

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему:

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ
З КОМАНДОЮ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Студентки 2 курсу,
групи СПІНм-1-24-1.4.з,
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.00.03
Стратегії і практики інклюзивного навчання
Сокол Альони Олександрівни

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають посилання
на відповідне джерело

(підпис студента)

(ініціали, прізвище)

Науковий керівник: О.В. Мартинчук
доктор педагогічних наук;
проф., завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З КОМАНДОЮ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	8
1.1. Сутність поняття «взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами».....	8
1.2. Організаційні та методичні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами..	22
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З УЧАСНИКАМИ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	38
2.1. Методика дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами...	38
2.2. Результати дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами...	43
Висновки до другого розділу.....	82
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З УЧАСНИКАМИ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	84
3.1. Модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.....	84
3.2. Методичні рекомендації з упровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.....	94
Висновки до третього розділу.....	101
ВИСНОВКИ.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	106
ДОДАТКИ.....	117

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Відповідно до зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та необхідності врахування їхніх індивідуальних особливостей, підвищуються вимоги як до системи освіти, так і до професійної компетентності фахівців, які надають освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні послуги. Найбільш успішним для комплексного забезпечення якісних послуг є командний підхід, який об'єднує фахівців різних профілів в одну команду, що здійснює психолого-педагогічний супровід дитини з ООП для створення необхідних сприятливих умов для її повноцінного розвитку та набуття можливого рівня адаптації та соціалізації.

Команда супроводу дітей з особливими освітніми потребами створюється у закладі освіти для забезпечення ефективності освітнього процесу цих дітей. На підставі «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти та дошкільної освіти» (наказ МОН України від 08.06.2018 № 609»), «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту» (наказ МОН України від 09.12.2024 №1713), «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» (постанова КМУ від 10.04.2019 № 530) керівництво закладу створює своє Положення про команду супроводу дітей, які приходять навчатися у цей заклад. Точний склад команди супроводу дитини визначається відповідно до її освітніх труднощів та потреб, а її учасники мають взаємодіяти з працівниками інклюзивно-ресурсного центру з питань надання корекційно-розвивальних послуг, методичного забезпечення діяльності всіх учасників команди супроводу.

Питання взаємодії вихователя інклюзивної групи із командою супроводу стосуються організації професійного співробітництва, що спрямоване на забезпечення успішності спільного впливу на дитину з ООП. В основі

партнерства учасників команди супроводу дитини з ООП завжди лежить взаємодія, співпраця між фахівцями та батьками дитини, які працюють разом над реалізацією спільних цілей та є однаково відповідальними за результат.

Вихователь інклюзивної групи ініціює співпрацю з учасниками команди супроводу, ознайомлюючи їх з особливостями розвитку дитини, запрошуючи до участі в заняттях, до організації інклюзивного освітнього середовища в групі з використанням наявних предметно-просторових, організаційно-методичних та соціально-психологічних ресурсів. Відтак вихователь має володіти навичками організації партнерської взаємодії, вміти працювати в умовах спільного впливу на дитину, ініціювати засідання команди супроводу, групові обговорення результатів моніторингу та прогресу розвитку дитини тощо. Це передбачає сформованість у вихователя психологічної компетентності, культури спілкування, організаційних здібностей і вмінь, особистісних якостей: цілеспрямованості, відкритості до нового, гнучкості, що допомагають узгоджувати свої ідеї з поглядами інших учасників команди супроводу, вміння прислухатися до мудрих порад колег, переймати досвід та впроваджувати інноваційні напрацювання в освітній процес.

Перевагою роботи команди супроводу є збільшення кількості дорослих, які несуть відповідальність за освіту всіх дітей в інклюзивній групі. Так ретельніше визначаються ключові умови роботи фахівців, продумується стратегія спільного впливу на дитину всіма учасниками команди, визначаються разом з батьками та кваліфікованими фахівцями способи оцінювання прогресу дитини. За належної уваги команди супроводу до дітей інклюзивної групи створюється інклюзивне освітнє середовище, де всі діти отримують належну увагу та підтримку (Л. Ситник, Н. Софій та ін.).

Методичні аспекти організації роботи команди супроводу дитини з ООП у закладі дошкільної освіти висвітлюють у своїх працях І. Білецька, І. Дмитрієва, Н. Компанець, О. Мартинчук, С. Миронова, О. Набоченко, Л. Прохоренко, Т. Скрипник та ін. Сутність встановлення взаємодії учасників команди супроводу окреслюється у працях Г. Васильєвої, Е. Данілавічюте,

В. Зливкова, В. Ковальчук, А. Колупаєвої, С. Литовченко, С. Лукомської, О. Мартинчук, І. Садової, Т. Скрипник, Л. Стеценко, Г. Супрун та ін. На важливості взаємодії вихователя із учасниками команди супроводу для створення інклюзивного освітнього середовища в ЗДО наголошується в поглядах А. Колупаєвої, Л. Ситник, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Ярмоли та ін.

Водночас проблеми організації співпраці вихователя з командою супроводу дитини з ООП залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює актуальність вибору теми дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити особливості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Об’єкт дослідження – взаємодія вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з ООП;
2. Розробити методику дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП;
3. Визначити стан сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП;
4. Розробити модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП та методичні рекомендації з її упровадження в інклюзивне освітнє середовище.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз наукових і методичних джерел з проблеми дослідження; узагальнення та систематизація положень психологічних і педагогічних досліджень про засади взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з ООП;
- *емпіричні*: анкетування учасників команд супроводу для визначення стану сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП;
- *математичні методи обробки даних*: кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення про: особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти (А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін.); організаційно-методичні аспекти партнерської взаємодії команди супроводу дитини в умовах інклюзивного середовища (М. Буйняк, І. Дмитрієва, В. Ковальчук, О. Мартинчук, С. Миронова, Т. Скрипник, Г. Супрун, І. Рудзевич, Н. Яременко та ін.); особливості взаємодії вихователя інклюзивної групи з фахівцями команди супроводу дитини з ООП (М. Бевзюк, Л. Городніцька, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі закладу дошкільної освіти №225 м. Києва. До анкетування також були залучені педагоги інклюзивних закладів дошкільної освіти, загалом було опитано 18 педагогів.

Елементи наукової новизни дослідження полягають в уточненні визначення поняття «взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами»; розробленні методики дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП; а також визначенні рівнів сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП.

Практичне значення дослідження полягає у: розробленні моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з ООП, яка може використовуватися в інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти; розробленні методичних рекомендацій з упровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП, що стануть в нагоді педагогічним працівникам та керівництву ЗДО при налагодженні взаємодії учасників команди супроводу дитини з ООП.

Апробація результатів дослідження здійснювалась протягом 2025 року у ході емпіричного констатувального дослідження на базі закладу дошкільної освіти № 225 м. Києва (Довідка про впровадження). Основні положення і результати дослідження представлено на: студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025). Підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези до матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (м. Київ, 11.11.2025).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи складає 138 сторінок, основного тексту – 103 сторінки. Робота містить 2 таблиці, 35 рисунків, 1 схему.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З КОМАНДОЮ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сутність поняття «взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами»

Останнім часом спостерігається зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами. З метою їхньої успішної соціалізації та адаптації в сучасному суспільстві держава реалізує систему заходів, спрямованих на створення необхідних умов для надання освітніх та корекційно-розвиткових послуг.

Психолого-педагогічний супровід розуміється як комплексна система педагогічних заходів щодо створення всіма учасниками освітнього процесу сприятливих соціально-психологічних і педагогічних умов для надання необхідних послуг, допомоги і підтримки дитині з ООП у процесі вирішення завдань з її освіти, розвитку, виховання, корекції, адаптації та соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі (А. Колупаєва [32; 33], В. Мозгова [48], С. Миронова [49] та ін.).

За визначенням Т. Скрипник, «психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) у дітей з ООП дестабілізаційних чинників, підвищення їх адаптивних можливостей та розкриття їхнього потенціалу. Головні орієнтири для розвитку усіх дітей з ООП – це соціальна адаптація і життєва компетентність» [62, с. 152].

Науковиці Н. Зобенько, Т. Зорочкіна вказують, що «психолого-педагогічний супровід – це комплексна система психолого-педагогічних умов, підтримки, допомоги, що забезпечує успішне перебування кожної дитини з ООП у конкретному освітньому середовищі; комплексна технологія; особлива

культура підтримки та допомоги дитині з ООП у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання й соціалізації. Питання психолого-педагогічного супроводу в освіті розглядається з точки зору підходу розвитку особистості, реалізації її індивідуального потенціалу» [22, с. 29].

У дослідженнях Я. Лактіонової ППС розуміється як «комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку. Психолого-педагогічний супровід включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг» [44].

В. Кобильченко, І. Омельченко трактують «психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію, яка містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини з ООП на певному етапі її розвитку та психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху» [25, с. 121].

Т. Мартинюк, А. Садикіна психолого-педагогічний супровід трактують як «комплекс заходів, які охоплюють організаційний, методичний і соціально-педагогічний компоненти, передбачають використання індивідуальних програм розвитку та диференційованих підходів до навчання» [47, с. 183].

ППС дітей з ООП трактується у праці Л. Прохоренко як «динамічна, заснована на взаємодії педагогів, дітей та батьків робота, що забезпечує ефективне особистісно-соціальне зростання дітей на всіх етапах навчання. Ефективність реалізації системи ППС дітей з ООП визначається динамікою їх соціального та особистісного розвитку на окремих етапах. Результатом такої роботи є підвищення соціальної компетентності цих дітей, що сприяє переорієнтації навчання з інформаційного на проблемно-діяльнісне, ефективне використання соціально-психологічних механізмів у процесі соціальних взаємин дитини в системі макро- та мікросередовища. В умовах ППС робота

педагогів з дітьми набуває цілісності, системності та впорядкованості» [53, с. 38].

Отже, аналіз наукових підходів свідчить, що психолого-педагогічний супровід трактується дослідниками по-різному: як процес, система умов, комплекс заходів, інтегративна технологія чи динамічна взаємодія учасників освітнього процесу. Проте спільними для всіх визначень є акценти на комплексності ППС, його спрямованості на розвиток та соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов у закладі освіти, залучення педагогів, батьків та фахівців до забезпечення допомоги й підтримки, а також орієнтація на реалізацію індивідуального потенціалу дитини.

Значну роль у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП відіграє узгоджена командна робота всіх учасників освітнього процесу [67, с. 193]. Саме тому важливо розглянути трактування сутності поняття «команда супроводу».

Діти з особливими освітніми потребами потребують всебічної підтримки, яка реалізується завдяки скоординованій діяльності фахівців команди супроводу. Така взаємодія дозволяє комплексно створювати умови для розвитку дитини, здійснювати корекцію та відновлення порушених функцій, формувати навички самообслуговування, пізнання навколишнього світу та соціальної адаптації.

Поняття «команда» розглядається як «спеціально підібрана, укомплектована група людей, спрямована на об'єднання їх зусиль для розв'язання проблеми чи пошуку спільного шляху вирішення важливого завдання. Ціль команди полягає у реалізації спільної мети завдяки інтенсивній співпраці та згуртованості учасників» [38, с. 106-107].

Команда, за твердженням Н. Холодько, – це «група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють для досягнення результатів більших, ніж поодиночі. Один фахівець не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини, водночас це можливо зробити разом» [72, с. 8].

Визначення «команда супроводу», на думку низки науковців (І. Білецька, О. Коган та ін.), стосується групи фахівців, які здійснюють психолого-педагогічну підтримку та супровід дітей з ООП, а також працюють з їхніми батьками та педагогами. Метою такої команди є створення сприятливих умов для успішного розвитку, навчання й соціалізації дитини з ООП на основі врахування її індивідуальних потреб та можливостей [56].

Команда ППС дитини з ООП, на думку низки науковців (І. Білецька, О. Коган та ін.), створена «для забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту у ЗДО. Робота КППС базується на врахуванні індивідуальних потреб та потенційних можливостей дитини з ООП під час організації освітнього процесу, забезпечує досягнення кінцевих цілей її розвитку, навчання, соціалізації» [56, с. 4].

Я. Лактіонова вказує, що «КППС – це група фахівців, які спільно організовують та забезпечують освітній процес для дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання (наприклад, у ЗДО). КППС розробляє індивідуальну програму розвитку для цих дітей, надає необхідну підтримку дітям та їх батьками, проводить консультації, координує взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу» [44].

Отже, ключовим чинником ефективності діяльності КППС є саме взаємодія її учасників, яка забезпечує узгодженість дій і комплексність підтримки дитини з ООП. У науковій літературі поняття «взаємодія» трактується по-різному. Так, у широкому розумінні воно визначається як сторона процесу спілкування, «процес впливу суб'єктів один на одного та їх взаємозв'язок і взаємообумовленість» [66, с. 120]. С. Ситнік уточнює, що поняття «взаємодії» використовується «для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності, а також для опису взаємних впливів людей у процесі спільної діяльності чи соціальної активності. У ході взаємодії одна людина впливає на іншу, на її емоції, мотиви, цілі, на стан, прийняття і виконання рішень, тобто на всі прояви діяльності партнера» [61, с. 158].

Взаємодія в іншій праці С. Ситнік трактується «як інтеграційний процес взаємовпливу суб'єктів сумісної діяльності, яка виникає на основі спілкування та взаємовідношень. При цьому взаємодія виникає, розгортається і змінюється під впливом діяльності, яка також зумовлює виникнення взаємовпливу та дії інших факторів, зокрема соціально-психологічних умов діяльності та особистісних рис учасників взаємодії [59, с. 114].

За твердженням М. Єпіхіної, «взаємодія є узгодженою діяльністю учасників освітнього процесу, спрямованою на реалізацію спільної мети, вирішення важливих завдань та досягнення запланованих результатів» [21, с. 227].

Педагогічна взаємодія, на думку Н. Воротні, є «особливою формою зв'язку між учасниками освітнього процесу (дітьми, батьками, педагогами, фахівцями команди супроводу), що передбачає взаємозбагачення їх інтелекту, емоційної та діяльнісної сфери; їх узгоджену координацію та гармонізацію. Педагогічна взаємодія передбачає не лише чітке виконання функцій, дотримання обов'язків сторін взаємодії, а й взаємне делегування, доповнення дій фахівців» [10, с. 22].

За даними Я. Раєвської, «міжпрофесійна взаємодія – це цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес одночасного взаємовпливу фахівців у процесі виконання ними спільної професійної діяльності» [55, с. 198].

Взаємодія учасників команди супроводу дитини з ООП є ключовою умовою ефективності надання освітньо-виховних і корекційно-розвивальних послуг у закладі освіти. Вона передбачає узгоджену комплексну діяльність фахівців за активної участі батьків, що забезпечує створення необхідних умов для розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, а також для її самореалізації та соціалізації у суспільстві (Н. Компанець, І. Луценко, Л. Коваль та ін.) [52].

У цьому контексті науковці: І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко та ін. визначають «взаємодію фахівців КППС» як «злагоджену роботу всіх учасників команди супроводу, де фахівці

координують і узгоджують свої дії та інформують одне одного про результати діяльності» [56, с. 5].

Побудова взаємодії фахівців КППС базується на принципі психологічно рівноправного співробітництва всіх учасників освітнього процесу, що є «необхідною умовою реалізації особистісного підходу до дитини з ООП та виступає важливою умовою формування професійної компетентності учасників команди супроводу» [20, с. 158].

Особливістю взаємодії команди ППС виступає спільне вирішення завдань освітнього процесу сім'єю та фахівцями з урахуванням його доцільності, цілеспрямованості та оптимальних взаємовпливів. Така співпраця інтегрує педагогів, батьків і дітей, сприяючи їхньому активному взаєморозвитку [5, с. 17].

Загалом існує два види (стратегії) взаємодії, що призводять до кардинально різних результатів:

- співпраця (кооперація), коли учасники взаємодії спільно працюють над вирішенням завдання, докладають зусиль для досягнення запланованої мети і допомагають один одному, чи хоча б не заважають виконувати свою частину справи;

- суперництво (конкуренція), коли один із учасників, намагаючись реалізувати свою мету, не дає реалізувати дії іншій особі, ускладнює чи унеможливорює її діяльність [37, с. 106].

Найбільш ефективною формою взаємодії людей є співпраця, що базується на вірі в людей, позитивному ставленні до них, проявах емпатії, доброзичливості, довіри та готовності до діалогу у всіх учасників взаємодії. Співпраця учасників КППС є дієвою для розвитку особистості дитини з ООП, формування колективу (команди супроводу), удосконалення професійних компетентностей усіх учасників, підвищення активності сторін взаємодії та досягнення згоди у поглядах батьків дітей з ООП і фахівців ЗДО, які здійснюють ППС дитини.

За С. Ситнік, розвиток взаємодії відбувається у три етапи:

I. Після з'ясування мети взаємодії учасники встановлюють психологічний контакт.

II. Сумісна (спільна) діяльність, спрямована на досягнення поставленої мети взаємодії.

III. Завершення взаємодії завдяки отриманню результату (досягненню бажаного чи фіксації невдачі), що має супроводжуватися взаєморозумінням учасників і, за потреби, спільним плануванням наступних дій [61].

О. Ковальова зауважує, що інтерактивна взаємодія передбачає оптимальний вплив людей один на одного, особливо цінною вона є у процесі організації освітнього процесу і передбачає формування інтерактивної компетентності, що допомагає учасникам взаємодії толерантно ставитися один до одного, дотримуватися правил доброзичливого спілкування, взаємної поваги, вміло вирішувати виникаючі суперечності [27, с. 27–33].

