, які потребують додаткової підтримки.

Особливе значення під час планування має врахування темпу заняття та необхідності чергування видів діяльності. Діти з особливими освітніми потребами швидше виснажуються, тому педагог передбачає короткі паузи, фізкультхвилинки чи елементи рухливих ігор, які допомагають зберігати працездатність і знижують рівень тривожності.

Важливим принципом є використання різних каналів подання інформації. Окрім словесних пояснень вихователь активно застосовує зорову наочність (картки, схеми, малюнки), сенсорні матеріали, а також інформаційно-комунікаційні технології. Це сприяє підвищенню мотивації, полегшує розуміння навчального матеріалу та забезпечує доступність завдань для дітей із затримками мовленнєвого чи когнітивного розвитку.

У структурі заняття мають бути закладені елементи спільної роботи: виконання завдань у парах, малих групах, участь у кооперативних іграх. Це допомагає дітям з ООП включатися в колективні види діяльності, а ровесникам формувати досвід толерантності, взаємодопомоги та підтримки.

Підбиття підсумків також здійснюється диференційовано. Для дітей без особливих освітніх потреб воно може передбачати складніші завдання з аналізу чи узагальнення, а для дітей з ООП – акцент на досягнутих успіхах у простих діях, нових словах, спробах комунікації чи взаємодії з іншими.

Таким чином, планування занять в інклюзивній групі орієнтується на досягнення спільної мети для всіх вихованців, але реалізується через адаптований зміст і варіативні методи роботи. Це забезпечує одночасне

включення кожної дитини в освітній процес і створює умови для її поступового розвитку та соціалізації.

Професійні знання вихователя є ключовим чинником організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі. Вони формуються як у процесі базової педагогічної підготовки, так і завдяки системі підвищення кваліфікації та самоосвітній діяльності, що забезпечує постійне оновлення й удосконалення компетентності педагога.

Необхідною складовою професійної компетентності є ґрунтовне розуміння засад інклюзивної освіти, її принципів, нормативно-правового регулювання та організаційних особливостей. Вихователь має бути обізнаний із психолого-педагогічними характеристиками дітей різних категорій з особливими освітніми потребами, що дозволяє йому враховувати індивідуальні особливості розвитку, прогнозувати можливі труднощі й добирати ефективні методи корекційно-педагогічної роботи.

Важливим є також володіння методиками індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, що забезпечує гнучке планування занять, добір завдань відповідно до можливостей кожної дитини, організацію навчально-ігрової діяльності у різних формах. Не менш значущим аспектом професійних знань є володіння сучасними корекційно-розвивальними технологіями, серед яких логоритміка, арттерапія, сенсорні практики та ігротерапія. Їхнє інтегроване використання сприяє розвитку мовленнєвої, когнітивної, соціально-емоційної сфер та формуванню творчого потенціалу дітей.

Знання у сфері взаємодії з асистентом вихователя, командою психолого-педагогічного супроводу та батьками є ще однією необхідною передумовою організації якісного інклюзивного середовища. Педагог має орієнтуватися в сучасних моделях партнерської співпраці та вміти узгоджувати свої дії з іншими учасниками освітнього процесу.

Важливим складником професійних знань виступає цифрова компетентність, яка дозволяє ефективно використовувати інформаційно-

комунікаційні технології для діагностики, навчання, створення адаптованих матеріалів та забезпечення додаткових можливостей комунікації дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, професійні знання вихователя, здобуті у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти, є інтегральною умовою ефективної організації інклюзивного освітнього процесу. Вони забезпечують не лише методичну та педагогічну майстерність, а й створюють основу для розвитку, соціалізації й підготовки дітей з ООП до подальшої інтеграції у шкільне середовище.

Отже, запропонована методика охоплює взаємопов'язані напрями розвитку дитини – мовленнєвий, когнітивний, соціальний та емоційно-вольовий, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до навчання та виховання. Її реалізація ґрунтується на принципах індивідуалізації, корекційно-розвивальної спрямованості та гуманістичної взаємодії. Поєднання традиційних педагогічних засобів із корекційними технологіями (логоритміка, сенсорні практики, арттерапія, ігротерапія) створює умови для гармонійного розвитку дітей, стимулювання їхньої комунікативної активності, підвищення рівня соціалізації та формування емоційної стабільності.

Особлива увага приділяється створенню сприятливого освітнього середовища, що забезпечує доступність, безпечність і комфорт для всіх учасників інклюзивного процесу. Облаштування ресурсних кімнат, використання ІКТ та адаптованих матеріалів сприяють підвищенню результативності освітньої роботи.

Ключову роль у реалізації методики відіграє професійна компетентність вихователя, яка формується як у процесі спеціальної підготовки, так і завдяки підвищенню кваліфікації та самоосвітній діяльності. Володіння сучасними методиками, знання у сфері інклюзії та здатність до взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу забезпечують ефективність організації освітнього процесу.

У підсумку впровадження запропонованої методики дозволяє очікувати позитивної динаміки у розвитку мовленнєвої, когнітивної, соціальної та

емоційної сфер дітей з ООП, сприяє зростанню їхньої комунікативної активності та поступовій готовності до шкільного навчання. Отже, системна та цілеспрямована робота в інклюзивній групі є запорукою успішної інтеграції дитини у суспільство.

2.3. Контрольний етап дослідження

Після впровадження описаної нами методики роботи щодо організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО на контрольному етапі дослідження ми повторно здійснили моніторинг когнітивного та результативного компонентів, не включаючи організаційний компонент, оскільки він сформований на високому рівні.

На контрольному етапі було повторно оцінено рівень професійних знань і методичної компетентності педагогів, які працюють в інклюзивних групах ЗДО. Після проведення системного формувального впливу (участь у вебінарах, майстер-класах, освітніх інтенсивних зустрічах, курсах підвищення кваліфікації, внутрішньоколективних методичних тренінгах тощо) спостерігається виражене якісне підвищення когнітивного компоненту.

До формувальної програми було включено такі напрями: сучасні підходи до індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, методики адаптації освітніх програм для дітей з ООП, логоритміка як технологія інтеграції руху і мовлення, арттерапевтичні та сенсорні практики, алгоритми модифікації навчальних завдань, а також формування професійної рефлексії у педагогів. Подібні заходи сприяли не лише розширенню обсягу теоретичних знань, а й вдосконаленню методичної культури та практичної майстерності педагогів.

Результати контрольного зрізу засвідчили, що високий рівень когнітивно-методичної готовності продемонстрували вже 50% педагогів. Це педагоги, які впевнено володіють сучасними корекційно-розвивальними технологіями,

успішно адаптують навчальний матеріал до індивідуальних освітніх можливостей дітей з ООП та забезпечують структурованість і цілеспрямованість освітніх впливів.

Достатній рівень визначено у 40% педагогів, які демонструють стабільне зростання, володіють основними підходами до організації інклюзивного середовища та здатні застосовувати окремі елементи корекційних технологій, однак потребують подальшої методичної супервізії для забезпечення більшої системності.

Тільки 10% респондентів залишилися на низькому рівні – переважно ті, хто не був залучений до усіх модулів формувального етапу або рідше відвідував консультації та методичні заняття.