О. Ковальова інтерактивну компетентність класифікує через такі компетенції: створення стосунків, опрацювання конфлікту та співпраця [27, с. 30]; деталізує через такі структурні компоненти, як уміння, знання, мотиваційні та цільові установки, особистісні якості, ціннісні установки, досвід [27, с. 31–32]. Тобто інтерактивна взаємодія має забезпечувати сприятливі умови для гармонійного обміну актами впливу серед людей та передбачати їх уміння і здатності налаштовувати і підтримувати співпрацю та згоду в міжособистісних стосунках, що реалізуються завдяки цій взаємодії. Структурні компоненти інтерактивної компетентності за О. Ковальновою подано в додатку А.

До завдань ППС дитини з ООП Л. Стеценко відносить: актуалізацію особистісного потенціалу дитини; формування її позитивних стосунків з іншими дітьми в інклюзивній групі у процесі інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище ЗДО; підвищення соціально-комунікативних навичок дітей з ООП; стимулювання активності дитини з ООП через навчання, побутово-практичну роботу, спілкування, творчість; консультування батьків щодо особливостей розвитку, навчання, адаптації їхньої дитини [69, с. 72].

Водночас, як вказує І. Садова, «поняття «супровід» поширюється не лише на дитину з ООП, а й на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища – інших дітей інклюзивної групи, батьків дітей з ООП, членів педагогічного колективу і команди, що здійснюють цей супровід» [58, с. 29].

Розглядаючи відмінності мультидисциплінарної та міждисциплінарної моделі співпраці команди супроводу дитини з ООП, Т. Скрипник і О. Мартинчук відзначають, що мультидисциплінарна є свідченням узгодженості роботи фахівців, коли асистент вихователя не знає змісту заняття, психолог не вникає в роботу логопеда з дитиною з ООП, а батьки не залучені до участі в освітньому процесі. Така модель не має чітких координаційних зв'язків та не сприяє успішній реалізації завдань індивідуальної програми розвитку (далі – ППР). На противагу їй, міждисциплінарна модель співпраці всіх учасників команди супроводу передбачає узгоджену співпрацю, активний обмін інформацією, методичну підтримку роботи фахівців з дитиною з ООП та іншими дітьми інклюзивної групи (Т. Скрипник і О. Мартинчук) [64].

Основним підходом у роботі з дитиною з ООП є командний підхід, що реалізується через узгоджену співпрацю та взаємодію всіх учасників команди супроводу на кожному етапі роботи. Має бути створена ефективна і єдина стратегія спільного впливу учасників команди супроводу, включно із батьками, на дитину для реалізації поставлених цілей і завдань освітньо-виховного, корекційно-розвивального впливу (І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко та ін.) [56].

Командний (чи партнерський) підхід до розгляду питання супроводу дітей з ООП забезпечує досягнення більших результатів, чим би це зміг реалізувати один фахівець в індивідуальній роботі з дитиною з ООП. До характерних особливостей роботи КППС із дитиною з ООП Т. Кохно відносить: сумісне бачення проблем цієї дитини; взаємопов'язаність роботи із певними сферами розвитку дитини; загальна відповідальність всіх фахівців КПСС; відданість ідеї сумісної роботи з дитиною з ООП [40, с. 7].

До переваг командної роботи під час психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП належать:

1) збільшення кількості дорослих, які несуть відповідальність за освіту всіх дітей в інклюзивній групі. Команда супроводу здатна ретельніше визначити умови співпраці, продумати стратегію спільного впливу на дитину з ООП, визначити разом з батьками та іншими кваліфікованими фахівцями критерії оцінки прогресу дитини (Л. Ситник [60], Н. Софій [23] та ін.).

2) створення інклюзивного освітнього середовища, максимально сприятливого для різнобічного розвитку всіх дітей інклюзивної групи, включаючи дитину з ООП (Е. Данілавічюте, А. Колупасєва, С. Литовченко [32]).

Завдяки командному підходу до реалізації супроводу дитини з ООП можна досягати таких позитивних результатів в освітньому закладі:

1) створення комфортного освітнього середовища, сприятливого для забезпечення наступності і послідовності у розвитку дитини з ООП при переході її до подальшої початкової освіти; побудова і підтримка середовища, що враховує організаційні особливості освітнього процесу для дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання в ЗДО;

2) успішність розвитку, навчання та соціальної адаптації й інтеграції дітей з ООП в соціальне середовище закладу, залучення цих дітей до спілкування з однолітками та ін.;

3) досягнення цілей освітнього закладу із забезпечення якісних освітніх та корекційно-відновлювальних послуг для дітей з ООП та їх батьків (законних замовників цих послуг для своїх дітей);

4) зменшення кількості дітей з труднощами в інтелектуально-пізнавальному та особистісному розвитку; виправлення порушень поведінкового розвитку у дітей з ООП;

5) вдосконалення педагогічної майстерності всіх учасників КППС, набуття ними досвіду проведення освітньої, корекційно-відновлювальної, розвивальної, роботи з дітьми з ООП;

б) зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей з ООП, формування особистісних якостей дітей з типовим розвитком, які навчаються поруч з дітьми з ООП (підвищення толерантності, емпатії, співчуття, готовності прийти на допомогу та ін.) [49, с. 15–16].

Всі учасники команди супроводу є добровільними та зацікавленими сторонами, рівноправними учасниками освітнього процесу, вони однаково впливають та відповідальні за його результат (Г. Васильєва, Н. Годованець, В. Ковальчук, С. Миронова, Т. Срипник, М. Фень та ін.) [8; 28; 48].

Згідно з поглядами низки науковців (І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко та ін.), діяльність команди супроводу дитини з ООП ґрунтується на таких ключових принципах: повага до індивідуальних особливостей дитини; визнання її унікальності; розроблення індивідуальної програми розвитку з урахуванням потреб і можливостей; забезпечення атмосфери довіри, підтримки та заохочення; активне залучення батьків до ухвалення рішень, обговорення результатів моніторингу ІПР, оцінювання динаміки розвитку дитини та коригування плану дій [40, с. 7].

Принципами організації ППС дітей з ООП, на думку Г. Васильєвої, М. Фень, є: «пріоритет інтересів та необхідність забезпечення потреб дітей з ООП; неперервність супроводу цих дітей; мультидисциплінарність підходу до надання їм допомоги» [8, с. 98].

Основні завдання КППС охоплюють забезпечення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище закладу освіти [58, с. 68]. Завдання команди супроводу дитини з ООП охоплюють: збір інформації про дитину, визначення її особливостей, труднощів, освітніх потреб; діагностування, визначення основних напрямів корекційно-розвиткової роботи, адаптування програм; розроблення ІПР та моніторинг її виконання; визначення векторів надання необхідних психолого-педагогічних, корекційно-відновлювальних, реабілітаційних, розвивальних послуг; методичну підтримку вихователю; роботу з батьками; інформаційно-просвітницьку роботу для запобігання

дискримінації; оцінювання ефективності спільної роботи й проєктування подальших дій [40, с. 8; 69, с. 72].

Також одним із завдань роботи КППС із дитиною з ООП є «формування дружнього і неупередженого ставлення до дітей з ООП в інклюзивній групі», що можливе за допомогою проведення різних виховних і корекційних заходів із всіма дітьми групи [58, с. 30]. Завдання команди супроводу дитини з ООП в освітньому закладі, за Ю. Кравець, Г. Соколовою, включають: 1) сприяння повноцінному розвитку особистості дитини з ООП; 2) забезпечення індивідуального і диференційованого підходу на основі всебічного вивчення, діагностики та врахування індивідуальних особливостей і потенційних можливостей; 3) проведення профілактичної, розвивальної, корекційної роботи [67, с. 184].

При розгляді алгоритму ППС дітей з ООП, О. Мартинчук, Т. Скрипник зауважили, що завдання команди ППС охоплюють і передбачають узгодження дій фахівців та батьків на кожному етапі:

1. Оцінка стану розвитку дитини всіма членами КППС (виявлення сильних сторін, обмежень і потреб);
2. Систематизація даних для визначення актуальних потреб і постановки цілей за принципами SMART [64, с. 165];
3. Розроблення ІПР з урахуванням індивідуальних можливостей і визначення змісту корекційно-розвиткових стратегій для занять членів КППС;
4. Здійснення міждисциплінарного командного супроводу відповідно до цілей і завдань розвитку (згідно з ІПР) [64, с. 166];
5. Створення сприятливих умов освітнього процесу в інклюзивному просторі з урахуванням особливих потреб дитини [63];
6. Моніторинг як неперервне відстеження динаміки успіхів і корекція (уточнення) цілей та умов розвитку [64, с. 166].

При цьому, як вказує Т. Кохно, фахівцям КППС варто пам'ятати, що головною ланкою команди є батьки дитини, які проводять з нею найбільше часу, знають її здібності, особливості та сильні сторони, і можуть надати

найефективнішу підтримку; саме батьки є природними стимуляторами залучення дітей з ООП до освітнього процесу, замовниками і споживачами освітніх послуг ЗДО [40, с. 8]. Водночас у праці М. Буйняк, І. Рудзевич вказано на такі труднощі взаємодії батьків із КППС:

- 1) недостатнє розуміння сутності інклюзії в ЗДО; необізнаність з організаційно-методичними засадами;
- 2) заперечення порушень у розвитку, несвідоме ставлення до необхідності супроводу і корекційно-розвиткових послуг;
- 3) відсутність мотивації до співпраці ;
- 4) неусвідомлення відповідальності і перекладання її на КППС;
- 5) недостатній рівень культури та освіти;
- 6) дефіцит спілкування між батьками і фахівцями;
- 8) неприйняття фахівцями КППС батьків як рівноправних партнерів [7, с. 137];
- 9) невиконання батьками рекомендацій учасників КППС щодо розвитку, освіти і виховання дітей з ООП [7, с. 140].

Законодавчо затверджений склад команди супроводу дитини з ООП у закладі дошкільної освіти охоплює:

– постійних учасників – директора чи вихователя-методиста, вихователя та його асистента, практичного психолога, соціального педагога, фахівців відповідно до особливих потреб дитини (логопеда, дефектолога, реабілітолога тощо), батьків дитини;

– залучених спеціалістів – фахівців ІРЦ, медичних працівників, лікарів, фахівців служби у справах дітей, системи соціального захисту населення та ін.

У команді супроводу дитини з ООП кожен фахівець виконує свої функції, наприклад, виділяються такі функції у вихователя: забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливостей дитини з ООП та відповідно до розробленої ІПР; підготовка інформації про особливості пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони, результати виконання нею освітнього плану для інформування учасників КППС; участь у розробленні ІПР дитини з ООП;

впровадження освітньо-виховних заходів дитиною з ООП; уточнення бажаних кінцевих результатів освітнього процесу відповідно до ІПР та запланованих дій учасників КППС; створення сприятливого мікроклімату в інклюзивній групі та у команді супроводу дитини з ООП; залучення батьків до розроблення та реалізації ІПР, до контролю за її перебігом, інформування батьків про стан розвитку дитини з ООП.

Функції інших фахівців команди супроводу дитини з ООП (вихователя-методиста, практичного психолога, вчителя-логопеда, асистента вихователя, батьків дитини з ООП, медичної сестри закладу) наведено у додатку Б.

Вихователь інклюзивної групи тісно співпрацює з асистентом вихователя, який допомагає організувати й реалізувати освітній процес для дитини з ООП, підтримує взаємодію з батьками та членами КППС. За Т. Кохно, вихователь за участю фахівця зі спеціальної освіти реалізує особистісно орієнтований підхід і опікується питаннями соціалізації дитини [40, с. 7].

На думку Т. Кохно, етапами реалізації комплексного супроводу дитини з ООП є: діагностично-прогностичний; корекційно-формульвальний; оціночно-проєктивний (див. рис. 1.1) [40].

Діагностично-прогностичний етап – визначення інтелектуального, психомоторного розвитку, психічних функцій, емоційно-вольового і поведінкового розвитку (навичок регуляції); оцінка характеру та особистості; прогноз подальшого розвитку дитини. Передбачається взаємодія вихователя з психологом, логопедом, корекційним педагогом, медичною сестрою, а також побудова ІПР для дитини.

Корекційно-формульвальний етап – активне включення дитини з ООП в корекційно-розвиткову роботу; проведення корекційних занять, залучення фахівців ІРЦ для подолання труднощів розвитку дитини;

Оціночно-проєктивний етап – підведення підсумків; визначення результатів розвитку дитини з ООП, внесення коректив у побудовану ІПР, встановлення динаміки розвитку дитини з ООП (психічного, фізичного, інтелектуального, набуття соціального досвіду).

Рис. 1.1. Етапи реалізації супроводу дитини з ООП у ЗДО
(за Т. Кохно [40, с. 9])

Відомо, що необхідною запорукою успішності роботи команди супроводу дитини з ООП є вчасний обмін інформацією між фахівцями та батьками дитини, що допомагає: краще організувати освітній процес, досягати помітних результатів у навчанні; створювати умови для успішної інтеграції в дитячий колектив, соціалізації в закладі освіти [50].

Отже, зі збільшенням кількості дітей з порушеннями розвитку виникає попит і на комплексну допомогу та підтримку, забезпечення освітніх послуг цим дітям. На основі аналізу теоретико-методологічної літератури термін «взаємодія команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП» визначається нами як узгоджена, цілеспрямована діяльність усіх учасників команди, що спрямована на реалізацію завдань супроводу дитини в освітньому середовищі, забезпечення її соціальної інтеграції та адаптації.

1.2. Організаційні та методичні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Під *організаційними засадами* взаємодії вихователя інклюзивної групи ми розуміємо умови та форми організації роботи, які визначають порядок спільної діяльності, способи координації зусиль і використання ресурсів для ефективної підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Проаналізуємо організаційні аспекти роботи команди ППС. Запорукою успішного розвитку дитини з ООП у процесі супроводу є злагоджена співпраця фахівців, де кожен учасник має чітко розуміти свої обов'язки, узгоджувати вплив на дитину та проводити відповідні корекційні, виховні, розвивальні чи логопедичні заходи, доповнюючи роботу колег. Важливим чинником при цьому є усвідомлення всіма членами КППС спільної відповідальності за результати співпраці та взаємодії [8, с. 98]. Конкретизуючи ці положення, Т. Мартинюк і А. Садикіна виокремлюють «ключові аспекти організації ППС: діагностика потреб дитини, розробка індивідуальних програм розвитку,

координація роботи міждисциплінарної команди та залучення сімей». Дослідниці також підкреслюють, що до принципів ефективної командної взаємодії належать партнерство, чітке визначення цілей та регулярний зворотний зв'язок [47, с. 182].

Принципами взаємодії фахівців КППС О. Дубасенюк називає:

- повагу до особистості; толерантність та позитивне ставлення до всіх учасників команди супроводу;
- доброзичливість та готовність до діалогу;
- взаємодію на основі прояву взаємоповаги, довіри у стосунках;
- розподілене лідерство (активність всіх учасників КППС, надання права вибору та відповідальності за нього);
- дотримання принципів соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття обов'язків);
- неухильність виконання домовленостей, прийнятих рішень [19].

У праці Ю. Кравець, Г. Соколової, де вивчаються організаційні аспекти роботи КППС, наведено такі принципи організації і проведення психолого-педагогічних заходів з дітьми з ООП фахівцями команди ППС (детально у додатку В): безперервності і співпраці з сім'єю дитини з ООП; комунікативності; діяльності; інтегративності; систематичності і послідовності; моделювання; концентричності роботи; єдності діагностики і корекції розвитку дитини з ООП; гуманістичної спрямованості роботи КППС; позитивного ставлення до дитини з ООП; індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи; когнітивно-поведінковий принцип; принцип оптимізації виховних прийомів, які використовуються батьками дитини з ООП та вихователями, членами КППС; принцип єдності психолого-педагогічних і медичних засобів [67, с. 184–187].

Ефективним методом активізації успішної взаємодії КППС є «командна форма роботи, що забезпечує активне сприяння фахівців гармонійному включенню дитини з ООП у суспільство, також розвиває професійні здібності фахівців, залучених у процес психолого-педагогічного супроводу» [38, с. 109].

Однією з форм командної роботи фахівців КППС виступає психолого-педагогічний консилиум, який передбачає організоване діагностичне вивчення реальних можливостей дитини з ООП, її стану здоров'я, рівня розвитку та інших важливих показників. Консилиум як форма взаємодії фахівців КППС спрямований на реалізацію основних цілей:

1. вивчення особистості дитини;
2. планування корекційних заходів для ліквідації її прогалин у знаннях і розвитку;
3. визначення темпів навчання дитини, планування занять з нею відповідно до її потреб і можливостей;
4. розроблення чи модифікація навчальних планів, вибору технологій навчання, застосування матеріальних ресурсів, можливостей партнерських зв'язків КППС [58, с. 30].

Науковці М. Козир, Т. Калініченко пропонують такі форми взаємодії фахівців КППС: спільні педагогічні ради; круглі столи, тренінги, семінари, майстер-класи для вихователів, психолога, корекційних педагогів; зустрічі, консультації для взаємодії вихователя, психологів, логопедів ЗДО; консультації медичних працівників [31].

Вихователь інклюзивної групи ініціює співпрацю з асистентом, психологом, соціальним педагогом та іншими фахівцями, батьками дитини з ООП, ознайомлюючи їх з особливостями освітніх потреб дитини, запрошуючи до участі в заняттях (для проведення моніторингових занять чи здійснення психолого-педагогічного впливу), до організації інклюзивного освітнього середовища в групі з використанням наявних предметно-просторових, організаційно-методичних, соціально-психологічних ресурсів.