Таким чином, динаміка показників підтверджує, що системне підвищення кваліфікації педагогічних працівників та впровадження цілеспрямованої методичної підтримки суттєво підвищують рівень їхньої професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Формування високого рівня когнітивного компоненту у педагогів забезпечує підвищення якості організації інклюзивного освітнього процесу та сприяє створенню ефективного корекційно-розвивального середовища у дошкільному закладі.

На контрольному етапі було повторно проведено діагностику рівнів мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей з метою визначення ефективності розробленої корекційно-розвивальної програми. Порівняльний аналіз результатів у контрольній та експериментальній групах виявив суттєві відмінності.

У ході повторного (контрольного) вимірювання встановлено, що результати дітей суттєво диференціювалися залежно від участі у формувальному етапі (табл. 2.6.). В експериментальній групі спостерігається виражена позитивна динаміка у всіх дітей: одна дитина з достатнього рівня піднялася на високий, одна – з низького рівня досягла високого, а ще одна – з низького перейшла на достатній рівень розвитку. Це свідчить про ефективність цілеспрямованих

корекційно-розвивальних впливів, що були застосовані під час формувального етапу.

У контрольній групі позитивна динаміка зафіксована лише в одного вихованця (Петро), який перейшов з низького на достатній рівень розвитку. Дві інші дитини з контрольної вибірки зберегли вихідні показники на достатньому рівні, що підтверджує недостатню результативність природного перебігу освітнього процесу без спеціально організованої індивідуалізованої підтримки.

Загалом отримані результати демонструють, що більшість дітей у контрольній групі залишаються залежними від зовнішньої підтримки дорослого та не досягають суттєвої якісної перебудови мовленнєво-когнітивних процесів. Натомість показники експериментальної групи вказують на можливість істотного підвищення рівня розвитку дітей з ООП за умови реалізації системної корекційно-напрямленої педагогічної роботи, що враховує індивідуальну структуру порушень, рівень підтримки та зону найближчого розвитку. Таким чином, повторна діагностика підтвердила наукове припущення про ефективність запропонованої моделі організації корекційно-розвивального впливу.

Таблиця 2.6.

Динаміка мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей дошкільного віку з ООП (контрольний етап)

Дитина / група	Мовленнєвий розвиток	Когнітивний розвиток	Соціальний розвиток	Емоційний розвиток	Загальний рівень
Петро (4 р. п.) – контрольна група	Використовує окремі прості слова поряд із жестами	Виконує прості завдання на зорову увагу за підтримки	Взаємодіє рідко, здебільшого – з дорослим	Стан емоцій стабільніший, короткі епізоди самоконтролю	Достатній
Марійка (3 р. п.) – експериментальна група	Будує розгорнуті висловлювання, намагається формувати	Самостійно класифікує предмети, виконує завдання на послідовність	Активно долучається до спільної гри, ініціює діалог	Емоційні прояви стабільні, з'явилась стійкість реагування	Високий

	коротку розповідь				
Олег (3 р. п.) – експериментальна група	Будує прості розповідні речення з описом дій	Виконує логічні завдання з мінімальною допомогою	Активний у взаємодії з ровесниками, підтримує гру	Контролює імпульсивність, може зупиняти дію за сигналом	Високий
Ірина (4 р. п.) – контрольна група	Побудова речень покращилась, але зберігаються окремі помилки	Виконує завдання на послідовність самостійно	Соціальна активність вибіркова, середня	Емоційні реакції стали стабільнішими, вміє назвати свій стан	Достатній
Василько (3 р. п.) – експериментальна група	Використовує слова і фрази, менше помилок звуковимови	Виконує частину завдань на аналогії та прості логічні операції	Включається у гру за наслідуванням, довше утримується в діяльності	Емоційна збудженість знизилась, з'являються епізоди самозаспокоєння	Достатній
Софія (3 р. п.) – контрольна група	Будує короткі зв'язні висловлювання	Виконує більшість завдань на пам'ять і увагу	Взаємодіє в парах і групі за підтримки дорослого	Емоційна регуляція покращилась частково	Достатній

В експериментальній групі відбулися позитивні якісні зміни у всіх вихованців, що свідчить про ефективність цілеспрямованих педагогічних впливів. Зокрема:

Марійка (яка мала достатній рівень розвитку) продемонструвала перехід на високий рівень, що підтверджується розширенням активного словника, формуванням елементарних зв'язних висловлювань та підвищенням стійкості уваги.

Олег (низький рівень) піднявся до високого рівня – з'явилися цілісні висловлювання, сформованість простих логічних операцій, покращення соціальної взаємодії та здатність долучатися до колективної діяльності без додаткового стимулювання.

Василько (низький рівень) досяг достатнього рівня – покращився словниковий запас, знизилась емоційна збудливість, стабілізувалась поведінка у групі, підвищився відсоток виконаних когнітивних завдань.

Таким чином, у 100% дітей експериментальної групи виявлено позитивну динаміку, причому у двох – з різким підвищенням рівня розвитку (з низького до високого/достатнього), що свідчить про високу результативність застосованого педагогічного впливу.

Натомість у контрольній групі, де корекційно-розвивальні заходи не застосовувалися (лише звичайний освітній процес у ЗДО), позитивна динаміка спостерігалася лише у Петра, який піднявся з низького на достатній рівень, що пояснюється як природним онтогенетичним розвитком, так і реакцією на загальну соціалізаційну підтримку в групі. Ірина та Софія зберегли попередні показники, що підтверджує недостатність стихійного освітнього впливу для істотного прогресу дітей з ООП.

Отримані результати доводять, що спеціально організована корекційно-розвивальна робота має значно більший вплив на динаміку розвитку дітей порівняно із традиційним перебігом освітнього процесу. Висока сформованість показників у експериментальній групі дає підстави стверджувати про ефективність запропонованої програми та її доцільність для впровадження у практику роботи ЗДО з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

У межах дослідження було повторно вивчено результати продуктивної діяльності дітей (малюнки, конструкторні вироби, мовленнєві висловлювання, виконані завдання). Це дозволило простежити рівень їхньої пізнавальної активності, уяви, креативності та комунікативних умінь.

Таблиця 2.7.

Зведені результати повторної діагностики дітей старшого дошкільного віку з ООП (контрольний етап)

Дитина (рівень підтримки) / Група	Мовленнєвий розвиток	Когнітивний розвиток	Соціальний розвиток	Емоційний розвиток	Продукти діяльності (малюнки, висловлювання, завдання)	Підсумковий загальний рівень
Петро (4 р. п.) –	Словниковий запас збільшився	Виконує прості завдання	Рідко долучається до	Емоційно більш стабільний,	Малюнок має елементи	Достатній

КОНТРОЛЬН А група	; використовує окремі слова поряд із жестами	на зорову увагу за підтримки	взаємодії, спілкується переважно з дорослим	інколи проявляє самоконтроль	композиції; короткий словесний коментар	
Ірина (4 р. п.) – КОНТРОЛЬН А група	Складання речень покращене, але переказ все ще уривчастий	Виконує завдання на послідовність самостійно	Взаємодіє вибірково, соціальна активність середня	Реакції більш врівноважені, може назвати власний стан	Малюнок сюжетний, деталізований; короткі описові речення	Достатній
Софія (3 р. п.) – КОНТРОЛЬН А група	Будує прості зв'язні висловлювання	Виконує більшість завдань на пам'ять і увагу	Взаємодіє в парах та групах за підтримки дорослого	Емоційна регуляція покращена частково	Сюжетні малюнки з елементами символізації та деталізації	Достатній
Марійка (3 р. п.) – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА група	Формує розгорнуті висловлювання, будує коротку розповідь	Самостійно класифікує та виконує завдання на послідовність	Ініціює діалог, активно взаємодіє у грі	Стійкі емоційні прояви, здатна утримувати настрій	Деталізований сюжетний малюнок, розгорнутий коментар (3–4 речення)	Високий

продовження таблиці 2.7.

Олег (3 р. п.) – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА група	Будує прості розповідні речення з описом дій	Виконує логічні завдання з мінімальною підтримкою	Спілкується з ровесниками, підтримує гру	Контролює імпульсивні реакції, здатен зупинити поведінку за сигналом	Малюнок має простий сюжет; 2–3 описові речення	Високий
Василько (3 р. п.) – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА група	Використовує слова і фрази з меншою кількістю дефектів звуковимови	Виконує завдання на аналогії, прості логічні дії	Включається у гру за наслідуванням	Емоційна збудженість знижена, наявні епізоди самозаспокоєння	Сюжетний малюнок, більше кольорів; простий словесний супровід	Достатній

На контрольному етапі дослідження спостерігається суттєве зростання якості продуктивної діяльності дітей експериментальної групи. Марійка, Олег та Василько демонструють більш структуровані результати: їхні малюнки мають чітку композицію, сюжети пов'язані між собою, кольорова гама використовується більш доцільно. Марійка деталізує об'єкти та здатна передати на малюнку просту послідовність подій («Діти грають на майданчику»). У Олега наявний сюжет з кількома елементами (наприклад, «будинок, дерево, м'яч»), а Василько почав використовувати більшу кількість кольорів та коментує власну діяльність простими, але логічно поєднаними фразами. Це свідчить про зростання рівня пізнавальної активності, уяви та емоційного вираження у дітей, які належали до низької групи ризику на констатувальному етапі.

У дітей контрольної групи динаміка менш виражена: Ірина і Софія зберегли здатність створювати сюжетні зображення з елементарним компонуванням, проте деталізація малюнків мало змінилася. Петро, який на початковому етапі створював хаотичні лінії, тепер здатен відтворити окремі предмети, проте рівень композиційної завершеності досі низький, і потреба у зовнішній підтримці залишається високою.

Вербальна продукція дітей експериментальної групи також зазнала позитивних змін: Марійка будує короткі зв'язні висловлювання, Олег використовує описові конструкції («М'яч лежить під деревом»), а Василько коментує власні дії та результат («Я намалював будинок і сонце»). Це відображає перехід від реактивних і фрагментарних відповідей до елементарно структурованого мовлення.

У контрольній групі мовленнєвий прогрес виражений частково: Ірина та Софія демонструють короткі зв'язні фрази, проте без суттєвого зростання обсягу опису. Петро почав використовувати окремі слова частіше, однак переважно у відповідь на пряме запитання.

Когнітивні дії дітей після формувального етапу також розвинулися нерівномірно: у експериментальній групі діти самостійно виконують завдання на класифікацію та логічні операції за допомогою мінімальних підказок. Водночас

у контрольній групі зрушення є переважно у Петра, який нарешті здатен утримувати увагу та здійснювати класифікаційні дії за зразком, тоді як Ірина й Софія залишаються на попередніх показниках і потребують допомоги дорослого при ускладненні завдань.

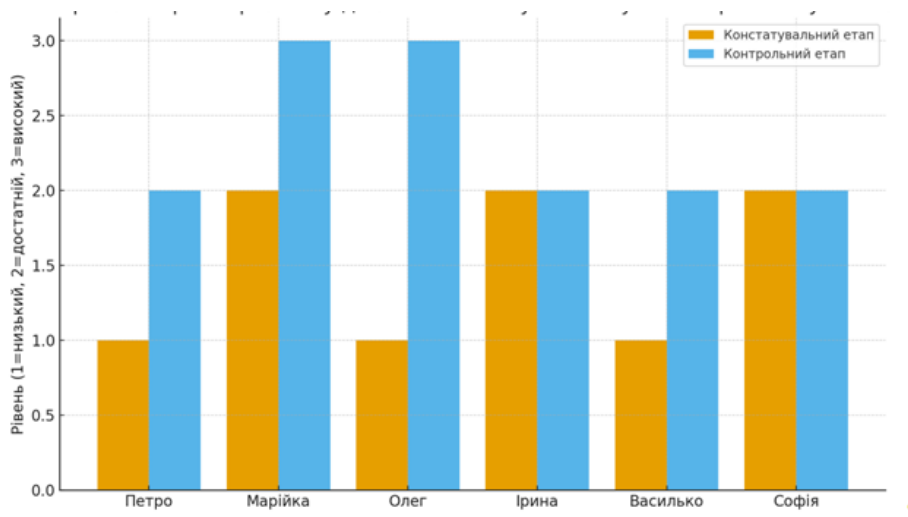


рис. 2.1. Порівняння рівнів сформованості результативного компонента організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО

Таким чином, контрольний етап підтвердив перевагу системного корекційно-розвивального впливу над природною динамікою розвитку: саме діти експериментальної групи продемонстрували найсуттєвіший якісний стрибок у продуктивній діяльності, мовленні, когнітивних діях та емоційно-соціальній регуляції.

Отже, результати контрольного етапу дослідження переконливо доводять ефективність впровадженої нами методики організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Повторний моніторинг когнітивного та результативного компонентів засвідчив як значне підвищення рівня професійної готовності педагогів, так і суттєву позитивну динаміку в розвитку дітей експериментальної групи.

Системно організоване підвищення кваліфікації педагогів через навчальні вебінари, курси, інтенсиви та внутрішньоколективні тренінги забезпечило суттєве зростання їхньої когнітивно-методичної компетентності: частка педагогів з високим рівнем зросла до 50%, а кількість фахівців з низьким рівнем

– зменшилася до мінімуму. Це свідчить про результативність формувальних впливів та необхідність системної методичної підтримки у практиці впровадження інклюзивної освіти.

Повторна діагностика дітей виявила, що найпомітніші якісні зміни відбулися саме у вихованців експериментальної групи, де всі діти демонструють підвищення рівня розвитку, причому двоє – з вираженим зростанням до високого рівня. У контрольній групі зафіксовано лише частковий природний прогрес одного вихованця. Отримані результати підтвердили наукове припущення про те, що спеціально організована корекційно-розвивальна робота є суттєво більш ефективною, ніж традиційний перебіг освітнього процесу.

Таким чином, запропонована методика методичного та корекційно-розвивального впливу довела свою результативність і може бути рекомендована до розширеного застосування в інклюзивних групах ЗДО як дієвий інструмент підвищення якості освітнього процесу та оптимізації розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження було здійснено комплексний аналіз стану організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Визначено та описано три компоненти з відповідними критеріями оцінювання: організаційний компонент – організаційно-управлінський критерій; когнітивний компонент – когнітивно-методичний критерій; результативний компонент – результативно-розвивальний критерій.