Взаємодія учасників КППС у процесі роботи з дитиною з ООП може розглядатися з позиції надання командної підтримки окремим фахівцям (наприклад, вихователю). У такому випадку це може розумітися як вид наставництва, за якого більш обізнаний фахівець допомагає менш досвідченому вирішувати питання організації освітнього процесу [50]. Наставництво

допомагає, збагачує, удосконалює індивідуальні професійні знання та здібності фахівця, якому допомагають. При цьому у форматі роботи КППС наставництво може бути як індивідуальним (реалізованим щодо одного фахівця), так і груповим (щодо групи фахівців), взаємним, коли учасники КППС допомагають і підтримують, доповнюють знання і компетентності один одного. Типовими формами індивідуального наставництва, на думку Л. Котлової, А. Харченко, є: спостереження за практичною діяльністю фахівця та її подальше обговорення; майстер-класи; індивідуальне консультування; практичні заняття; рефлексивні тренінги; бесіди і неформальне спілкування [39, с. 607].

Формами групового наставництва виступають: бесіди та аналіз діяльності групи фахівців; моделювання процесу вирішення проблемних ситуацій; спільне обговорення типових помилок та аналіз невдач, що допоможе їх запобігати в майбутньому [39, с. 607]. Також до групових форм наставництва можна віднести організацію процесу колективного розв'язання проблемних ситуацій у групі, що, на думку М. Порошенко, доцільно реалізувати через використання таких методів інтерактивного навчання педагогів, як «рольові ігри; практика презентацій; використання аудіо-, відеозаписів, фотозображень; проведення мозкового штурму, структурування та відбору ідей» [50].

При цьому, як зазначають М. Буйняк, І. Рудзевич, «до форм і методів співпраці з батьками дітей з ООП, що застосовуються фахівцями КППС, належать батьківські збори, спілкування у мобільних додатках (консультації у Viber, WhatsApp); залучення батьків до проведення свят у закладі освіти. Іноді батьки спілкуються із корекційними педагогами в процесі приведення дітей на корекційно-розвиткові заняття» [7, с. 140].

Водночас серед ефективних (на думку батьків дітей з ООП) форм взаємодії батьків з КППС виділяються «індивідуальні консультації, тренінги для батьків, семінари, програми занять для батьків; спільне обговорення проблем дитини з фахівцями, КППС та ін.» [7, с. 140].

Формами взаємодії учасників КППС із батьками дітей з ООП є: «усне щоденне спілкування і письмове їх ознайомлення з подробицями поведінки

дитини, повідомлення про успіхи і труднощі дитини у ЗДО; участь батьків у заняттях, надання їм рекомендацій та домашніх завдань для закріплення з дітьми набутих знань; батьківські збори; індивідуальні консультації; залучення батьків до тренінгів, круглих столів, семінарів; проведення з батьками просвітницької роботи та ділових ігор; запрошення батьків до участі у спільних святкових заходах та спільній навчальній чи спортивно-ігровій діяльності з дітьми» [39, с. 607].

Ініціаторами взаємодії з батьками дітей з ООП «мають бути педагоги, учасники КППС, адже вони є професійно підготовленими і мають бути готові до супроводу, розуміють, що успішність надання дітям допомоги залежить від злагодженості і узгодженості дій батьків і фахівців. Фахівці КППС чітко усвідомлюють, що партнерська взаємодія з батьками потрібна для забезпечення гідних умов для розвитку дитини з ООП. В цьому варто переконати батьків. Успішність ППС залежить від гармонійної взаємодії фахівців команди супроводу та сім'ї» [5, с. 18].

Отже, до організаційних засад взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами належать:

- узгоджена командна робота з чітким розподілом функцій, координацією впливів на дитину та колективною відповідальністю за результат;
- процесуальний каркас супроводу (етапність, регламент, алгоритм роботи команди);
- командна форма роботи як інструмент активізації взаємодії та професійного зростання фахівців;
- психолого-педагогічний консиліум як базова форма координації;
- регулярні інституційні майданчики координації (робочі зустрічі, засідання, супервізії);
- наставництво як механізм внутрішньої підтримки та професійного розвитку;

- партнерська взаємодія з батьками як обов'язкова організаційна ланка;
- раціональне використання ресурсів інклюзивного середовища (просторових, методичних, соціально-психологічних);
- документування процесу супроводу: підготовка звітів, характеристик, рекомендацій для прийняття колегіальних рішень.

Проаналізуємо *методичні засади взаємодії* вихователя інклюзивної групи з учасниками КППС дитини з ООП, що базуються насамперед на особливостях роботи вихователя ЗДО з дітьми з ООП та його ролі в структурі команди ППС. Під методичними засадами взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу ми розуміємо сукупність принципів, підходів, професійних умінь та організаційно-практичних прийомів, які забезпечують ефективну координацію дій, партнерську співпрацю й узгоджене прийняття рішень усіма учасниками команди супроводу з метою створення оптимальних умов розвитку, навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Команда супроводу дітей з ООП діє у закладі освіти для забезпечення ефективності освітнього процесу цих дітей, які здобувають освіту. Вихователь інклюзивної групи є дуже важливою людиною для дитини з ООП, оскільки допомагає їй адаптуватися до умов закладу освіти, успішно пройти етап соціалізації. Саме тому вихователь інклюзивної групи має пройти не лише загальну, а й спеціальну підготовку зі спеціальної психології і педагогіки, має володіти ґрунтовними знаннями з фахових дисциплін, майстерно влаштовувати освітній процес як з дітьми з типовим розвитком, так і з дітьми з ООП.

На думку Л. Ситник, для вихователя інклюзивної групи важливою є корекційно-педагогічна майстерність, знання з методології інклюзивної освіти, володіння технологіями загально-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи; особистісні якості, що допомагають працювати з дітьми з ООП (емпатія, емоційна підтримка, толерантність, рефлексія) [60, с. 69].

Відповідно до вказаного, до вихователя інклюзивної групи висувуються підвищені вимоги не лише до його професійної компетентності, а й до

володіння навичками організації партнерської взаємодії як з дитиною з ООП, так і з іншими фахівцями.

Насамперед, вихователь інклюзивної групи має бути другом для дитини, аби підтримати її у новому для неї середовищі, допомогти налаштуватися на освітній процес у ЗДО, сформувати належне ставлення дитини до себе. Саме вихователь звертає увагу на сильні і кращі сторони дитини з ООП, у спілкуванні з нею він висловлює віру в її можливості і розвиток, що з одного боку, вселяє надію у саму дитину, а з іншого – вчить однолітків цієї дитини ставитися доброзичливо один до одного, помічати сильні сторони, надавати необхідну підтримку і допомогу. Як вказує Л. Ситник, вихователь буде позитивний профіль дитини з ООП в інклюзивній групі, розповідає про її сильні сторони, поведінку, успішність, соціальні навички, про існуючі симпатії та антипатії, про певні труднощі та інші особливості цієї дитини. Ця інформація є дуже цінною для всіх учасників КППС, адже вони мають узгоджувати свою діяльність та враховувати всі особливості розвитку та поведінки дитини з ООП для забезпечення її якісного супроводу [59, с. 69].

Для успішної реалізації освітнього процесу з дитиною з ООП вихователь інклюзивної групи має володіти знаннями про особливості психофізичного порушення дитини, її здоров'я, емоційно-вольової сфери, поведінки та специфіку спілкування, розвинені навчальні навички. Для вдосконалення професійної компетентності вихователь інклюзивної групи має вивчати: психофізичні особливості дітей з ООП; зміст методики і технології освітньої роботи з дошкільниками з ООП; засади реалізації індивідуального підходу до дитини з ООП відповідно до рівня необхідної їй підтримки; форми виховання у дітей з ООП навичок безконфліктної взаємодії з іншими, активізації їх соціальної діяльності, спілкування [42, с. 161].

Здійснюючи ППС дитини з ООП, вихователь інклюзивної групи має розуміти, якого рівня підтримки потребує ця дитина. Загалом «рівень підтримки» – це обсяг підтримки дитини з ООП (постійної чи тимчасової), що визначається через її труднощі у різних сферах діяльності. Відповідно до

потреб дитини з ООП та глибини труднощів, здатності дитини щодо їх подолання виділяються 5 рівнів підтримки [32; 33; 51]. Щоб правильно визначити, який рівень підтримки потрібний дитині з ООП, необхідно враховувати бар'єри, які перешкоджають успішному розвитку дитини, її навчанню, ігровій діяльності, взаємодії з дітьми та дорослими; потреби дитини у комплексній психолого-педагогічній оцінці, у допоміжних засобах, у підтримці з боку вихователя чи його асистента.

I рівень підтримки надається дитині з ООП за заявою одного з батьків за умови незначних труднощів чи проблем у навчанні, поведінці, іграх та взаємодії з однолітками, засвоєнні навичок, що відповідні віку. За такого рівня підтримки з батьками проводяться консультації, а в роботі з дітьми втілюється індивідуальний підхід, вибираються індивідуальні методи навчання, відбувається коректування режиму дня [33; 51].

II–V рівні підтримки для дитини з ООП визначаються на основі комплексного психолого-педагогічного оцінювання дитини щодо стану її розвитку з боку фахівців ІРЦ. У процесі оцінювання вивчаються потреби дитини та можливості її сім'ї щодо реалізації цих потреб. Важливою для працівників ІРЦ є педагогічна характеристика дитини з ООП, яку дав вихователь інклюзивної групи, де описані потреби, труднощі, проблеми дитини, міра допомоги, яку надавали дитині в закладі, отримані результати, припущення про стримуючі фактори і бар'єри, які заважають навчальній та ігровій діяльності, спілкуванню дошкільника з ООП [33; 51].

На основі висновку фахівців ІРЦ вихователь отримує рекомендації щодо співпраці з іншими фахівцями та доцільність створення команди супроводу, визначення кількості і видів занять (психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових, занять логопеда, психолога, реабілітолога) [32; 33; 51].

Також за твердженням Л. Коваль, Н. Компанець, Н. Квітки, А. Лапіна, І. Луценко вихователь інклюзивної групи має володіти не лише необхідними знаннями та вміннями з організації освітнього процесу дитини з ООП поруч з її однолітками, а й прагнути до педагогічного співробітництва, партнерської

взаємодії, вміти вчасно реагувати на необхідність спільного впливу на дитину, скликати засідання команди супроводу, влаштовувати групові обговорення результатів моніторингу та прогресу розвитку дитини тощо. Це передбачає сформованість у вихователя: психологічної компетентності, культури спілкування; організаційних здібностей і вмінь; особистісних якостей цілеспрямованості, відкритості до нового, гнучкості, мобільності та адаптивності [52].

С. Смолук вказує, що «взаємодія є необхідною умовою ефективної співпраці учасників КППС, що забезпечують успішність взаємодії вихователя з дітьми, батьками та працівниками ЗДО. Ефективна взаємодія включає взаєморозуміння, взаємовплив, взаємодію, опирається на психологічні феномени сумісності та спрацьованості учасників освітнього процесу та членів команди супроводу дитини з ООП» [66, с. 121].

М. Порошенко вказує на доцільність сформованості у вихователя інклюзивної групи таких пріоритетних вмінь і навичок, що допомагає підтримувати успішну взаємодію з іншими членами КППС: аналітичні здібності, мислительні вміння (логічного і критичного мислення), вміння міжособистісної взаємодії та підтримання принципів співпраці; позитивні особистісні риси [50, с. 61].

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу дійти висновку, що для забезпечення успішності взаємодії з КППС вихователь має володіти такими знаннями, вміннями, цінностями та ставленням:

1. знання про: мету і завдання, зміст ППС дітей з ООП в інклюзивній групі; завдання і принципи, особливості організації роботи КППС; сутність професійної діяльності всіх членів команди ППС дітей з ООП; функції всіх учасників команди ППС; значення колективної взаємодії фахівців КППС; форми взаємодії фахівців КППС; види суперечок і конфліктів у колективі працівників та можливі шляхи їх розв'язання;

2. вміння: враховувати очікування та вимоги до себе і своєї роботи з боку інших фахівців, членів КППС, батьків дитини з ООП; розуміти професійні

межі власної компетентності, вдосконалювати корекційно-педагогічну майстерність; поважати інших членів КППС, визнавати компетентності працівників та довіряти їм; логічно та лаконічно висловлювати свої ідеї, обґрунтовувати думки, слухати колег та узгоджувати спільні рішення; обирати доцільні форми і методи взаємодії з командою ППС, конструктивно розв'язувати конфлікти; проявляти повагу, емпатію, толерантність, гнучкість, адаптивність, активність, дотримуватися самодисципліни і субординації;

3. цінності та ставлення: орієнтація на гуманістичні цінності, визнання унікальності кожної дитини та її права на розвиток; усвідомлення цінності командної співпраці, колективної відповідальності і взаємної підтримки; готовність до партнерства з батьками і фахівцями, відкритість до інновацій; прагнення до самовдосконалення; толерантність, справедливість, чесність, культура довіри; стійкість у професійній діяльності, пріоритет інтересів дитини, відповідальність за результати.

Сформовані професійні компетентності та особистісні якості вихователя інклюзивної групи допомагають узгоджувати свої ідеї з поглядами інших учасників команди супроводу, прислухатися до порад колег, переймати досвід та впроваджувати інновації, бути творчими і відданими справі підготовки зростаючого покоління до соціалізації в сучасному світі.

Ефективна взаємодія вихователя із командою супроводу допомагає вирішувати важливі завдання адаптації та соціалізації дітей інклюзивної групи, сприяє актуалізації особистісного потенціалу кожного дошкільника, стимулює їхню активність через навчання, творчість, спілкування; покращує соціально-комунікативні навички дітей, формує позитивні міжособистісні стосунки між однолітками [67].

Вихователь виступає центральною фігурою цієї взаємодії, оскільки саме він щодня безпосередньо працює з дитиною, фіксує особливості її поведінки та розвитку, передає цю інформацію іншим членам команди. За словами В. Кобильченка та І. Омельченко, «психолого-педагогічний супровід у ЗДО

набуває системного характеру лише тоді, коли вихователь активно включений у процес комунікації з фахівцями й виконує координуючу функцію» [24, с. 121].

Особливе значення має взаємодія вихователя з асистентом вихователя. І. Кузава вказує, що «асистент забезпечує умови для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини, а вихователь, у тісному партнерстві з ним, створює інклюзивне середовище групи» [41, с. 162]. Подібної думки дотримується Н. Цап, яка підкреслює, що ефективність педагогічного процесу залежить від «узгодженості дій вихователя та асистента, їхнього спільного планування й оперативного обміну інформацією» [73, с. 84].

Важливим напрямом є співпраця вихователя з практичним психологом. С. Миронова зазначає, що «командний супровід дітей з ООП під керівництвом психолога дає можливість створити психологічно безпечний простір, де кожна дитина має шанс на розвиток власних здібностей» [48, с. 204]. У свою чергу, В. Мозгова наголошує, що психолог «забезпечує не лише діагностику й корекцію, але й консультує вихователів щодо створення сприятливого мікроклімату та врахування індивідуальних потреб дитини» [49, с. 12].

Не менш значущою є співпраця вихователя з логопедом і дефектологом. Л. Коваль-Бардаш підкреслює: «корекційно-розвивальна робота з дитиною має сенс лише тоді, коли її результати підтримуються у щоденній діяльності вихователя» [26, с. 17]. Це підтверджує і Т. Скрипник, яка відзначає, що вихователь повинен «закріплювати мовленнєві й когнітивні навички дитини у звичних умовах, щоб сформувати сталі вміння» [64, с. 145].

У взаємодії з батьками вихователь виконує функцію посередника. А. Колупаєва та О. Таранченко підкреслюють, що «взаємодія з родиною повинна бути прозорою, регулярною та спрямованою на побудову довіри, адже саме батьки є ключовими партнерами в інклюзивному процесі» [33, с. 56]. Схожої позиції дотримуються Т. Скрипник та О. Мартинчук, наголошуючи, що «партнерство з батьками є необхідною умовою узгодження дій і вироблення єдиної стратегії розвитку дитини» [65, с. 519].

Не можна оминати і роль адміністрації закладу. А. Лагунець відзначає, що «створення інклюзивного середовища неможливе без управлінської підтримки, ресурсного забезпечення та організації командної роботи» [43, с. 106]. У цьому контексті Л. Стеценко наголошує на потребі «командної співпраці учасників освітнього процесу, що сприяє адаптації та соціалізації дитини з ООП» [69, с. 74].

Важливим аспектом є міжвідомча співпраця. С. Фурдуй розглядає її як «партнерську взаємодію, що охоплює соціальні служби, медичні заклади та освітні інституції, об'єднані спільною метою підтримки дитини» [71, с. 180]. Цей підхід дозволяє забезпечити цілісність і неперервність супроводу.

На думку В. Андросюка, ознаками ефективності праці фахівців є «ступінь відповідності досягнутих результатів професійної діяльності до намічених цілей та нормативних вимог щодо наданої допомоги» [1, с. 36].

За даними В. Мозгової, ефективність роботи та взаємодії фахівців КППС визначається не лише конкретними результатами психолого-педагогічної діагностики, а й за загальними показниками: задоволеністю дитини з ООП та її батьків перебуванням дитини в закладі освіти; впевненістю дитини з ООП; здатністю дитини з ООП до взаємодії і співпраці з іншими людьми; успішністю дитини в оволодінні видами діяльності, адекватними віку [49, с. 13].