Представлений констатувальний етап дав змогу не лише окреслити загальні тенденції у функціонуванні інклюзивного середовища, але й виявити специфічні труднощі, пов'язані з реалізацією індивідуалізованого підходу в освітньому процесі.

Передусім, з'ясовано, що організаційний компонент інклюзивної освіти у досліджуваному ЗДО перебуває на високому рівні, водночас результати діагностики когнітивного та методичного компонентів педагогів показали, дещо інші результати.

Таким чином, дані, отримані на констатувальному етапі, підтверджують необхідність розроблення та впровадження спеціально організованої технології роботи, спрямованої на підвищення рівня готовності педагогів до реалізації інклюзивного процесу, а також на оптимізацію пізнавальної, мовленнєвої, соціальної та емоційної сфер розвитку дітей. Наявність сформованого організаційного фундаменту в ЗДО створює сприятливі умови для впровадження авторської методики на формувальному етапі, спрямованої на підвищення ефективності інклюзивного освітнього процесу, що й було реалізовано на подальшому етапі дослідження.

На формувальному етапі було розроблено та впроваджено методику організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО, спрямовану на комплексну оптимізацію мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку вихованців.

Контрольний етап був спрямований на оцінку результативності розробленої методики. Для цього повторно проведено моніторинг когнітивного компоненту педагогів та результативного компоненту розвитку дітей.

Результати педагогів підтвердили ефективність методичної підтримки: частка педагогів з високим рівнем готовності зросла до 50%, а низький рівень зберігся лише у 10%. Це доводить, що формування професійної компетентності педагогів не відбувається спонтанно та потребує системних організованих впливів.

Динаміка розвитку дітей показала суттєві міжгрупові відмінності: в експериментальній групі позитивна динаміка зафіксована у 100% дітей, тоді як у контрольній – лише у одного вихованця. Саме діти, які брали участь у формувальній програмі, продемонстрували стрибок з низького на достатній та

високий рівні, що підтверджує причинно-наслідковий зв'язок між педагогічним впливом та відчутним прогресом у розвитку.

Таким чином, контрольний етап засвідчив, що впроваджена методика є результативною та значно перевищує за ефективністю традиційну освітню практику, яка не забезпечує системних якісних змін у розвитку дітей з ООП.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного дослідження проблеми організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО, дало можливість сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виділені поняття, що формують понятійно-категоріальний апарат дослідження, і визначають зміст та сутність організації навчання й виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. До загальнопедагогічних базових понять віднесено «навчання», «виховання», «діти дошкільного віку», що відображають змістові характеристики становлення особистості, засвоєння знань, формування компетентностей, соціальної поведінки та морально-ціннісних орієнтацій у період дошкільного дитинства. До спеціально-педагогічних понять віднесено «інклюзія», «інклюзивна освіта», «особливі освітні потреби», «діти дошкільного віку з ООП», «інклюзивна група ЗДО», які окреслюють зміст, напрями, завдання та концептуальні засади впровадження інклюзивної практики у закладах дошкільної освіти.

Уточнення сутності зазначених понять дозволило встановити, що інклюзивне навчання є сучасною ціннісно-світоглядною моделлю організації освітнього процесу, яка передбачає адаптацію й трансформацію освітнього середовища відповідно до індивідуальних можливостей дітей, їхніх потреб і рівня розвитку. Особливі освітні потреби розглядаються як комплекс індивідуальних труднощів, що потребують спеціально організованої психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової та соціальної підтримки. Заклад дошкільної освіти з інклюзивними групами постає відкритим освітнім простором, де забезпечується реалізація ІПР, міждисциплінарна взаємодія фахівців і створюються умови для ефективної соціалізації та розвитку дитини.

2. Описано організацію навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Організація навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної групи ЗДО ґрунтується на оновленій нормативно-правовій базі України, яка регламентує поетапність зарахування, визначення рівнів підтримки, функціонування команди психолого-педагогічного супроводу та розроблення ІПР. Встановлено, що застосування рівнів підтримки (І–V), введення посад асистента вихователя й асистента дитини, створення ресурсних кімнат та адаптація освітнього середовища відповідно до принципів універсального дизайну забезпечують реальні механізми персоналізації навчального процесу та підвищують інституційну спроможність ЗДО до реалізації інклюзії. Планування освітнього процесу здійснюється на основі Державного стандарту дошкільної освіти, типових, парціальних та спеціальних програм, що дає змогу інтегрувати освітній, корекційний і компенсаторний напрями. Обґрунтовано, що ефективність навчання в інклюзивній групі визначається міждисциплінарною взаємодією фахівців, партнерством із батьками та забезпеченням гнучкої індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Таким чином, система організації навчання в інклюзивній групі ЗДО забезпечує механізми реалізації принципу рівного доступу та створює умови для якісного засвоєння дітьми з ООП змісту дошкільної освіти.

У межах наукового аналізу зміст виховання дітей дошкільного віку з ООП розглянуто як систему взаємопов'язаних напрямів: фізичного, розумового, морального, трудового та естетичного виховання. Кожен із цих напрямів виконує власну розвивальну функцію, а в інклюзивному освітньому просторі вони реалізуються інтегровано, через ігрові форми, спільну діяльність, корекційно-розвиткові технології та індивідуалізовані педагогічні стратегії. Саме полівекторність виховного впливу забезпечує формування цілісної особистості дошкільника й створює умови для гармонійного розвитку з урахуванням його індивідуальних освітніх потреб.

3. Виявлено рівень організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Для виявлення рівня організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО нами було виділено такі структурні компоненти та відповідні їм критерії оцінювання: організаційний (організаційно-управлінський критерій), когнітивний (когнітивно-методичний критерій) та результативний (результативно-розвивальний критерій). Така структуризація дала можливість комплексно та багатовимірно оцінити стан впровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти, ураховуючи управлінські, методичні та безпосередньо динамічні характеристики розвитку вихованців.

Результати констатувального етапу засвідчили, що управлінські та організаційні механізми інклюзивної діяльності в досліджуваному закладі переважно функціонують на достатньому та високому рівні, що підтверджено наявністю стратегії інклюзивного розвитку, внутрішньої нормативної регламентації діяльності інклюзивних груп, доступністю освітнього середовища, роботою команди супроводу та системною взаємодією педагогів із батьками і фахівцями. Разом із тим найбільш уразливим виявився когнітивно-методичний складник, який характеризується вибіркоvim застосуванням педагогами методик індивідуалізації та диференціації освітнього процесу та частковим використанням сучасних корекційно-розвивальних технологій.

З метою перевірки результативності організації інклюзивного освітнього процесу було проведено діагностику мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей. Результати засвідчили, що половина дітей перебувають на низькому рівні сформованості досліджуваних функцій, що виявляється у значних комунікативних, пізнавальних та емоційно-вольових труднощах. У дітей із достатнім рівнем розвитку фіксується потенціал до позитивної динаміки за умов системної корекційної та індивідуалізованої роботи.

4. Описано та експериментально перевірено методику навчання та виховання дітей дошкільного віку з ООП в інклюзивній групі ЗДО. Основу методики становили: індивідуалізація змісту освітнього процесу, поєднання навчальних і корекційно-розвивальних впливів, цілеспрямоване формування мовленнєвих, когнітивних, соціальних та емоційно-вольових умінь через логоритміку, сенсорні практики, арттерапевтичні та ігротерапевтичні технології, а також системне підвищення когнітивно-методичної готовності педагогів. Застосована модель роботи забезпечувала не лише врахування індивідуальних освітніх траєкторій, але й створення оптимального інклюзивного середовища, у якому корекційні впливи інтегрувалися у повсякденну діяльність дітей.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили високу ефективність впровадженої методики. У педагогів експериментальних груп відбулося суттєве зростання когнітивно-методичного критерію: частка вихователів із високим рівнем підготовленості зросла до 50%, а кількість фахівців низького рівня зведена до мінімуму. У дітей експериментальної групи зафіксовано стійку позитивну динаміку: у 100% вихованців відбулося підвищення рівня розвитку, причому у двох дітей – з низького рівня до високого/достатнього. На противагу цьому, у контрольній групі істотне покращення виявлено лише в одного вихованця, а решта дітей зберегли попередні показники.

Викладені результати досліджень і висновки не претендують на остаточне й вичерпне розв'язання проблеми організації навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ЗДО. Подальші розвідки вбачаємо в дослідженні педагогічних умов організації освітнього процесу в інклюзивних групах ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атрощенко Т. О., Зданевич Л. В., Цегельник Т. М. Потенціал сімейного виховання у процесі формування особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2021. № 1 (37). Ч. II. С. 27–34.
2. Бех І. Д. Дошкільна освіта: трансформаційні орієнтири. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: зб. наук. праць* / за заг. редакцією Г.В. Беленької, В.І. Бондар, І.М. Шоробури. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020р., С. 7-20
3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низковської. 256 с
4. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні. *Дошкільне виховання*. 2019. № 4. С. 12–15.
5. Борисенко Л. Л. Впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукраїн. наук.-практ. конф. м. Лисичанськ, 14 грудня 2018 року.* Лисичанськ: ФОП Пронькіна К.В. 2018. С. 26–28.
6. Бродецька А. Корекційно-розвивальна робота в інклюзивній групі. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2019. № 10. С. 29–31.
7. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. ІваноФранківськ : ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.
8. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
9. Гавриш Н. В. Книжка – вихователь і учитель, або як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 6. С. 4–12.

10. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина*. 2018. № 3. С. 7–19.
11. Данілавичюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2–8.
12. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька; Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
13. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2019. № 15. С. 138–145.
14. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренка В. І. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2013. 100 с.
15. Індивідуальна програма розвитку: методичні матеріали / Укл: Н. В. Заєркова, І. В. Луценко. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2015. 20 с.
16. Інклюзивна школа: особливості організації та управління [кол. авторів : Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І.]. Київ, 2017. 127 с.
17. Кіндрат І. Р. Формування духовно-моральних основ світогляду дитини дошкільного віку засобами художнього слова. *Молодий вчений. Науковий журнал*. 2017. № 1 (41). С. 432–436.
18. Коваленко Ю. М. Педагогічна взаємодія з батьками дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Наука і молодь – 2020: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*. (м. Київ, 14 травня 2020 р.). 2020. С. 493–497.
19. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
20. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

21. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.
22. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
23. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
24. Колупаєва А. А. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56с.
25. Костенко Т. М. Дитина з порушенням зору. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.
26. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
27. Литовченко С. В. Дитина з порушенням слуху. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.
28. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі”. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
29. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: Школа*. 2013. № 10. С. 4-15.
30. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку / укл. : Прохоренко Л.І., Шевченко В.М., Шевченко Ю.В., Орленко І.М., Соколова Г.Б. Київ, 2022. 116 с. URL: <https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/metodichni-rekomendaciyi-shchodo-viznachennya-osvitnih-trudnoshchiv.pdf> (дата звернення: 10.04.2025).
31. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

32. Мірошнікова А. Три книжки про героїв з особливими потребами, які змінюють уявлення про літературу (Назва з екрана). URL: <https://osvitoria.media/experience/try-knyzhky-pro-geroyiv-z-osoblyvymy-potrebam-yaki-zminuyut-uyavlennya-pro-literaturu/> (дата звернення: 30.09.2025).

33. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 2. С. 172–181.

34. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 29.09.2024).

35. Нечепорчук А. Новий освітній простір. Безбар'єрність. Інформаційний посібник. 2019. 95 с. Режим доступу: www.dfrr.minregion.gov.ua

36. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

37. Осмолівська О. А. Інклюзивна література в сучасному європейському книговидаванні: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «12», 2021. 184 с.

38. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: « А. С. К. », 2012. 308 с.

39. Панченко Є.С. Використання Lego-технологій як інноваційного інструменту на заняттях у ЗДО. Впровадженн сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: зб. наук. праць / укладачі: Мисик О.С., Миськова Н.М., Онофрійчук Л.О., Пісоцька Л.С., Розгон В.В.; За заг. Ред. Проф. Зданевич Л.В. Хмельницький: ХГПА, 2024. С. 501-505.

40. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Підручник. 4-те вид., перероблене. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 408 с. (Альма-матер).

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

42. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр:
 Постанова КМУ від 24.12.2024 № 1491.
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1491-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.04.2025).

43. Про дошкільну освіту : Закон України від 01.01.2025 № 4059-IX.
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.02.2025).

44. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН від 12.01.2021 № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.02.2025).

45. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова КМУ від 10.04.2019 № 530.
 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.04.2025).

46. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.02.2020)

47. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48с.

48. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.

49. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*. 2023. № 1(1). С. 28–34. URL: [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-5GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF) (дата звернення: 07.02.2025).

50. Сасіна І. О. Психолого-педагогічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23(2). С. 81–88.

51. Сингаївська А. М. Розмежування понять «навчання» та «учіння». *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. Вип. 3. С. 145-149

52. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій: навч.-метод. посіб. / О.І.Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін. Донецьк: ДонІППО «Витоки», 2006. 206 с.

53. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

54. Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року. URL: <https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku> (дата звернення: 29.09.2024).

55. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.

56. Танько Т. П., Чернявська М. В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах освіти України (друга половина XX століття) : навч. посіб. Харків : ХНПУ, 2017. 204 с.

57. Танько Т., Чернявська М. Естетичне виховання дошкільників як наукова проблема у першій половині XX століття. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 26. Т.2. С. 293–298. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-26-293-298> (дата звернення: 07.02.2025)..

58. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укл. Т.Скрипник. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

59. Трикоз С. В. Дитина з порушенням інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.

60. Тріпак М., Тимків А. Соціальний феномен інституціоналізації інклюзивної освіти. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 1. С. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-1-4>

61. Федорова М.А., Максимова О. О., Сорочинська О. А. Дошкільна педагогіка (частина 1): навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 80 с.

62. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ. 2017. 328 с.

63. Цегельник Т. М. Особливості професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 111–116.

64. Цегельник Т. М. Педагогічна реабілітація дітей з інвалідністю. Освіта дітей дошкільного віку у соціокультурному просторі: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Н. М. Миськової, Л. С. Пісоцької, О.Д. Рейпольської. Хмельницький: ХГПА, 2019. У 2-х ч. Ч.ІІ. 221 с. С. 192–196.

65. Цегельник Т. М. Умови організації інклюзивного навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Розвиток конкурентноспроможної особистості у межах сучасної освіти: реалії та перспективи*. Хмельницький: ХГПА. 2020. 167 с. С. 151–154.