Групове проведення виховних, розвивальних занять фахівцями КППС забезпечує інтерес дітей інклюзивної групи до теми доброзичливих стосунків у групі, допомагає створити необхідну атмосферу спілкування дітей, засвоїти єдність вимог з боку дорослих. Залучення різних фахівців до проведення занять з дітьми з ООП та іншими дітьми групи допомагає досягати вищих результатів, ніж в індивідуальній роботі окремого фахівця та дитини з ООП. Саме тому, на думку І. Садової, фахівцям КППС доцільно об'єднуватися та планувати спільні корекційно-виховні заняття з дошкільниками для всебічного розвитку дитини та її інтеграції в колектив [58, с. 30].

У процесі налаштування взаємодії фахівців команди супроводу між собою важливим аспектом є підготовка педагогів та психологів, фахівців зі

спеціальної освіти, соціального і медичного працівника до вдосконалення професійної майстерності у спільній роботі. Для цього необхідним є розуміння фахівцями потреби комплексного вирішення проблем дитини з ООП, щоб не лише забезпечити якісну допомогу, а й удосконалити власні професійні знання і навички, напрацювати продуктивні стратегії взаємодії та співпраці [74, с. 38].

Отже, до методичних засад взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами належать:

- корекційно-педагогічна майстерність вихователя та знання технологій інклюзивної освіти;
- володіння технологією партнерської взаємодії з командою супроводу та батьками;
- побудова позитивного профілю дитини з ООП для координації роботи команди;
- використання індивідуального підходу та гнучких методів у спільній діяльності;
- розвиток аналітичних, комунікативних умінь і здатності до педагогічної рефлексії;
- компетентність у міждисциплінарній взаємодії з фахівцями різного профілю;
- застосування технологій командного менеджменту (планування, протоколювання, моніторинг виконання рішень);
- володіння навичками педагогічного спостереження та аналізу для збору й представлення інформації команді;
- розроблення та реалізація індивідуальної програми розвитку у співпраці з командою;
- методичне забезпечення взаємодії (створення навчально-дидактичних матеріалів для командного використання);
- моніторинг та корекція результатів розвитку дитини;
- надання методичної підтримки батькам у рамках командної роботи.

Отже, організація роботи КППС передбачає рівноправні позиції вихователя, асистента, психолога, фахівця зі спеціальної освіти, педагога-методиста, керівника ЗДО, батьків дитини з ООП та інших основних і залучених фахівців для вирішення проблем у розвитку дитини з ООП у ЗДО.

Узагальнимо організаційні та методичні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими потребами у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Організаційні та методичні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою психолого-педагогічного супроводу

Засади	Організаційні	Методичні
Зміст	– Узгоджена командна робота з чітким розподілом функцій, координацією впливів на дитину та колективною відповідальністю за результат. – Процесуальний каркас супроводу (етапність, регламент, алгоритм роботи команди). – Командна форма роботи як інструмент активізації взаємодії та професійного зростання фахівців. – Психолого-педагогічний консиліум як базова форма координації. – Регулярні інституційні майданчики координації (робочі зустрічі, засідання, супервізії). – Наставництво як механізм внутрішньої підтримки та професійного розвитку. – Партнерська взаємодія з батьками як обов'язкова організаційна ланка. – Раціональне використання ресурсів інклюзивного середовища (просторових, методичних, соціально-психологічних). – Документування процесу супроводу: підготовка звітів, характеристик, рекомендацій для прийняття колегіальних рішень.	– Корекційно-педагогічна майстерність вихователя та знання технологій інклюзивної освіти. – Володіння технологіями партнерської взаємодії з командою супроводу та батьками. – Побудова позитивного профілю дитини з ООП для координації роботи команди. – Використання індивідуального підходу та гнучких методів у спільній діяльності. – Розвиток аналітичних, комунікативних умінь і здатності до педагогічної рефлексії. – Компетентність у міждисциплінарній взаємодії з фахівцями різного профілю. – Застосування технологій командного менеджменту (планування, протоколювання, моніторинг виконання рішень). – Володіння навичками педагогічного спостереження та аналізу для збору й представлення інформації команді. – Розроблення та реалізація індивідуальної програми розвитку у співпраці з командою. – Методичне забезпечення взаємодії (створення навчально-дидактичних матеріалів для командного

		використання). – Моніторинг та корекція результатів розвитку дитини. – Надання методичної підтримки батькам у рамках командної роботи.
--	--	--

Отже, аналіз наукових джерел дає змогу дійти висновку, що вихователь у системі психолого-педагогічного супроводу виконує багатогранну роль координатора, комунікатора та фасилітатора. Його взаємодія з асистентом вихователя, психологом, вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, батьками, адміністрацією та міжвідомчими структурами забезпечує комплексний характер інклюзивного процесу й відповідає сучасним вимогам педагогіки партнерства.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу особливостей взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП уточнено визначення поняття «взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами», що трактується як динамічний процес одночасного взаємовпливу фахівців у процесі виконання ними спільної професійної діяльності, що є узгодженою та спрямованою на реалізацію завдань ППС, де фахівці координують, узгоджують усі свої дії та інформують одне одного про свою роботу.

Виявлено, що основною метою роботи КППС є забезпечення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище закладу освіти. Завдання КППС стосуються: збору інформації про дитину, діагностування її особливостей, труднощів, освітніх потреб, визначення сильних сторін, потенційних можливостей; визначення основних напрямів навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи, адаптування програм до особливостей дитини з ООП; складання ІПР та моніторинг її виконання на різних етапах; надання методичної підтримки вихователю в організації інклюзивного

навчання і виховання; роботу з батьками дітей з ООП; проведення інформаційно-просвітницької роботи з усіма учасниками освітнього процесу.

З'ясовано, що принципами діяльності команди супроводу дитини з ООП є: повага до індивідуальних особливостей дитини; визнання її унікальності; створення індивідуальної програми розвитку (ІПР) відповідно до врахування особливостей дитини та її потреб; забезпечення атмосфери довіри, підтримки; залучення батьків дитини до ухвалення рішень та контролю за виконанням ІПР; взаємодія фахівців КППС та узгоджена робота, спрямована на комплексну реалізацію завдань ППС.

Виявлено, що успішність взаємодії учасників КППС полягає в готовності фахівців до здійснення своєї професійної діяльності у визначених межах відповідно до побудованої ІПР дитини з ООП та готовності до взаємодії у вигляді співпраці, сформованості професійної компетентності кожного з них, готовності до взаємодії (спрямованості на співпрацю), інтерактивної компетентності (вміння налаштовувати і підтримувати продуктивну ділову взаємодію), комунікативної культури, особистісних якостей доброзичливості, емпатії, толерантності та ін.

Ключові аспекти організації роботи команди ППС дитини з ООП включають: діагностику потреб дитини з ООП; спільну розробку індивідуальних програм розвитку дітей з ООП; координацію роботи міждисциплінарної команди та залучення сімей. До принципів ефективної командної взаємодії фахівців КППС дитини з ООП належать: повага до особистості, толерантність; взаємодія на основі прояву взаємоповаги до колег; дотримання принципів соціального партнерства; розподілене лідерство; чітке визначення цілей, регулярний зворотний зв'язок та ін.

На основі аналізу літературних джерел визначено організаційні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, що забезпечують цілісність, системність та узгодженість спільної діяльності. Вони спрямовані на чіткий розподіл функцій між фахівцями, координацію їхніх дій, колективну відповідальність за

результати та ефективне використання ресурсів інклюзивного середовища. Важливою складовою цих засад виступає налагодження партнерської взаємодії з батьками, впровадження командних форм роботи, проведення психолого-педагогічних консилиумів та регулярних інституційних зустрічей для координації. Таким чином, організаційні засади взаємодії є необхідною умовою для створення сприятливого освітнього простору, що забезпечує розвиток, соціалізацію та успішну інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами.

Аналіз науково-методичної літератури дав змогу визначити методичні засади взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу, що охоплюють корекційно-педагогічну майстерність та знання технологій інклюзивної освіти, володіння технологією партнерської взаємодії, використання індивідуального підходу й гнучких методів роботи, розвиток аналітичних і комунікативних умінь, компетентність у міждисциплінарній співпраці, застосування методики педагогічного спостереження, розроблення індивідуальних програм розвитку, методичне забезпечення взаємодії, моніторинг і корекцію результатів, інтеграцію інноваційних технологій та надання методичної підтримки батькам. Зазначені засади створюють основу для ефективної командної роботи, спрямованої на забезпечення розвитку, навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, ефективна взаємодія вихователя з командою психолого-педагогічного супроводу забезпечує комплексний підхід до адаптації та соціалізації дітей з ООП, сприяє розвитку їхнього особистісного потенціалу й формуванню позитивних соціальних навичок. Спільна діяльність вихователя з асистентом, психологом, логопедом, дефектологом, батьками й адміністрацією гарантує цілісність та узгодженість впливів. Така співпраця підсилює результативність освітнього процесу, створює сприятливий мікроклімат у групі та сприяє повноцінній інтеграції дитини в колектив.

РОЗДІЛ 2.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З УЧАСНИКАМИ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Методика дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами зумовлене необхідністю науково обґрунтованої діагностики рівня сформованості професійної готовності педагогів до ефективної співпраці в умовах інклюзивного освітнього середовища. Взаємодія вихователя з фахівцями команди супроводу та батьками дитини з ООП виступає одним з ключових чинників успішності інклюзивного процесу, адже саме командний підхід забезпечує комплексність, системність та результативність освітньої й корекційно-розвиткової роботи.

Мета дослідження – виявити стан сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами на основі визначених критеріїв і показників.

Завдання дослідження:

- розробити критерії та показники сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами на основі визначених критеріїв і показників;
- підібрати та апробувати діагностичний інструментарій, адекватний меті й завданням дослідження;
- провести анкетування членів команди супроводу;
- здійснити аналіз і узагальнення одержаних даних із використанням відповідних методів кількісної та якісної обробки результатів;

– визначити стан сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами на основі визначених критеріїв і показників.

Для досягнення поставленої мети важливим є застосування системи критеріїв та показників, що дадуть можливість комплексно охарактеризувати рівень взаємодії. Вибір критеріїв і показників для дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, який поєднує психолого-педагогічні, організаційні та методичні аспекти інклюзивної освіти. Враховуючи складність і багатогранність професійної діяльності вихователя, доцільно виділити саме три критерії – мотиваційно-ціннісний, організаційний та методичний, які відображають як внутрішню готовність педагога до взаємодії, так і реальні прояви цієї взаємодії у практиці.

1. Мотиваційно-ціннісний критерій. Він показує, наскільки вихователь готовий і прагне до взаємодії з командою, що є базовою передумовою для ефективної співпраці. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що результативність інклюзивної практики значною мірою залежить від сформованості професійних цінностей педагога, його ставлення до інклюзії та до кожної дитини як до унікальної особистості. Тому було виділено такі показники:

- *усвідомлення значущості командної роботи*, адже без розуміння цінності колективних зусиль педагог не зможе ефективно включатися у процес;
- *позитивне ставлення до партнерської взаємодії з фахівцями та батьками*; цей показник забезпечує довіру, відкритість і готовність до конструктивного діалогу;
- *орієнтація на потреби дитини з ООП*, оскільки головною метою інклюзії є розвиток і благополуччя дитини, а не лише виконання формальних вимог.

Отже, мотиваційно-ціннісний критерій дає змогу оцінити внутрішню готовність вихователя до ефективної взаємодії та виявити ціннісні орієнтири, які визначають його професійну поведінку.

2. Організаційний критерій. Цей критерій відображає здатність вихователя брати участь у колективних формах роботи команди, дотримуватися узгоджених домовленостей і забезпечувати раціональне використання ресурсів. Він спрямований на аналіз практичного аспекту взаємодії, який реалізується у щоденній діяльності. Виокремлено такі показники :

- *участь у психолого-педагогічних консилиумах і командних нарадах*, що є важливим механізмом координації зусиль усіх спеціалістів;
- *рівень взаємодії з різними учасниками команди*; цей показник означає якісну та кількісну характеристику співпраці вихователя інклюзивної групи з окремими членами команди психолого-педагогічного супроводу (практичним психологом, асистентом вихователя, логопедом/дефектологом, соціальним педагогом, адміністрацією закладу та батьками дитини з ООП);
- *дотримання узгодженого розподілу функцій*, цей показник передбачає визначення уміння педагогів не допускати дублювання завдань;
- *залучення батьків до процесу взаємодії*, показник дозволяє передбачити цілісність впливів на дитину як у закладі, так і в сім'ї, що відповідає принципу партнерства;
- *раціональне використання ресурсів інклюзивного освітнього середовища* (просторових, методичних, соціальних). Показник демонструє здатність педагога організовувати освітній процес з урахуванням наявних можливостей і потреб дітей.

Отже, організаційний критерій дає змогу простежити, як саме вихователь включається у функціонування команди та наскільки ефективно він організовує взаємодію.

3. Методичний критерій. Вибір цього критерію зумовлений необхідністю дослідити рівень професійної компетентності вихователя у сфері інклюзивної освіти, адже саме методична готовність забезпечує реалізацію навчально-вихованих, корекційно-розвиткових завдань та індивідуалізацію навчання. Показники дають змогу охопити такі ключові компоненти професійної діяльності, як:

- *педагогічна майстерність*. Цей показник відображає здатність вихователя гнучко добирати педагогічні засоби відповідно до індивідуальних потреб дитини, творчо поєднувати ігрові, навчальні та корекційні завдання;
- *володіння технологіями партнерської взаємодії та індивідуалізації навчання*, що забезпечує можливість врахування особливостей розвитку кожної дитини та конструктивного співробітництва з командою;
- *використання педагогічного спостереження та аналізу для спільного планування*. Цей показник відображає здатність вихователя аналізувати спостереження, обговорювати їх з фахівцями (психологом, логопедом, дефектологом, асистентом вихователя) та спільно планувати подальші освітні й корекційно-розвиткові заходи, спрямовані на підтримку дитини;
- *здатність розробляти й реалізовувати індивідуальні освітні програми у співпраці з командою*. Цей показник відображає уміння вихователя узгоджувати власні педагогічні дії з рекомендаціями фахівців, впроваджувати індивідуальні завдання у щоденну діяльність, відстежувати результати й вносити корективи відповідно до динаміки розвитку дитини.

Таким чином, методичний критерій дозволяє оцінити готовність вихователя до професійного здійснення навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи та забезпечення індивідуального підходу у співпраці з командою.

Обрані критерії та показники є взаємодоповнювальними й у комплексі дають можливість здійснити системну оцінку стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу, охоплюючи мотиваційний, організаційний і методичний аспекти його професійної діяльності.

На основі запропонованих критеріїв та показників було розроблено гугл-анкету для педагогів ЗДО (див. Дод. Д), метою якої стало виявлення рівня сформованості знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду вихователів щодо організації й методичного забезпечення взаємодії у складі команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Анкета для педагогів закладів дошкільної освіти «Особливості розвитку взаємодії вихователя з командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі» складалася з трьох змістових блоків, кожен з яких відповідав визначеним критеріям дослідження.

Перший блок – мотиваційно-ціннісний – був спрямований на виявлення ставлення вихователів до командної взаємодії, усвідомлення її значущості та орієнтації на потреби дітей з особливими освітніми потребами. До цього блоку входило 11 запитань, з яких 9 мали закриту форму (альтернативний або багатовибірковий тип відповіді) та 2 – відкрити (з можливістю самостійного формулювання думки).

Другий блок – організаційний – охоплював питання, що дозволяли визначити рівень участі педагогів у спільній діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, частоту та форми взаємодії, розподіл функцій між учасниками команди, а також залучення батьків до освітнього процесу. У цьому блоці містилося 13 запитань, з яких 11 були закритими, 2 – відкритими.

Третій блок – методичний – був присвячений з'ясуванню рівня корекційно-педагогічної майстерності вихователів, їхніх знань з методології інклюзивної освіти, володіння технологіями партнерської взаємодії, використання педагогічного спостереження у командному плануванні та реалізації індивідуальних освітніх програм розвитку. Цей блок включав 13 запитань, серед яких 9 закритих і 4 відкритих.

Загалом анкета містила 37 запитань, із них 29 закритих і 8 відкритих. Закриті запитання давали змогу здійснити кількісну обробку отриманих результатів, тоді як відкриті – виявити індивідуальні погляди та узагальнити якісні характеристики взаємодії вихователів з командою супроводу.

Результати проведеного дослідження, отримані на основі вищеподаної методики, будуть подані та проаналізовані у наступному параграфі.

2.2. Результати дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Після визначення критеріїв, показників і добору діагностичного інструментарію наступним етапом стало безпосереднє вивчення стану взаємодії вихователів інклюзивних груп із командою психолого-педагогічного супроводу.

У дослідженні взяли участь 18 педагогів закладу дошкільної освіти № 225 м. Київ, які працюють в інклюзивних групах. Педагогічний стаж цих педагогів становить від 6 до 28 років.

Нижче подано опис результатів анкетування, здійснено їх аналіз та узагальнення відповідно до визначених критеріїв дослідження.

Аналіз результатів дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами за мотиваційно-ціннісним критерієм

За результатами першого запитання анкети «Чи вважаєте ви командну взаємодію необхідною умовою ефективної інклюзивної освіти?», усі 100 % опитаних педагогів (18 осіб) вважають командну взаємодію необхідною умовою ефективної інклюзивної освіти.

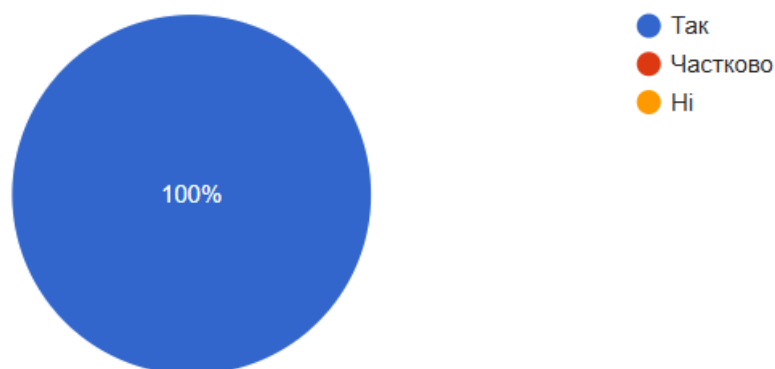


Рис. 2.1. Результати відповідей педагогів на перше запитання.

Такий результат свідчить про одностайне усвідомлення вихователями значущості командного підходу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз відповідей на друге запитання анкети «Наскільки, на вашу думку, командна робота впливає на успішність розвитку й соціалізації дитини з ООП?» показав, що більшість педагогів – 77,8 % – вважають, що командна робота високою мірою впливає на успішність розвитку й соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Ще 22,2 % респондентів оцінили цей вплив як помірний. Варіанти відповідей «слабкою мірою» та «не впливає» не було обрано жодним із учасників опитування.

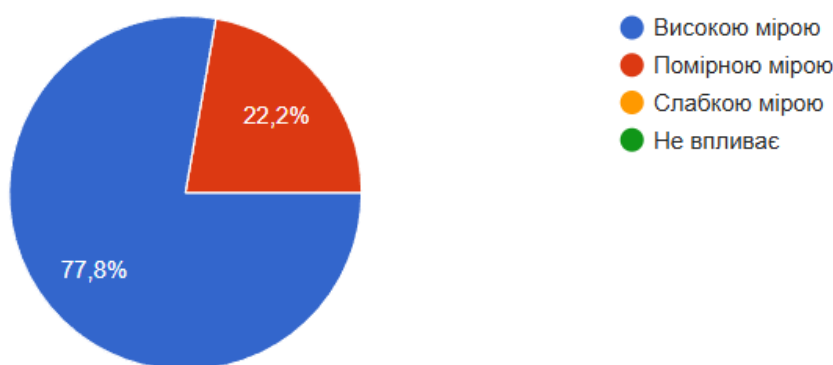


Рис. 2.2. Результати відповідей педагогів на друге запитання.

Отримані результати свідчать про те, що педагоги одностайно визнають важливу роль командної роботи у розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Переважна більшість респондентів оцінює її вплив як значний, що підкреслює усвідомлення фахівцями необхідності спільної взаємодії для забезпечення ефективної інклюзивної освіти.

Аналіз відповідей на третє запитання анкети «Як ви оцінюєте роль командної взаємодії у власній професійній діяльності?» показав, що переважна більшість педагогів – 94,4 % – вважають роль командної взаємодії у власній професійній діяльності важливою, тоді як 5,6 % респондентів оцінили її як визначальну. Варіанти відповідей «незначна» та «не маю думки» не було обрано жодним учасником.

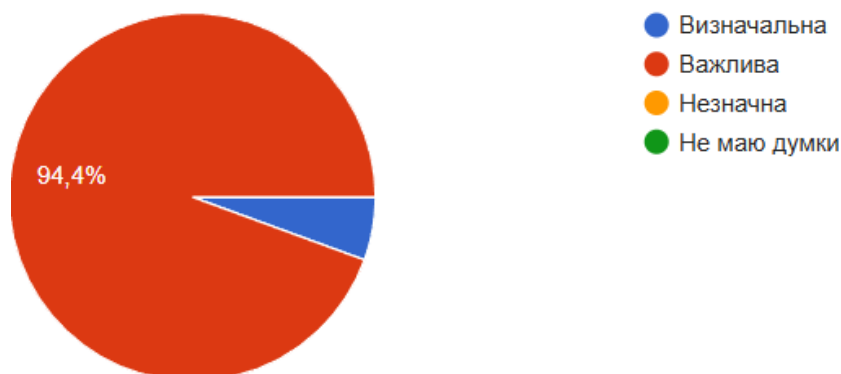


Рис. 2.3. Результати відповідей педагогів на третє запитання.

Такі результати свідчать про те, що педагоги усвідомлюють необхідність спільної роботи з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу як невід’ємної складової своєї професійної компетентності. Вони розглядають взаємодію з колегами не як додатковий аспект діяльності, а як важливу умову ефективного виконання освітніх і корекційно-розвиткових завдань.

Аналіз відкритих відповідей педагогів на четверте запитання анкети «На вашу думку, які переваги дає командна форма роботи у роботі з дітьми з ООП?» показав, що респонденти одностайно визнають значні переваги командної форми роботи у процесі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. У відповідях найчастіше підкреслюється важливість комплексного підходу до розвитку дитини, який забезпечується залученням різних фахівців – вихователя, асистента вихователя, психолога, логопеда, дефектолога та батьків. Наведемо декілька прикладів відповідей з анкет: «Будь яка робота залежить від тісної взаємодії з іншими фахівцями, які залучені до навчання дитини», «Команда допомагає створити кращий простір для дітей з ООП», «Комплексна підтримка – різні фахівці враховують усі потреби дитини. Індивідуальний підхід – легше адаптувати навчання та допомогу. Соціалізація – дитина вчиться співпрацювати й взаємодіяти з іншими», «Це потужний інструмент ефективного досягнення цілей і реалізації поставлених завдань», «Комплексний підхід до розвитку дитини, єдність вимог і підходів, професійний розвиток педагогів, підтримка інклюзивного середовища, зменшення навантаження на одного педагога».

Крім того, у відповідях відображено думку про те, що командна форма роботи сприяє розвитку соціальних навичок і комунікації дітей з ООП, підвищує їхню адаптацію в освітньому середовищі та покращує якість психологічного клімату в групі.

За результатами відповідей на п'яте запитання анкети «Як ви оцінюєте важливість партнерської взаємодії з асистентом вихователя, психологом, логопедом, дефектологом у роботі з дитиною з ООП?», більшість педагогів – 72,2 % – вважають партнерську взаємодію з асистентом вихователя, психологом, логопедом і дефектологом у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами дуже важливою, ще 27,8 % респондентів оцінили її як важливу. Варіанти відповідей «малозначуща» та «неважлива» не були обрані жодним учасником.

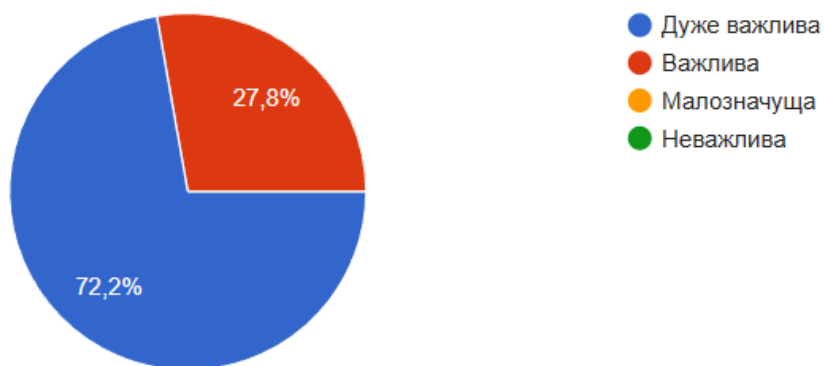


Рис. 2.4. Результати відповідей педагогів на п'яте запитання.

Отримані дані свідчать про усвідомлення педагогами цінності партнерських відносин як необхідної умови ефективної інклюзивної практики. Вихователі розуміють, що результативність освітнього процесу залежить від узгодженості дій усіх фахівців команди супроводу, адже кожен із них виконує специфічну функцію у підтримці дитини з ООП.

Аналіз відповідей на шосте запитання анкети «Чи вважаєте ви співпрацю з батьками дитини з ООП необхідною умовою успішної командної роботи?» показав, що переважна більшість педагогів – 88,9 % – вважають співпрацю з батьками дитини з особливими освітніми потребами необхідною умовою успішної командної роботи, ще 11,1 % респондентів зазначили, що така

співпраця є важливою частково. Варіант відповіді «ні» не було обрано жодним учасником.

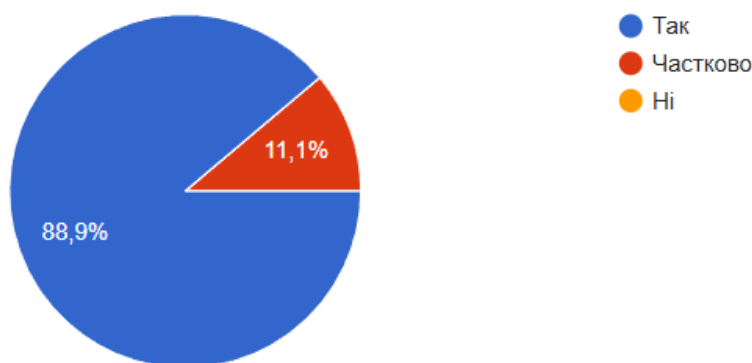


Рис. 2.5. Результати відповідей педагогів на шосте запитання.

Отримані результати свідчать про високу усвідомленість педагогів щодо значення взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Переважна більшість респондентів визнає таку співпрацю необхідною складовою ефективної командної роботи, що підкреслює орієнтацію педагогів на партнерську модель взаємодії у процесі інклюзивного навчання.

Аналіз результатів сьомого запитання анкети «Наскільки комфортною для Вас є співпраця з іншими фахівцями команди супроводу?» показав, що для більшості вихователів співпраця з іншими фахівцями команди супроводу є комфортною. Зокрема, 66,7 % респондентів зазначили, що така взаємодія є переважно комфортною, а 27,8 % – що завжди комфортною. Лише 5,5 % опитаних вказали, що співпраця іноді викликає труднощі, і жоден педагог не обрав варіант «не співпрацюю».

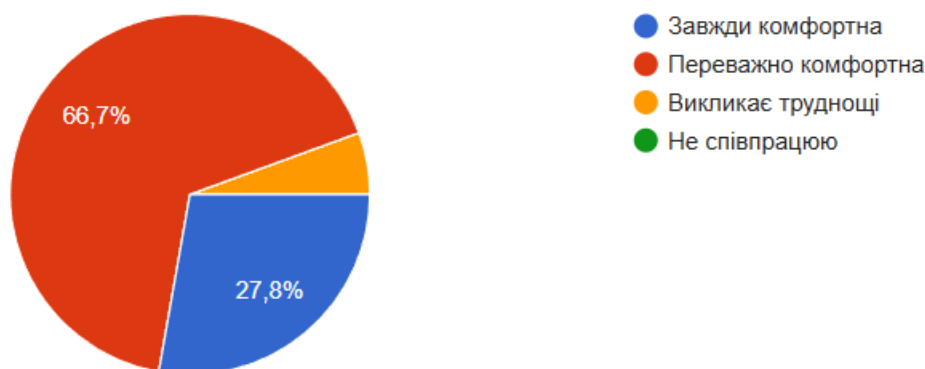


Рис. 2.6. Результати відповідей педагогів на сьоме запитання.

Отримані результати загалом свідчать про позитивне ставлення педагогів до командної взаємодії, однак водночас вказують на наявність окремих труднощів у співпраці. Хоча більшість вихователів відчують комфорт у взаємодії з фахівцями команди супроводу, частина респондентів повідомила про певні ускладнення. Це може свідчити про потребу в удосконаленні комунікативних навичок, чіткому розподілі ролей і підвищенні рівня взаєморозуміння між членами команди.

Аналіз відкритих відповідей педагогів на восьме запитання анкети «Які переваги, на Вашу думку, дає партнерська взаємодія з батьками у процесі супроводу дитини з ООП?» показав, що всі респонденти визнають важливість партнерської взаємодії з батьками у процесі супроводу дитини з особливими освітніми потребами. У більшості відповідей підкреслюється, що співпраця з родиною забезпечує безперервність і узгодженість педагогічного впливу, сприяє кращому розумінню індивідуальних особливостей дитини та підвищує ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Окремі вихователі наголосили на тому, що партнерська взаємодія з батьками сприяє єдності вимог, узгодженості дій між закладом освіти й родиною, а також підвищує довіру та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу. Наведемо декілька прикладів відповідей з анкет: «можливість оперативно реагувати на проблеми», «комфортні умови праці», «краще закріплюється результат роботи», «безперервність розвитку, краще розуміння потреб дитини, підвищення результативності».

Результати дев'ятого запитання анкети «Наскільки у взаємодії з командою супроводу Ви враховуєте індивідуальні потреби кожної дитини з ООП?» засвідчили, що більшість педагогів – 66,7 % – завжди враховують індивідуальні потреби кожної дитини з особливими освітніми потребами у процесі взаємодії з командою супроводу. Ще 33,3 % респондентів зазначили, що роблять це часто. Відповідей «іноді», «рідко» чи «ніколи» не зафіксовано.

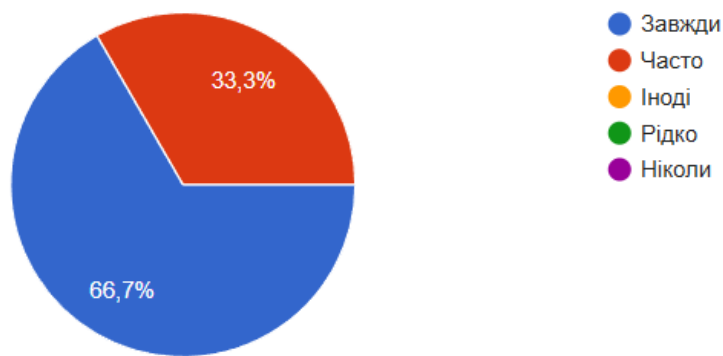


Рис. 2.7. Результати відповідей педагогів на дев'яте запитання.

Отримані результати свідчать про високий рівень усвідомлення педагогами важливості індивідуального підходу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Більшість вихователів послідовно враховують індивідуальні особливості дітей у процесі командної взаємодії, що свідчить про зрілість їхніх професійних установок. Водночас відсутність критичних відповідей може вказувати на певну соціальну бажаність відповідей або недостатню рефлексію окремих педагогів щодо власної практики.

Аналіз результатів десятого запитання анкети «Що для Вас є головним у командній роботі з дитиною з ООП?» показав, що переважна більшість вихователів – 72,2 % – вважають головним у командній роботі з дитиною з особливими освітніми потребами задоволення її індивідуальних потреб. Такий підхід демонструє сформованість ціннісно-гуманістичної орієнтації педагогів і їхнє прагнення реалізовувати індивідуальний підхід у практиці роботи. Разом з тим, наявність частини респондентів (16,7 %), які акцентують увагу переважно на дотриманні розподілу функцій, та 11,1 %, що орієнтуються на виконання загального плану, свідчить про збереження формально-організаційного підходу до взаємодії в команді. Це може вказувати на потребу в підвищенні рівня методичної підготовки вихователів щодо партнерської моделі командної роботи, де пріоритетом є розвиток і добробут дитини.



Рис. 2.8. Результати відповідей педагогів на десяте запитання.

Отже, результати свідчать, що у більшості вихователів сформоване розуміння важливості орієнтації на потреби дитини як основи ефективної командної взаємодії, однак зберігається певна частка педагогів, схильних до формального виконання функцій, що підкреслює необхідність подальшого розвитку професійної компетентності у сфері інклюзивної співпраці.

Аналіз відповідей на одинадцяте запитання анкети «Чи погоджуєте Ви свої методи роботи з дитиною з ООП з рекомендаціями фахівців (психолога, логопеда, дефектолога) з урахуванням потреб дитини?» показав, що більшість педагогів – 72,2 % – завжди погоджують свої методи роботи з дитиною з особливими освітніми потребами з рекомендаціями фахівців команди супроводу (психолога, логопеда, дефектолога), враховуючи індивідуальні потреби дитини. Ще 27,8 % респондентів зазначили, що роблять це час від часу, тоді як жоден педагог не обрав варіант «ні».

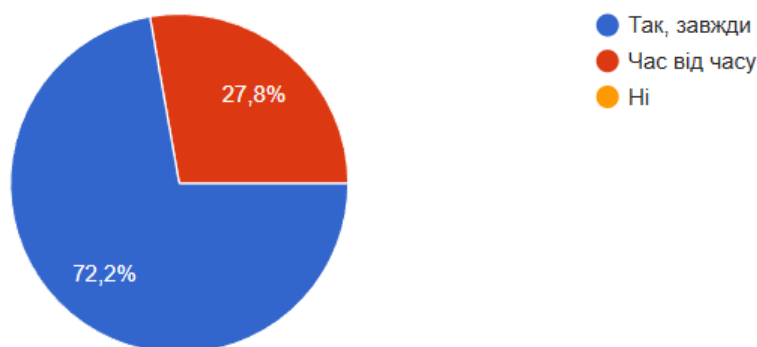


Рис. 2.9. Результати відповідей педагогів на одинадцяте запитання.

Отримані результати свідчать про відповідальність і готовність педагогів працювати у міждисциплінарній команді. Водночас 27,8 % опитаних, які погоджують свої дії лише час від часу, демонструють часткову інтегрованість у командну роботу. Це може бути пов'язано з браком досвіду, недостатнім розумінням ролі командної координації або обмеженими можливостями комунікації між фахівцями у закладі. Тому існує потреба у подальшому вдосконаленні механізмів комунікації та підвищенні методичної готовності педагогів до системного узгодження своїх дій у межах командного підходу.

На основі отриманих результатів було розроблено систему рівнів оцінювання сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП *за мотиваційно-ціннісним критерієм*.