66. Цегельник Т.М., Зданевич Л.В., Гончар Н.П. Особливості та специфіка професійної діяльності вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць* / за заг. ред. Л.В.Зданевич, Л.С.Пісоцької, Н.М.Миськової, Л.О.Онофрійчук. Хмельницький : ХГПА, 2021. С. 294-297

67. Чеботарьова О. В. Дитина із синдромом Дауна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48с.

68. Чеботарьова О. В. Дитина із церебральним паралічем. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40с.

69. Чекан О. І. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи* : науковий журнал. Ужгород : ВД "Гельветика", 2025. № 7. С.39-43

70. Черепаня Н. Педагогічні детермінанти готовності дитини до навчання у школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. №27. С. 225–229.

71. Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 10. С. 4–8.

72. Яковенко В. В. Становлення ідей трудового виховання дітей дошкільного віку. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018. № 44. С. 187-198].

73. Cranmer S. J. Disabled Children and Young People's Uses and Experiences of Digital Technologies for Learning. Retrieved from https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/88991/4/Disabled_children_final_report_30.11.23.pdf

74. Eligi I., Mwantimwa K. ICT Accessibility and Usability to Support Learning of Visually-Impaired Students in Tanzania. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*. 2017. №13 (2), PP. 87–102.

75. Pacheco E., Lips M., Yoong P. Transition 2.0: Digital Technologies, Higher Education, and Vision Impairment. *The Internet and Higher Education*. 2018. №37. PP. 1–10.

76. Silman F., Yaratana H., Karanfiller T. Use of Assistive Technology for Teaching-Learning and Administrative Processes for the Visually Impaired People. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017. №13(8), PP. 4805–4813.

77. Zdanevych L., Tsehelnyk T., Kruty K., Reipolska O., Uliukaieva I., Frolenkova N. Training of Future Teachers for Work with Preschoolers under Martial Law in Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Issue Vol. 11, 6. 67–77.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А
ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____

2. Загальні відомості про дитину:

прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності): _____

дата народження: _____

повне найменування закладу дошкільної освіти, в якому здобуває освіту:

дата зарахування до закладу дошкільної освіти: _____

прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності) батьків (інших законних представників) дитини: _____

контактні номери телефонів батьків (інших законних представників):

адреса задекларованого/zareєстрованого місця проживання (перебування):

3. Категорії (типи) особливих освітніх потреб, ступінь їх прояву, рівень підтримки згідно з висновком інклюзивно-ресурсного центру

про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини:

4. Рівень підтримки, визначений командою психолого-педагогічного супроводу* (протокол засідання від _____ № _____):

- ☐ перший рівень підтримки;
- ☐ другий рівень підтримки;
- ☐ третій рівень підтримки;
- ☐ четвертий рівень підтримки;
- ☐ п'ятий рівень підтримки.

5. Створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема:

1) розумне пристосування:

Назва адаптації/модифікації	Необхідні заходи для реалізації індивідуальної програми розвитку
-----------------------------	--

Пристосування середовища:

доступність
освітлення
рівень шуму
інформаційні позначки
меблі
інше

Назва адаптації/модифікації	Необхідні заходи для реалізації індивідуальної програми розвитку
-----------------------------	--

Організація освітнього процесу:

адаптація:

використання візуального розкладу
 використання індивідуальних позначок
 використання альтернативної (додаткової) комунікації
 збільшення часу на виконання завдань
 збільшення обсягу допомоги (навідне запитання, демонстрація зразка, нагадування)
 чергування видів діяльності
 використання заохочень
 використання засобів концентрації уваги
 картки-підказки, картки-інструкції
 інше

модифікація:

зміна програмового змісту
 зміна вимог до виконання завдань
 зміна підходів до моніторингу
 інше

2) здійснення освітнього процесу:

- ☐ за розкладом групи;
- ☐ за адаптованим розкладом;

3) забезпечення допоміжними засобами для організації освітнього процесу:

- ☐ так

□ ні;

4) перелік допоміжних засобів, яких потребує дитина:

6. Індивідуальні особливості розвитку дитини та цілі, завдання, очікувані результати, які планується досягти:

Наявні знання, вміння і навички дитини (компетентності)	Цілі та завдання на період реалізації індивідуальної програми розвитку	Очікувані результати/ вміння, які планується досягти	Отримані результати/вміння (сформовано, формується) (заповнюється після виконання індивідуальної програми розвитку або вкінці навчального року)
--	--	--	---

Знає

Вміє

Володіє

Розуміє

Застосовує

(самостійно, з
підказками

Здатна

Засвоїла

Інше

7. Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (заняття):

Найменування заняття (послуги)	Фахівець, який проводить заняття (надає послугу)	Місце проведення	Розклад занять
-----------------------------------	--	---------------------	-------------------

8. Члени команди психолого-педагогічного супроводу, які склали індивідуальну програму розвитку:

Прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності)	Посада	Підпис
--	--------	--------

9. Погодження індивідуальної програми розвитку з батьками/іншими законними представниками дитини:

Я, _____,

(прізвище, власне ім'я, по батькові (за наявності))

брав (брала) участь у розробленні індивідуальної програми розвитку та згоден (згодна) з її змістом.

(підпис батька (матері)/інших законних представників дитини)

Дата _____

*За потреби команда психолого-педагогічного супроводу разом з фахівцем інклюзивно-ресурсного центру та за погодженням із батьками (іншими законними представниками) дитини можуть прийняти рішення про зміну рівня підтримки в межах суміжного з урахуванням динаміки розвитку дитини.

{Додаток 1 в редакції Постанов КМ № 769 від 28.07.2021, № 1036 від 26.08.2025}

ДОДАТОК Б

Анкета

**для адміністрації та вихователів ЗДО з метою визначення
рівня сформованості організаційного компонента організації навчання
та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в
інклюзивній групі ЗДО
(розробка автора)**

Шановні колеги! З метою з'ясування позицій педагогів та адміністрації щодо організаційно-управлінського забезпечення інклюзивного процесу в закладі дошкільної освіти та для подальшого його покращення, просимо Вас заповнити наступну анкету!

Наголошуємо, що анкетування є анонімним та ваші відповіді будуть використані лише в наукових цілях.

Просимо Вас обрати варіант, який найбільше відповідає вашій думці

1. Чи має ваш заклад затверджену стратегію інклюзивного розвитку?

- А) Так, і вона реалізується системно.
- Б) Є, але застосовується частково.
- В) Відсутня.

2. Чи закріплена діяльність інклюзивної групи у внутрішніх документах ЗДО?

- А) Так, чітко регламентована.
- Б) Лише частково.
- В) Не відображена.

3. Як відбувається координація роботи між адміністрацією, педагогами та асистентом вихователя?

- А) Системно й результативно.
- Б) Іноді, без єдиної системи.
- В) Практично не здійснюється.

4. Чи функціонує у закладі команда психолого-педагогічного супроводу?

- А) Так, працює постійно.
- Б) Є, але взаємодія нерегулярна.
- В) Немає.

5. Як часто проводиться моніторинг якості навчально-виховного процесу для дітей з ООП?

- А) Регулярно, із системними висновками.
- Б) Періодично.
- В) Не проводиться.