Високий рівень. Педагог має стійку позитивну мотивацію до командної роботи; повністю усвідомлює значущість спільної діяльності з фахівцями; орієнтується на інтереси дитини як головну цінність; демонструє готовність до партнерства з усіма членами команди (психологом, логопедом, дефектологом, асистентом вихователя, батьками); завжди узгоджує свої дії з рекомендаціями фахівців; систематично враховує індивідуальні потреби дітей з ООП; вважає співпрацю комфортною, конструктивною та необхідною умовою успішного розвитку дитини.

Достатній рівень. Педагог визнає важливість командної взаємодії, але не завжди реалізує її системно; має загальне розуміння ролі фахівців команди супроводу, однак частково погоджує свої дії з ними; у роботі іноді переважає формальний підхід; потребує методичної підтримки у сфері міждисциплінарного співробітництва; орієнтується на потреби дитини, але не завжди втілює принцип індивідуалізації на практиці.

Низький рівень. Педагог недостатньо усвідомлює значення командної взаємодії; співпраця з фахівцями здійснюється епізодично або формально; відсутня чітка мотивація до партнерства; рішення щодо роботи з дитиною приймаються самотійно, без координації з командою; індивідуальні потреби дітей враховуються частково або несистемно.

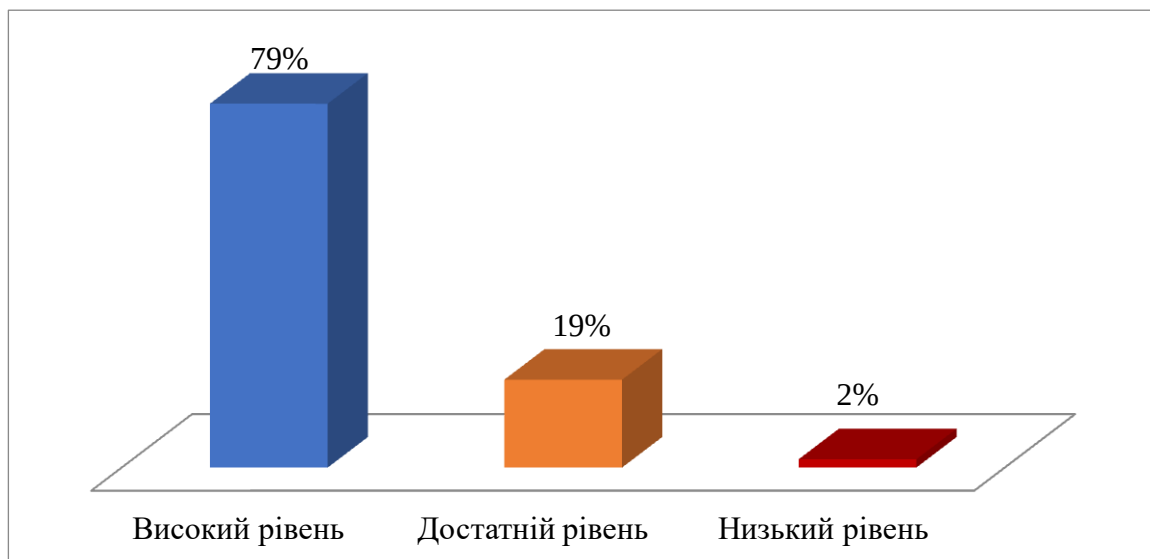


Рис. 2.10. Рівні сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Загалом результати опитування дають змогу зробити висновок, що за мотиваційно-ціннісним критерієм рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу є високим. Педагоги усвідомлюють важливість спільної діяльності, орієнтуються на інтереси дитини, прагнуть партнерства з фахівцями та батьками. Водночас варто зазначити, що отримані дані відображають саме самооцінку педагогів, тобто їхнє власне бачення рівня своєї взаємодії з командою супроводу, яке може мати елемент суб'єктивізму. Оцінювання власної діяльності часто спирається на внутрішні переконання, професійний досвід і особисті уявлення про ефективність співпраці, тому такі результати не завжди повною мірою відображають об'єктивний стан командної взаємодії, а радше демонструють ставлення педагогів до неї та рівень їхньої професійної рефлексії. Разом із тим, необхідним є подальший розвиток навичок комунікації, координації дій і рефлексії з метою переходу від ситуативної взаємодії до системної командної співпраці.

Аналіз результатів дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами за організаційним критерієм

Аналіз результатів дванадцятого запитання анкети «Як часто Ви взаємодієте з командою психолого-педагогічного супроводу у Вашому закладі?» показав, що більшість педагогів взаємодіють із командою психолого-педагогічного супроводу не постійно, а з різною періодичністю. Так, 27,8 % опитаних зазначили, що співпраця відбувається регулярно (щотижня), 22,2 % – періодично (приблизно раз на місяць), 44,4 % – епізодично, тобто за потреби. Лише 5,6 % вихователів вказали, що не взаємодіють із командою КППС. Отримані результати свідчать про недостатню систематичність командної взаємодії у закладах дошкільної освіти. Хоча 27,8 % вихователів зазначили, що співпраця з командою психолого-педагогічного супроводу відбувається регулярно, більшість респондентів (66,6 %) взаємодіють епізодично або періодично, тобто без сталого ритму та узгодженого планування. Це може свідчити про нестабільну комунікацію між учасниками команди, що ускладнює комплексний підхід до розвитку дитини з ООП.

Виявлена тенденція вказує на потребу у чіткішій організації взаємодії, запровадженні регулярних спільних зустрічей, методичних консилиумів та спільного планування роботи з дитиною. Водночас позитивним є те, що майже всі вихователі (94,4 %) мають досвід співпраці з командою КППС, що свідчить про усвідомлення значущості міждисциплінарного підходу в інклюзивній освіті.

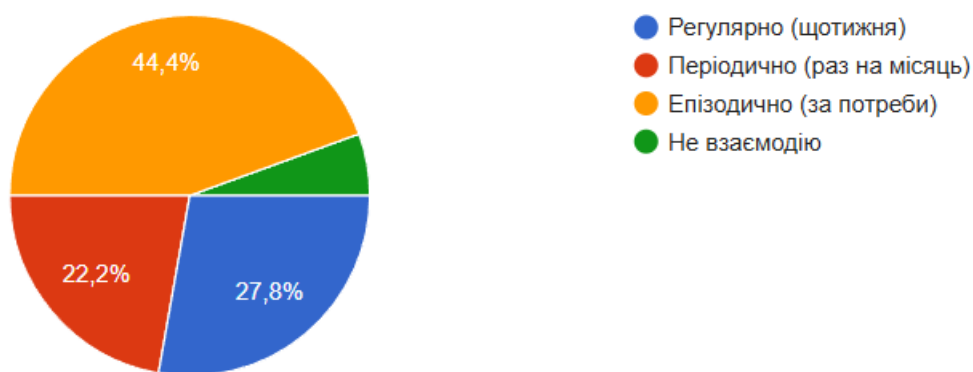


Рис. 2.11. Результати відповідей педагогів на дванадцяте запитання.

Отже, результати демонструють, що хоча потреба у командній взаємодії є визнаною більшістю педагогів, її організаційна сталість і системність потребують удосконалення для забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Результати аналізу тринадцятого запитання анкети «Наскільки активну позицію Ви займаєте під час командних обговорень (висловлюєте пропозиції, берете участь у прийнятті рішень)?» свідчать, що більшість вихователів демонструють достатню активність під час командних обговорень. Так, 83,3 % респондентів зазначили, що беруть участь у таких обговореннях переважно активно, висловлюючи свої пропозиції та долучаючись до прийняття рішень. Ще 16,7 % вихователів обрали варіант «завжди активно». Варіанти відповідей «іноді» та «пасивно» не було обрано жодним із опитаних.

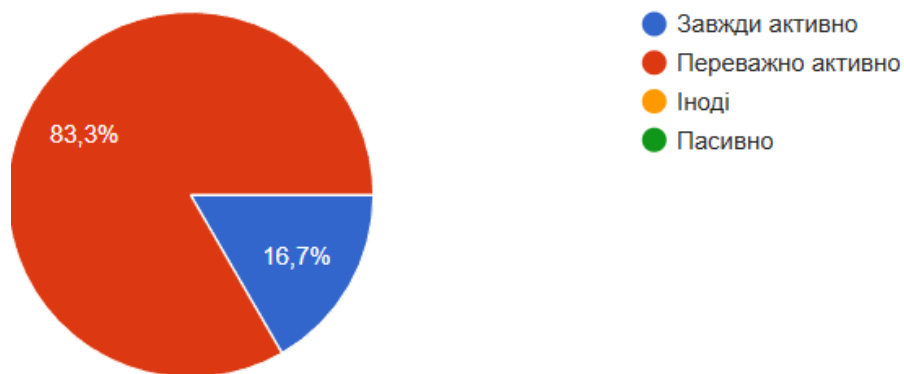


Рис. 2.12. Результати відповідей педагогів на тринадцяте запитання.

Отримані результати свідчать про загалом високий рівень залученості педагогів до командної взаємодії. Переважна більшість вихователів беруть активну участь у колективному обговоренні питань, що позитивно впливає на ефективність прийняття рішень. Водночас відсутність менш активних позицій серед відповідей може частково свідчити про прагнення педагогів продемонструвати соціально бажану поведінку або про недостатню готовність окремих учасників визнавати пасивність у командній роботі.

Аналіз результатів чотирнадцятого запитання анкети «Оцініть за 5-бальною шкалою (1 – дуже низький рівень, 5 – дуже високий) рівень Вашої

взаємодії з такими учасниками команди супроводу», показав диференційовану картину співпраці між різними фахівцями.

Найвищі оцінки (4–5 балів) отримала взаємодія з логопедом/дефектологом та практичним психологом, що свідчить про тісну професійну співпрацю у вирішенні корекційно-розвивальних завдань. Високий рівень налагодженості контактів із цими спеціалістами зумовлений спільністю цілей і частотою спільної діяльності.

Взаємодія з асистентом вихователя також оцінюється позитивно, хоча спостерігається певна варіативність у відповідях: частина педагогів оцінила цей зв'язок на середньому рівні (3–4 бали), що може свідчити про недостатню чіткість розподілу ролей або різний рівень досвіду асистентів.

Щодо співпраці з адміністрацією закладу, більшість респондентів оцінили її на середньому рівні (3–4 бали), що вказує на наявність підтримки з боку керівництва, але потребує посилення регулярної комунікації та спільного планування дій.

Взаємодія з батьками дитини з ООП отримала переважно високі оцінки (4–5 балів), однак частина педагогів визначила цей аспект як середній. Це свідчить про позитивне ставлення до партнерства з родиною, але водночас підкреслює потребу у систематичнішій взаємодії для забезпечення безперервності впливів між освітнім середовищем і сім'єю.

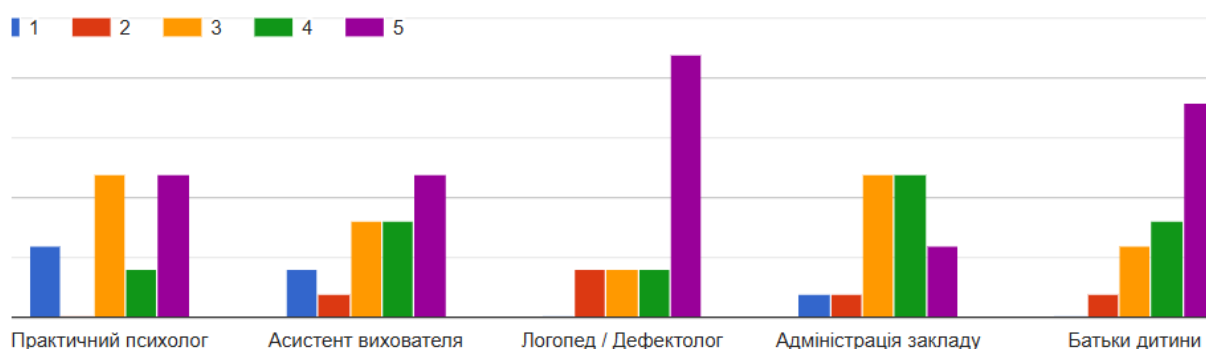


Рис. 2.13. Результати відповідей педагогів на чотирнадцяте запитання.

Отже, отримані результати демонструють загалом високий рівень комунікації та співпраці вихователів з більшістю членів команди супроводу,

проте водночас виявляють потребу в посиленні взаємодії з адміністрацією закладу та асистентом вихователя як важливими ланками інклюзивного процесу.

Аналіз відкритих відповідей педагогів на п'ятнадцяте запитання анкети «Які труднощі виникають у Вашій взаємодії з командою супроводу? (відкрите питання)» показав, що більшість вихователів не відчують суттєвих труднощів у взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу. Частина респондентів зазначила, що всі питання вирішуються шляхом конструктивного обговорення, а можливі розбіжності долаються спільними зусиллями.

Разом із тим, окремі педагоги вказали на певні проблеми, які перешкоджають ефективній командній роботі. Серед найпоширеніших труднощів виділено:

- непорозуміння або низький рівень залученості батьків до процесу співпраці;
- відмінності у поглядах фахівців щодо підходів до роботи з дитиною з ООП;
- обмежені можливості для регулярних зустрічей та обговорень через значне робоче навантаження;
- недостатня комунікація між окремими членами команди, нечіткий розподіл ролей та функцій;
- різний рівень підготовки фахівців і, як наслідок, нерівномірність у професійних позиціях;
- поодинокі прояви психоемоційного виснаження, що можуть впливати на ефективність співпраці.

Результати шістнадцятого запитання анкети «Чи вважаєте Ви розподіл функцій між учасниками команди супроводу у Вашому закладі чітким та зрозумілим?» засвідчили, що думки педагогів щодо чіткості розподілу функцій між учасниками команди супроводу у закладах дошкільної освіти розділилися порівну. Половина опитаних (50 %) вважає, що розподіл обов'язків є

зрозумілим і узгодженим, тоді як інші 50 % зазначили, що він визначений лише частково. Варіант відповіді «ні» не було обрано жодним респондентом.

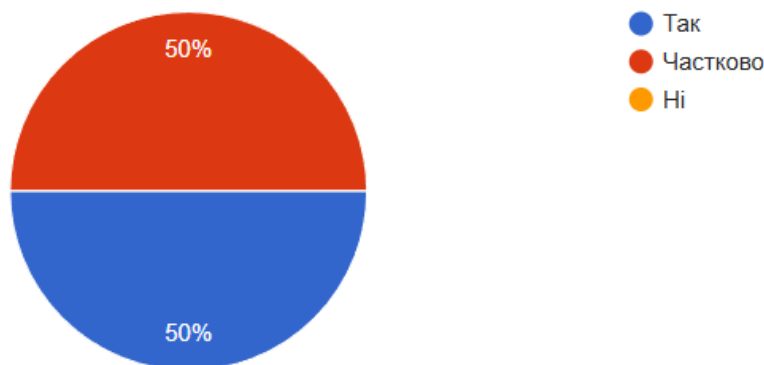


Рис. 2.14. Результати відповідей педагогів на шістнадцяте запитання.

Результати вказують на те, що педагоги не мають єдиного бачення щодо чіткості розподілу функцій у команді супроводу. Попри те, що половина респондентів вважає такий розподіл зрозумілим і узгодженим, інша половина вказує на його часткову визначеність. Це може свідчити про наявність організаційних труднощів, нечітке окреслення ролей окремих учасників команди або недостатню комунікацію між фахівцями, що, у свою чергу, може знижувати ефективність командної взаємодії.

Результати сімнадцятого запитання анкети «Наскільки Ви дотримуєтесь визначених функцій у спільній роботі з командою супроводу?» свідчать, що педагоги по-різному оцінюють ступінь дотримання визначених функцій у спільній роботі з командою супроводу. Зокрема, 50 % респондентів зазначили, що завжди дотримуються визначених функцій, а ще 50 % – що роблять це частково. Варіант відповіді «зовсім не дотримуюсь» не було обрано жодним учасником опитування.

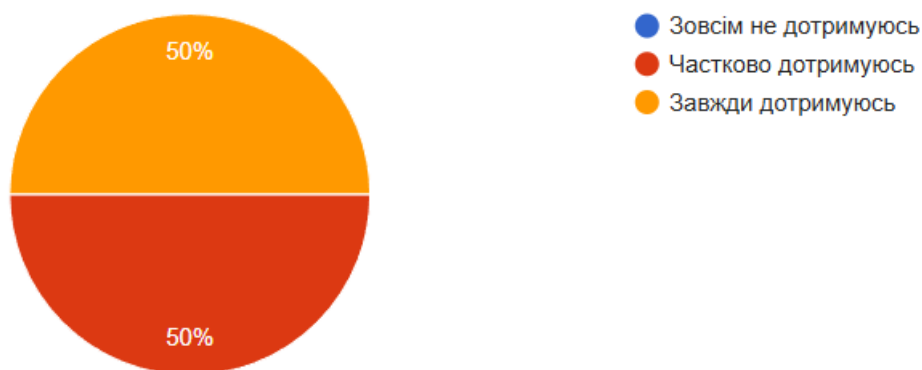


Рис. 2.15. Результати відповідей педагогів на сімнадцяте запитання.

Отримані результати свідчать про наявність певної непослідовності у виконанні педагогами своїх функцій у межах командної взаємодії. Хоча половина респондентів зазначила, що завжди дотримується визначених обов'язків, інша половина визнає частковість у цьому процесі. Така ситуація може вказувати на нечітке розуміння ролей, перевантаження обов'язками або недостатній контроль і координацію в роботі команди супроводу, що потребує подальшого вдосконалення організаційної взаємодії.

Результати вісімнадцятого запитання анкети «Чи виникають у Вашій роботі ситуації, коли функції членів команди дублюються або залишаються невизначеними?» показали, що більшість вихователів – 72,2 % – зазначили, що ситуації, коли функції членів команди дублюються або залишаються невизначеними, трапляються інколи. Ще 16,7 % респондентів відповіли, що такі випадки виникають часто, а 11,1 % – що майже ніколи. Варіант «ніколи» не було обрано жодним учасником опитування.

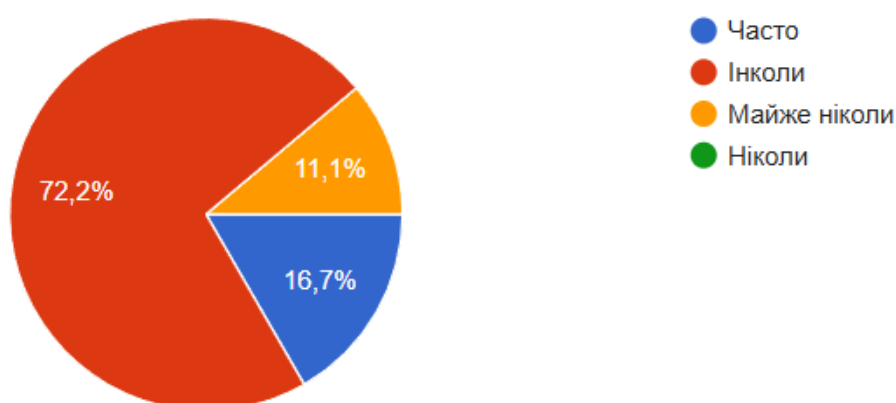


Рис. 2.16. Результати відповідей педагогів на вісімнадцяте запитання.

Отримані результати свідчать про наявність певних організаційних проблем у командній роботі педагогів. Більшість вихователів відзначають періодичне дублювання функцій або нечіткість їх розподілу між членами команди, що може призводити до неузгодженості дій, зниження ефективності співпраці та плутанини у відповідальності. Часте виникнення таких ситуацій у частини респондентів підкреслює потребу в чіткішому регламентуванні функцій і посиленні координації між учасниками команди супроводу.

Результати дев'ятого запитання анкети «Наскільки активно, на Вашу думку, батьки дитини з ООП залучені до процесу командної взаємодії у Вашій групі?» показали, що переважна більшість педагогів – 94,4 % – вважають, що батьки дітей з особливими освітніми потребами частково залучені до процесу командної взаємодії у групі. Лише 5,6 % респондентів зазначили, що батьки беруть дуже активну участь у спільній роботі. Варіант відповіді «зовсім не залучені» не було обрано жодним учасником.

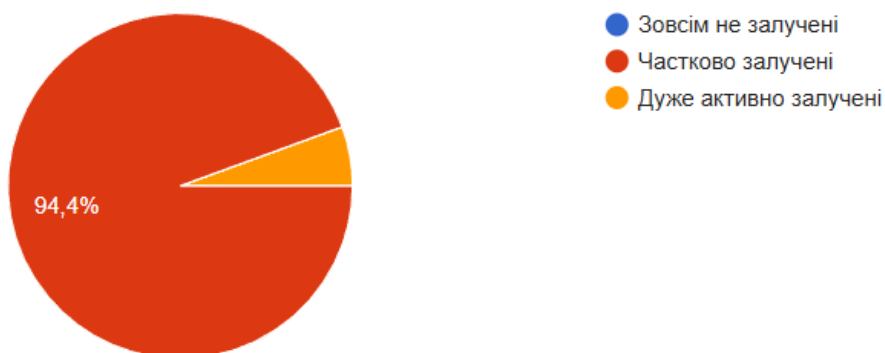


Рис. 2.17. Результати відповідей педагогів на дев'яте запитання.

Отримані результати свідчать, що залучення батьків до командної взаємодії в інклюзивних групах має обмежений характер. Те, що 94,4 % педагогів відзначають лише часткову участь батьків, свідчить про їхню готовність співпрацювати, але не завжди – на постійній або активній основі. Така ситуація може бути пов'язана з нестачею поінформованості батьків про

роль команди супроводу, недостатньою організацією партнерської взаємодії або психологічними бар'єрами у спілкуванні з фахівцями. Водночас відсутність варіантів «зовсім не залучені» є позитивною тенденцією, яка засвідчує, що участь батьків у процесі інклюзивного супроводу все ж визнана необхідною і практикується у більшості закладів.

Отже, результати вказують на потребу поглиблення партнерської співпраці між педагогами, командою супроводу та батьками, зокрема через організацію інформаційних зустрічей, консультацій і спільних заходів, що сприятиме підвищенню ефективності інклюзивного процесу та посиленню довіри між усіма учасниками освітньої взаємодії.

Результати двадцятого запитання анкети «У якій формі Ви найчастіше залучаєте батьків до процесу співпраці?» свідчать, що найпоширенішою формою залучення батьків до процесу співпраці є консультації – про це повідомили 50 % опитаних вихователів. Ще 33,3 % педагогів зазначили, що співпрацюють із батьками переважно під час спільних зустрічей із командою супроводу, а 11,1 % – через участь родин у реалізації індивідуальних програм розвитку. Лише 5,6 % респондентів обрали варіант «комбіновані форми» (консультації, збори, зустрічі, свята тощо).

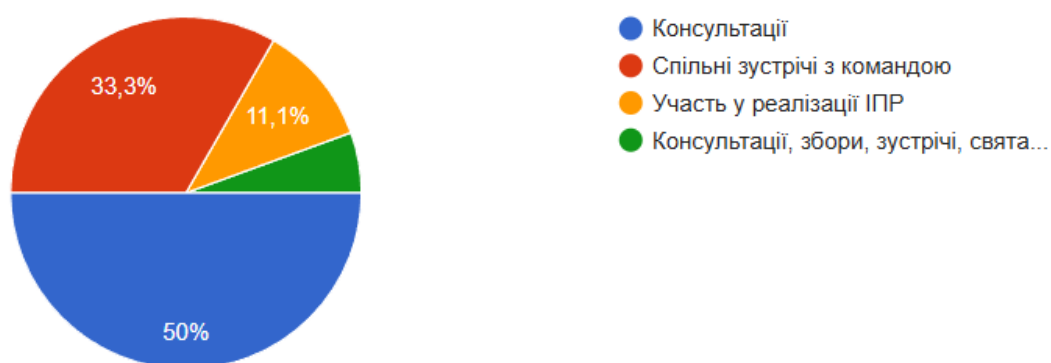


Рис. 2.18. Результати відповідей педагогів на двадцяте запитання.

Отже, результати показують, що хоча взаємодія між вихователями та батьками відбувається, вона потребує розширення форм і змісту – переходу від епізодичних консультацій до повноцінного партнерства у межах команди

супроводу, що забезпечить більшу узгодженість дій усіх учасників інклюзивного процесу.

Результати двадцять першого запитання анкети «До яких аспектів роботи з дитиною з ООП у Вашій групі найчастіше залучаються батьки разом із командою супроводу?» свідчать, що батьки дітей з особливими освітніми потребами найактивніше залучаються до співпраці з командою супроводу через консультації з фахівцями – це відзначили 94,4 % опитаних вихователів. Досить високим є також рівень участі батьків у регулярному обміні інформацією щодо динаміки розвитку дитини (72,2 %) та у створенні індивідуального освітнього середовища (61,1 %). Менше половини респондентів (38,9 %) залучають батьків до обговорення й складання індивідуальної програми розвитку, а лише третина (33,3 %) – до участі у спільних виховних або розвивальних заходах групи.

Отримані результати свідчать, що співпраця з батьками дітей з ООП у системі командної взаємодії має переважно консультативно-інформаційний характер. Домінування консультацій як основної форми взаємодії (94,4 %) вказує на готовність педагогів і фахівців надавати підтримку родинам, однак ця форма здебільшого зберігає односторонній формат взаємодії, коли батьки виступають реципієнтами порад, а не активними учасниками процесу.

Високий відсоток респондентів (72,2 %), які відзначили регулярний обмін інформацією про динаміку розвитку дитини, та 61,1 %, які залучають батьків до створення індивідуального освітнього середовища, демонструють прагнення педагогів до партнерства та спільної відповідальності у реалізації інклюзивного підходу. Це свідчить про позитивну тенденцію розвитку комунікативної взаємодії між вихователями, фахівцями й родинами.

Водночас нижчі показники участі батьків в обговоренні й складанні ППР (38,9 %) та у виховних і розвивальних заходах групи (33,3 %) свідчать про часткове залучення родин до активної співпраці. Це може бути наслідком недостатнього усвідомлення батьками своєї ролі у команді або обмеженості часу й ресурсів з боку педагогів.

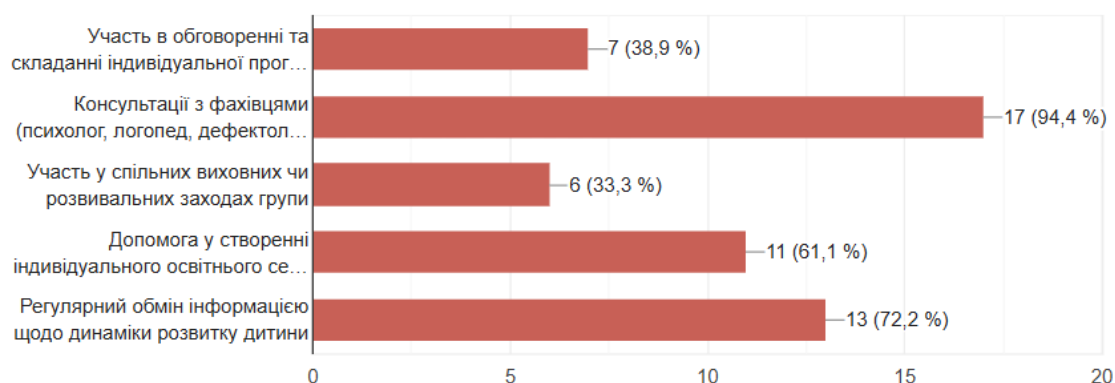


Рис. 2.19. Результати відповідей педагогів на двадцять перше запитання.

Отже, результати вказують на необхідність поглиблення партнерських відносин між педагогами, командою супроводу та батьками, зокрема шляхом розширення форм спільної діяльності – участі родин у плануванні, реалізації та оцінюванні індивідуального прогресу дитини.

Результати аналізу відповідей на двадцять друге запитання анкети «Наскільки узгоджено з командою супроводу (психолог, логопед/дефектолог, асистент вихователя) Ви використовуєте ресурси інклюзивного середовища (просторові, методичні, соціально-психологічні) у роботі з дитиною з ООП?» показали, що більшість вихователів – 66,7 % – частково узгоджують використання ресурсів інклюзивного середовища (просторових, методичних, соціально-психологічних) із командою супроводу, тоді як 33,3 % зазначили, що ця співпраця є повністю узгодженою. Варіант відповіді «зовсім неузгоджено» не було обрано жодним із респондентів.

Отримані результати свідчать про загалом позитивну тенденцію у взаємодії вихователів із командою супроводу щодо використання ресурсів інклюзивного середовища, однак із певними ознаками часткової фрагментарності співпраці. Те, що 33,3 % педагогів відзначили повну узгодженість у використанні ресурсів (просторових, методичних, соціально-психологічних), демонструє наявність ефективної командної комунікації та цілісного підходу до організації освітнього процесу. Водночас переважна більшість – 66,7 % – зазначила, що узгодження відбувається лише частково, що

може вказувати на недостатню координацію між фахівцями, нерівномірне залучення членів команди до процесу планування або відсутність чітко визначених механізмів спільного використання ресурсів. Позитивним є той факт, що жоден респондент не обрав варіант “зовсім узгоджено”, що свідчить про наявність взаємодії між вихователями та командою супроводу як сталої практики.

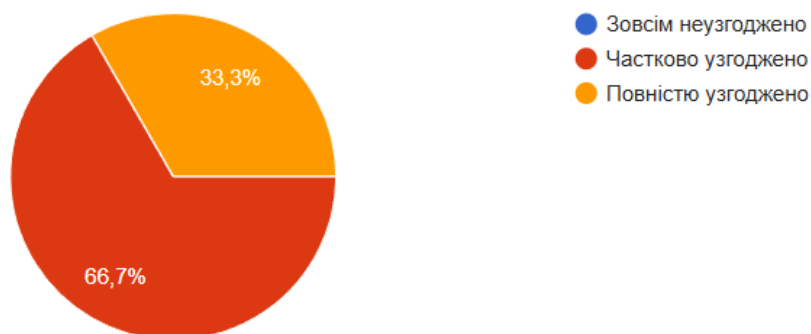


Рис. 2.20. Результати відповідей педагогів на двадцять друге запитання.

Отже, результати показують, що у більшості закладів сформовано базовий рівень співпраці у використанні ресурсів інклюзивного середовища, однак існує потреба у подальшому розвитку механізмів узгодження дій, зокрема через спільне планування, регулярні обговорення та розподіл відповідальності між членами команди.

Результати аналізу відповідей на двадцять третє запитання анкети «Чи відбувається у Вашому закладі спільне з командою супроводу планування використання методичних і просторових ресурсів для роботи з дитиною з ООП?» свідчать, що у більшості закладів дошкільної освіти відбувається спільне з командою супроводу планування використання методичних і просторових ресурсів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, 55,6 % педагогів зазначили, що така діяльність проводиться регулярно, а 44,4 % – що лише іноді. Варіант відповіді «ні» не було обрано жодним респондентом.

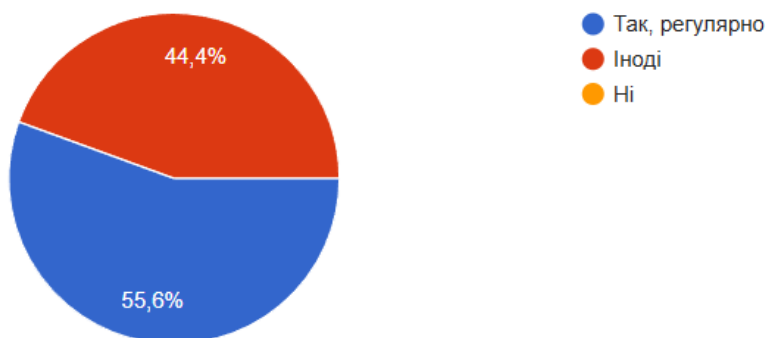


Рис. 2.21. Результати відповідей педагогів на двадцять третє запитання.

Отримані результати свідчать про загалом позитивну тенденцію до спільного планування педагогами та командою супроводу використання методичних і просторових ресурсів. Водночас значна частка респондентів, які зазначили, що така діяльність здійснюється лише іноді, вказує на недостатню системність цього процесу. Це може свідчити про потребу у вдосконаленні командної координації, плануванні та регулярному обговоренні способів ефективного використання ресурсів для забезпечення повноцінної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

За результатами відповідей на двадцять четверте запитання «Які ресурси інклюзивного середовища найчастіше використовуються Вами у співпраці з командою супроводу?», з'ясовано, що більшість вихователів активно використовують різні типи ресурсів інклюзивного середовища у співпраці з командою супроводу. Найчастіше застосовуються методичні ресурси (77,8 % респондентів), до яких належать дидактичні матеріали, адаптовані програми, індивідуальні освітні плани та навчально-методичні посібники. Дещо менше педагогів (72,2 %) зазначили, що активно використовують просторово-матеріальні ресурси, такі як спеціальне обладнання, адаптовані меблі, технічні засоби навчання, ігрові та розвивальні матеріали. Водночас 66,7 % учасників відзначили важливість соціально-психологічних ресурсів – підтримки колег, взаємодії з батьками, формування сприятливого психологічного клімату у групі.

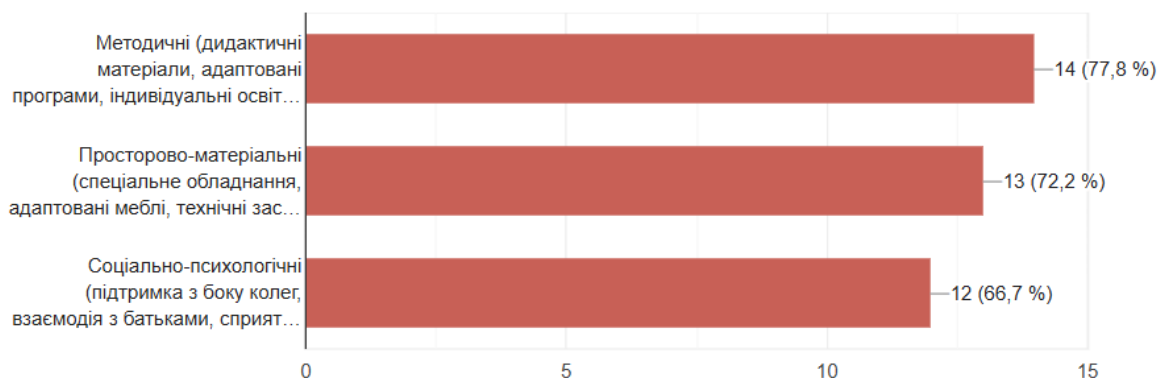


Рис. 2.22. Результати відповідей педагогів на двадцять четверте запитання.

Отже, результати вказують на комплексний підхід вихователів до використання ресурсів інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує ефективну взаємодію з командою супроводу та створює сприятливі умови для розвитку, навчання й соціалізації дітей з ООП.

На основі отриманих результатів було розроблено систему рівнів оцінювання сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП за *організаційним критерієм*.