6. Чи забезпечений заклад спеціальними дидактичними матеріалами для роботи з дітьми з ООП?

- А) Так, у достатній кількості.
- Б) Частково.
- В) Практично відсутні.

7. Наскільки доступне та безпечне освітнє середовище (меблі, осередки, адаптація приміщень)?

- А) Повністю відповідає вимогам.
- Б) Частково адаптоване.
- В) Не відповідає.

8. Чи є у закладі ресурсна кімната або куточки для індивідуальної роботи з дітьми?

- А) Так, функціонують постійно.
- Б) Є, але використовуються рідко.
- В) Відсутні.

9. Чи використовуються ІКТ у підтримці навчання дітей з ООП?

- А) Регулярно.
- Б) Іноді.
- В) Не використовуються.

10. Як ви оцінюєте рівень підготовки педагогів до роботи в інклюзивній групі?

- А) Високий, педагоги добре підготовлені.
- Б) Середній, потребують підвищення кваліфікації.
- В) Низький.

11. Як організовується співпраця з батьками дітей з ООП?

- А) Системно, на регулярній основі.
- Б) Епізодично.
- В) Взагалі не організовується.

12. Чи проводяться у закладі спільні наради/зустрічі з питань інклюзивної освіти?

- А) Так, регулярно.
- Б) Час від часу.
- В) Не проводяться.

13. Чи є у вас досвід залучення зовнішніх фахівців (логопедів, дефектологів, психологів) до інклюзивного процесу?

- А) Так, постійна співпраця.
- Б) Іноді, за потреби.
- В) Ні.

14. Як ви оцінюєте підтримку адміністрації у впровадженні інклюзії?

- А) Висока, є постійна допомога.
- Б) Часткова.
- В) Відсутня.

15. Як ви вважаєте, чи відповідає рівень організації інклюзивного процесу у вашому закладі сучасним вимогам?

- А) Так, повністю відповідає.
- Б) Частково відповідає.
- В) Не відповідає.

Ключ до анкети

- **А – 3 бали** (високий рівень організації та управління).
- **Б – 2 бали** (достатній рівень).
- **В – 1 бал** (низький рівень).

Максимальна кількість балів: 45.

Інтерпретація результатів:

- **36–45 балів** – високий рівень управлінської та організаційної готовності до інклюзивного процесу.
- **24–35 балів** – достатній рівень, що свідчить про часткову системність та потребу у вдосконаленні.
- **15–23 бали** – низький рівень, відсутність належного управлінського забезпечення.

ДОДАТОК В

Анкета

**для вихователів ЗДО з метою визначення
рівня сформованості когнітивного компонента організації навчання
та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в
інклюзивній групі ЗДО
(розробка автора)**

Шановні вихователі! З метою з'ясування готовності до забезпечення інклюзивного процесу в закладі дошкільної освіти та для подальшого її покращення, просимо Вас заповнити наступну анкету!

Наголошуємо, що анкетування є анонімним та ваші відповіді будуть використані лише в наукових цілях.

Просимо Вас обрати варіант, який найбільше відповідає вашій думці

1. Яка головна мета інклюзивної освіти?

- А) Створити окремі умови для дітей з ООП.
- Б) Забезпечити рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
- В) Виховати дітей з ООП окремо від ровесників.
- Г) Використовувати тільки спеціальні методики.

2. Який нормативний документ регламентує інклюзивне навчання в Україні?

- А) Конвенція ООН про права дитини.
- Б) Державний стандарт початкової освіти.
- В) Закон України «Про освіту».
- Г) Концепція розвитку інклюзивної освіти.

3. Що означає поняття «індивідуалізація навчання»?

- А) Навчання лише дітей з однаковими здібностями.
- Б) Адаптація змісту та методів до індивідуальних можливостей дитини.
- В) Проведення групових занять з усіма дітьми.
- Г) Використання однакових методів для всіх.

4. Який принцип є основоположним в інклюзивній освіті?

- А) Сегрегація.
- Б) Доступність і рівність можливостей.
- В) Відокремлення дітей з ООП.
- Г) Конкурентність.

5. Яка основна функція індивідуальної програми розвитку (ІПР)?

- А) Замінити навчальний план.
- Б) Сприяти відстеженню досягнень і розвитку дитини з ООП.
- В) Уніфікувати навчання.
- Г) Обмежити діяльність педагога.

6. До корекційно-розвивальних технологій у ЗДО належать:

- А) Логоритміка, арттерапія, сенсорні методики.
- Б) Математика, письмо, читання.
- В) Спортивні змагання.
- Г) Репродуктивне навчання.

7. Яка мета логоритміки?

- А) Формування математичних умінь.
- Б) Розвиток мовлення через рух і музику.
- В) Розвиток лише моторики.
- Г) Засвоєння правил поведінки.

8. Арттерапія у роботі з дітьми з ООП сприяє:

- А) Лише формуванню естетичного смаку.
- Б) Зниженню емоційної напруги та розвитку комунікативних навичок.
- В) Підготовці до спортивних змагань.
- Г) Вирішенню математичних завдань.

9. Який приклад сенсорної методики в ЗДО?

- А) Використання спеціальних матеріалів для стимуляції дотику, слуху, зору.
- Б) Тільки розвиток пам'яті.
- В) Проведення лекцій для дітей.
- Г) Виконання контрольних робіт.

10. Що означає «диференціація навчання»?

- А) Надання дітям однакових завдань.
- Б) Врахування рівня підготовленості й індивідуальних особливостей при організації навчання.
- В) Повна стандартизація освітнього процесу.
- Г) Усунення індивідуальних відмінностей.

11. Який метод є прикладом адаптації програми для дитини з ООП?

- А) Використання підручника без змін.
- Б) Спрощення завдань, використання наочності та індивідуального темпу навчання.
- В) Виключення дитини з групи.
- Г) Збільшення обсягу завдань.

12. Що є ознакою високого рівня професійної готовності педагога до інклюзії?

- А) Використання лише теоретичних знань.
- Б) Уміння застосовувати знання на практиці, адаптуючи навчальні програми.
- В) Відмова від співпраці з батьками.
- Г) Використання однакових методів для всіх дітей.

13. Який показник свідчить про ефективність корекційно-розвивальної роботи?

- А) Стабільне відвідування занять.
- Б) Позитивна динаміка розвитку мовлення, когнітивної, соціальної та емоційної сфер.
- В) Задоволеність адміністрації.
- Г) Виконання стандартної програми.

14. Який із наведених підходів відповідає принципам інклюзивної освіти?

- А) Співпраця педагогів, батьків та фахівців супроводу.
- Б) Виключення батьків з освітнього процесу.
- В) Суворі стандартизація навчання.
- Г) Відокремлення дітей з ООП у спеціальні групи.

15. Чому важливо використовувати ІКТ у роботі з дітьми з ООП?

- А) Вони повністю замінюють педагога.
- Б) Підвищують доступність інформації, стимулюють розвиток мовлення й комунікації.
- В) Використовуються лише для розваг.
- Г) Не мають значення для інклюзії.

Ключ до анкети (тестів)

Кожна правильна відповідь оцінюється у 1 бал.
Максимальна кількість балів за 15 завдань – **15 балів**.

Правильні відповіді:

- 1 – Б
- 2 – В
- 3 – Б
- 4 – Б

- 5 – Б
- 6 – А
- 7 – Б
- 8 – Б
- 9 – А
- 10 – Б
- 11 – Б
- 12 – Б
- 13 – Б
- 14 – А
- 15 – Б

Інтерпретація результатів

Високий рівень – 13–15 правильних відповідей (86–100%). Характеризується глибокими знаннями сутності інклюзивного навчання, високим рівнем обізнаності у методиках індивідуалізації та диференціації, умінням адаптувати програми та застосовувати корекційно-розвивальні технології. Педагоги демонструють готовність ефективно впроваджувати сучасні підходи в освітній процес.

Середній рівень – 9–12 правильних відповідей (60–85%). Свідчить про достатні, але не повністю систематизовані знання з інклюзивної освіти. Педагоги володіють основами методик, однак потребують вдосконалення у сфері застосування корекційно-розвивальних технологій та практичної адаптації програм.

Низький рівень – 0–8 правильних відповідей (0–59%). Показує фрагментарні уявлення про сутність інклюзивного навчання, слабе знання методів індивідуалізації та диференціації, недостатнє розуміння корекційно-розвивальних технологій. Педагоги потребують цілеспрямованої підготовки та підвищення кваліфікації.

ДОДАТОК Г

Деталізовані варіанти завдань для виявлення динаміки мовленнєвого, когнітивного, соціального й емоційного розвитку дітей дошкільного віку з ООП. Кожен блок завдань розписаний із прикладами, інструкціями та тим, що педагог має спостерігати.

1. Мовленнєвий розвиток

Завдання 1. «Назви предмети»

- Матеріал: 5–7 карток (іграшки, тварини, транспорт).
- Інструкція: «Подивися на картинку і скажи, що це».
- Спостерігаємо: чи правильно дитина називає предмети, чи узагальнює («собака» чи «тварина»), чи допускає помилки у звуковимові.

Завдання 2. «Опиши малюнок»

- Матеріал: сюжетна картинка («Діти граються в пісочниці»).
- Інструкція: «Розкажи, що відбувається на малюнку».
- Спостерігаємо: чи буде дитина прості або поширені речення, чи вміє поєднувати слова в розповідь.

Завдання 3. «Склади речення»

- Матеріал: два-три слова («кіт + м'яч», «дівчинка + яблуко»).
- Інструкція: «Склади речення зі слів».
- Спостерігаємо: граматичну правильність, здатність вибудувати зв'язок між словами.

Завдання 4. «Переказ історії»

- Матеріал: коротка казка (3–4 речення).
- Інструкція: «Послухай і спробуй повторити історію своїми словами».
- Спостерігаємо: чи дитина відтворює головні події, чи зберігає логіку.

Завдання 5. «Вимовляй склади»

- Матеріал: картки з буквосполученнями («па», «ра», «ла»).
- Інструкція: «Повтори за мною».
- Спостерігаємо: правильність звуковимови, здатність до фонематичного сприйняття.

2. Когнітивний розвиток

Завдання 1. «Запам'ятай слова»

- Матеріал: список із 5 простих слів («яблуко, кіт, стіл, м'яч, книжка»).
- Інструкція: «Послухай і повтори слова, які я скажу. Потім я запитаю ще раз».
- Спостерігаємо: обсяг короточасної пам'яті, здатність утримувати інформацію.

Завдання 2. «Знайди відмінності»

- Матеріал: 2 картинки (10 однакових деталей, 3–5 відмінностей).
- Інструкція: «Подивися уважно і скажи, чим картинки відрізняються».
- Спостерігаємо: уважність, послідовність у пошуку.

Завдання 3. «Розклади по групах»

- Матеріал: картки із зображенням овочів, тварин, меблів.
- Інструкція: «Розклади картинки: тварини окремо, овочі окремо, меблі окремо».
- Спостерігаємо: вміння класифікувати, логічно мислити.

Завдання 4. «Склади історію»

- Матеріал: серія картинок («насіння → паросток → квітка»).
- Інструкція: «Розклади картинки в правильному порядку і розкажи історію».
- Спостерігаємо: здатність до причинно-наслідкових зв'язків.

Завдання 5. «Продовж узор»

- Матеріал: послідовність («коло – квадрат – коло – ...»).
- Інструкція: «Що буде далі?»
- Спостерігаємо: логічне мислення, розпізнавання закономірностей.

3. Соціальний розвиток

Завдання 1. «Спільна гра»

- Матеріал: кубики, конструктор.
- Інструкція: «Давайте разом побудуємо будиночок».
- Спостерігаємо: чи взаємодіє дитина з іншими, чи пропонує ідеї, чи ділиться матеріалами.

Завдання 2. «Поділися іграшкою»

- Ситуація: дати дитині іграшку, інший малюк просить пограти.
- Спостерігаємо: чи готова дитина дати іграшку, обмінятися, чи проявляє агресію.

Завдання 3. «Попроси про допомогу»

- Інструкція: «Скажи своєму другу, щоб він дав тобі кубик».
- Спостерігаємо: чи вміє дитина формулювати прохання, чи користується невербальною комунікацією.

Завдання 4. «Дотримання правил гри»

- Матеріал: рухлива гра («Сонце і дощик»).
- Спостерігаємо: чи виконує дитина правила, чи чекає своєї черги.

Завдання 5. «Що робити?»

- Ситуація: «Хлопчик упав і плаче. Що ти зробиш?»
- Варіанти: допомогти, покликати дорослого, не звертати уваги.
- Спостерігаємо: соціальну чутливість, рівень емпатії.

4. Емоційний розвиток

Завдання 1. «Покажи емоцію»

- Матеріал: картки з емоціями (радість, сум, страх).
- Інструкція: «Покажи, як виглядає радісний хлопчик/сумна дівчинка».
- Спостерігаємо: чи розпізнає дитина емоції та чи може їх відтворити.

Завдання 2. «Який у тебе настрій?»

- Матеріал: набір кольорових олівців.
- Інструкція: «Вибери колір, яким намалюєш свій настрій».
- Спостерігаємо: емоційний стан, здатність виразити почуття символічно.

Завдання 3. «Закінчи історію»

- Сюжет: «Дівчинка загубила іграшку...»
- Інструкція: «Що було далі? Як вона почувалася?»
- Спостерігаємо: здатність прогнозувати емоційні реакції.

Завдання 4. «Як вчинити?»

- Ситуація: «Друг не ділиться іграшкою».
- Варіанти: відібрати, попросити, покликати дорослого.
- Спостерігаємо: адекватність реакції, саморегуляцію.

Завдання 5. «Намалюй себе з друзями»

- Інструкція: «Намалюй себе і своїх друзів».
- Спостерігаємо: чи зображає дитина себе серед інших, чи є позитивні емоції в малюнку.

Інтерпретація результатів:

- **Високий рівень** – дитина впевнено виконує більшість завдань, проявляє ініціативу, мовлення й когнітивні процеси розвинені.
- **Достатній рівень** – завдання виконані частково, є окремі труднощі.
- **Середній рівень** – дитина справляється з 1–2 завданнями в кожному блоці, потрібна допомога дорослого.
- **Низький рівень** – дитина відмовляється від завдань, не розуміє інструкцій, відсутні базові навички у кількох сферах.