Високий рівень. Вихователь активно бере участь у всіх етапах командної роботи; взаємодія з фахівцями відбувається регулярно (щотижнево); чітко усвідомлює свої функції та ролі інших членів команди; бере участь у складанні ІПР, плануванні, реалізації й моніторингу освітніх та корекційно-розвивальних завдань; системно використовує всі види ресурсів інклюзивного середовища (просторові, методичні, соціально-психологічні); активно залучає батьків до спільної роботи; демонструє ініціативу та відповідальність.

Достатній рівень. Вихователь співпрацює з командою періодично (1–2 рази на місяць або за потреби); бере участь у плануванні роботи, але частково; розподіл функцій усвідомлює не повністю; комунікація з фахівцями й батьками має епізодичний характер; використання ресурсів здійснюється частково або без узгодження; готовий до взаємодії, але потребує методичної підтримки й систематизації командної роботи.

Низький рівень. Взаємодія з фахівцями має формальний або несистемний характер; вихователь рідко бере участь у спільних засіданнях, консилиумах, обговореннях; не володіє достатніми знаннями щодо командної діяльності; функції команди супроводу не розмежовані; співпраця з батьками мінімальна або відсутня; інклюзивні ресурси використовуються фрагментарно.

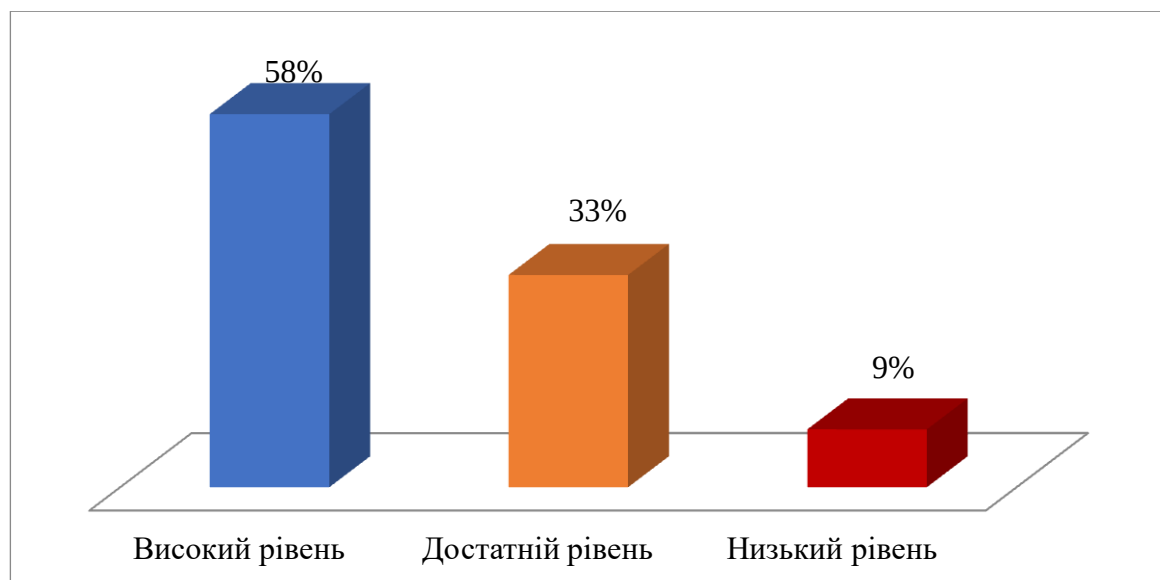


Рис. 2.23. Рівні сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП за організаційним критерієм.

Отже, результати аналізу другого блоку свідчать, що за організаційним критерієм рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу можна оцінити як високий. Педагоги усвідомлюють важливість співпраці, проявляють активність у колективних обговореннях, однак мають труднощі з координацією дій, регулярністю взаємодії та залученням батьків до командної роботи. Для підвищення рівня взаємодії необхідним є створення системи регулярних командних засідань, методичних консилиумів, чітке визначення функцій учасників, а також розширення форм партнерства з родинами дітей з ООП.

Варто зауважити, що отримані результати мають певний рівень суб'єктивізму, оскільки базуються на самооцінці педагогів і відображають їхнє особисте сприйняття ефективності власної діяльності. Такі дані дають змогу побачити загальні тенденції та професійні орієнтири педагогів, однак

потребують подальшого доповнення об'єктивними спостереженнями та аналізом реальної практики командної взаємодії.

Аналіз результатів дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами за методичним критерієм

Результати аналізу двадцять п'ятого запитання «Наскільки часто Ви ділитесь з командою супроводу власними корекційно-педагогічними спостереженнями та пропозиціями щодо роботи з дитиною з ООП?» показують, що більшість вихователів підтримують активний обмін інформацією з командою супроводу щодо педагогічних спостережень та пропозицій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, 33,3 % респондентів зазначили, що роблять це постійно, ще 33,3 % – дуже часто. Водночас 22,2 % педагогів повідомили, що діляться своїми спостереженнями рідко, а 11,1 % – лише інколи.

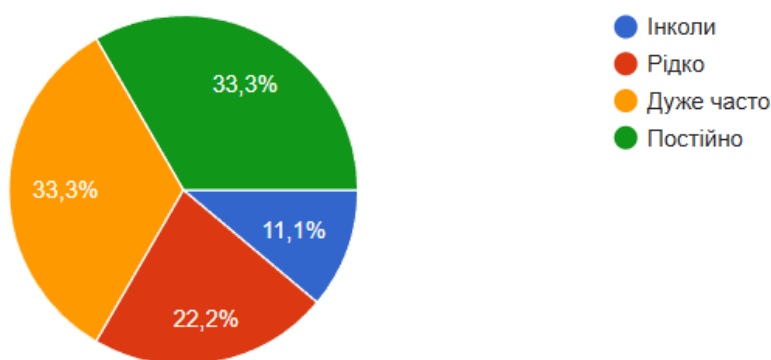


Рис. 2.24. Результати відповідей педагогів на двадцять п'яте запитання.

Отже, такий розподіл відповідей свідчить, що переважна більшість вихователів визнають важливість командного обговорення динаміки розвитку дитини, проте частина педагогів все ще не демонструє системності в цьому процесі.

Результати аналізу двадцять шостого запитання «Чи використовуєте Ви знання технологій інклюзивної освіти у спільному плануванні роботи з психологом, логопедом/дефектологом, асистентом вихователя?» демонструють, що більшість вихователів намагаються застосовувати знання технологій

інклюзивної освіти під час спільного планування роботи з членами команди супроводу. Так, 33,3 % опитаних зазначили, що роблять це постійно, а 44,4 % – іноді. Ще 16,7 % респондентів використовують ці знання рідко, і лише 5,6 % зовсім не застосовують їх у практичній діяльності.

Отримані результати свідчать, що переважна більшість вихователів (77,7 %) володіють базовими знаннями про технології інклюзивної освіти та намагаються застосовувати їх у спільному плануванні з командою супроводу, що є позитивним показником професійної компетентності педагогів. Такий рівень демонструє усвідомлення значущості методичної підготовки для ефективної командної взаємодії та реалізації індивідуального підходу до дітей з ООП. Водночас 16,7 % вихователів, які використовують ці знання рідко, і 5,6 %, що взагалі їх не застосовують, свідчать про наявність певних прогалин у методичній готовності та потребу у цілеспрямованому підвищенні кваліфікації з питань інклюзивної педагогіки. Це може бути пов'язано як із недостатнім рівнем теоретичних знань, так і з відсутністю практичного досвіду командної співпраці.

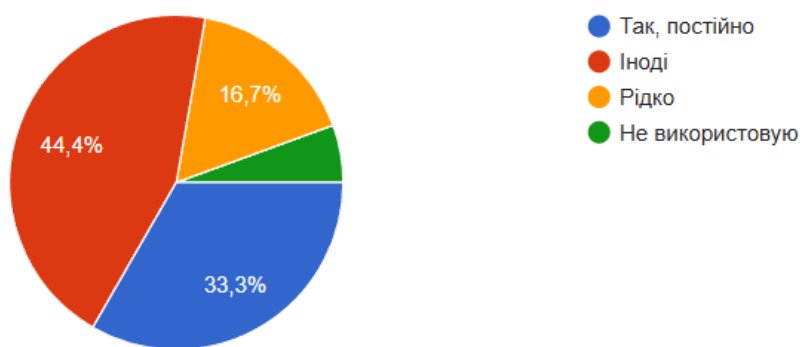


Рис. 2.25. Результати відповідей педагогів на двадцять шосте запитання.

Отже, результати підтверджують, що більшість вихователів орієнтовані на методично обґрунтовану взаємодію з фахівцями команди супроводу, однак для забезпечення стабільно високої ефективності інклюзивного процесу необхідно посилити системну методичну підтримку педагогів та створити умови для обміну успішними практиками.

Аналіз відповідей на двадцять сьоме запитання «Які корекційно-педагогічні прийоми Ви найчастіше обговорюєте з командою супроводу та узгоджуєте у спільній роботі?» свідчить, що вихователі найчастіше узгоджують із командою супроводу напрями роботи, пов'язані з індивідуальною освітньою траєкторією та розвитком дитини. Серед найпоширеніших аспектів співпраці респонденти назвали:

- планування та реалізацію індивідуальної програми розвитку (ІПР), визначення цілей, завдань і засобів підтримки дитини;
- адаптацію навчальних завдань і змісту освітніх програм відповідно до особливостей та можливостей дитини;
- проведення корекційно-розвивальної роботи – логопедичних, психологічних, дефектологічних занять;
- розвиток мовлення, когнітивних, соціальних, емоційних навичок, формування позитивної поведінки та соціалізації;
- створення комфортного психологічного середовища й єдиних підходів у вихованні спільно з батьками.

Окремі вихователі зазначили, що співпраця з командою супроводу також охоплює моніторинг виконання ІПР, діагностику труднощів розвитку, пошук інноваційних методик та підходів до роботи з дітьми з ООП.

Отримані результати свідчать, що вихователі зосереджують співпрацю з командою супроводу переважно на плануванні та реалізації індивідуальної програми розвитку, адаптації освітнього процесу й проведенні корекційно-розвивальної роботи, що свідчить про орієнтацію на потреби дитини; водночас менш вираженою залишається взаємодія у напрямі моніторингу результатів, пошуку інноваційних підходів і системного обміну досвідом, що вказує на потребу подальшого вдосконалення командної роботи.

Результати відповідей на двадцять восьме запитання «Які технології індивідуалізації Ви з командою супроводу застосовуєте в роботі з дитиною з ООП (адаптація та модифікація ігрових та навчальних завдань, індивідуалізація темпу діяльності, варіативність матеріалів, застосування невербальних засобів

комунікації, створення адаптованого середовища)?» свідчать, що більшість вихователів активно впроваджують технології індивідуалізації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, 66,7 % респондентів зазначили, що застосовують ці технології постійно, ще 27,8 % – іноді, і лише 5,5 % вказали, що використовують їх рідко.

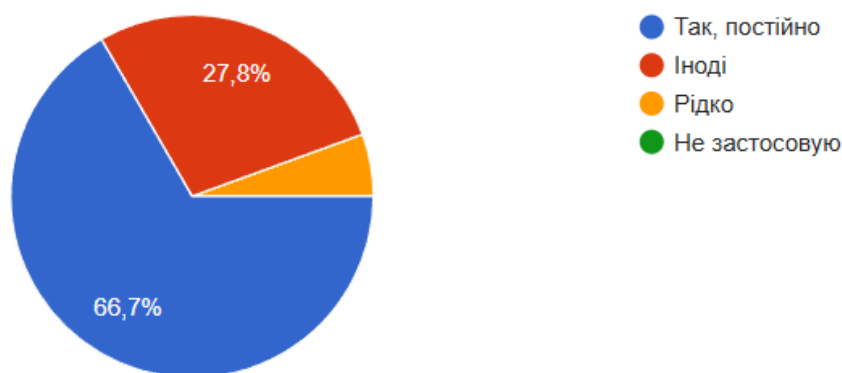


Рис. 2.26. Результати відповідей педагогів на двадцять восьме запитання.

Отримані результати свідчать про достатньо високий рівень впровадження педагогами технологій індивідуалізації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Більшість вихователів систематично застосовують адаптацію та модифікацію завдань, індивідуалізують темп діяльності й добирають варіативні матеріали. Водночас наявність частини педагогів, які використовують ці технології лише час від часу або рідко, може свідчити про потребу в додатковому методичному супроводі, підвищенні кваліфікації та розвитку компетентностей щодо ефективної реалізації індивідуального підходу.

Аналіз результатів відповідей на двадцять дев'яте запитання «Чи володієте Ви технологіями партнерської взаємодії (уміння домовлятись, спільно планувати, розподіляти завдання)?» показує, що більшість вихователів володіють технологіями партнерської взаємодії, які є основою ефективної командної роботи в інклюзивному середовищі. Зокрема, 61,1 % респондентів зазначили, що повністю володіють уміннями домовлятися, спільно планувати та розподіляти завдання з колегами. Ще 38,9 % педагогів оцінили свій рівень

володіння цими технологіями як частковий. Жоден з опитаних не обрав варіант «ні», що свідчить про загальну сформованість навичок партнерської співпраці серед вихователів.

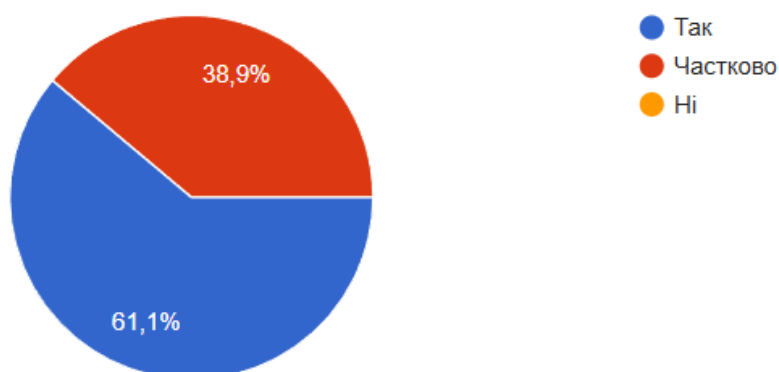


Рис. 2.27. Результати відповідей педагогів на двадцять дев'яте запитання.

Отримані результати свідчать про те, що вихователі на достатньо високому рівні оцінюють свій рівень володіння технологіями партнерської взаємодії серед вихователів. Водночас 38,9 % респондентів, які оцінили свій рівень як частковий, свідчать про наявність певних труднощів у побудові конструктивного партнерства – зокрема, у процесах спільного прийняття рішень, комунікації чи розподілу відповідальності. Отже, результати вказують на потребу у подальшому розвитку навичок ефективного командного спілкування, фасилітації та конструктивного вирішення професійних ситуацій у співпраці з командою супроводу.

Результати аналізу відповідей на тридцяте запитання «Які форми взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу Ви вважаєте найбільш ефективними?» свідчать, що педагоги найвищу ефективність командної взаємодії вбачають у формах, які забезпечують безпосереднє професійне співробітництво та взаємообмін досвідом між членами команди супроводу. Найбільш результативними респонденти вважають консультації вихователя спеціалістами (83,3 %), що свідчить про високу потребу педагогів у методичній і практичній підтримці з боку психолога, логопеда, дефектолога чи асистента вихователя. Також 72,2 % опитаних відзначили спільне планування роботи та участь у складанні й реалізації індивідуальних програм розвитку, що

підтверджує важливість колективного прийняття рішень і погодження педагогічних дій у роботі з дитиною з ООП. Менш популярною, але все ж важливою формою взаємодії педагоги визначили супервізії та методичні наради (38,9 %), які сприяють рефлексії професійного досвіду та підвищенню якості педагогічної діяльності.

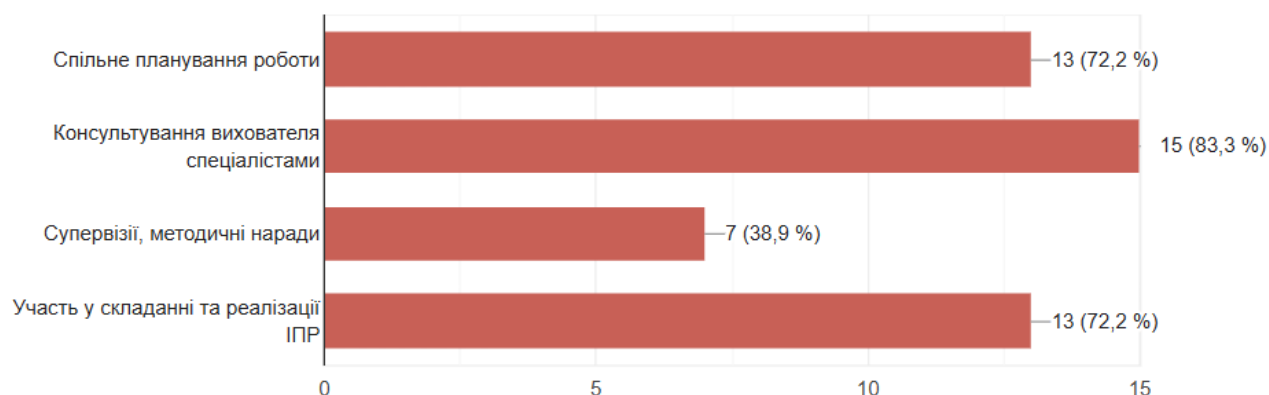


Рис. 2.28. Результати відповідей педагогів на тридцятье запитання.

Отже, педагоги вважають найефективнішими ті форми командної взаємодії, які передбачають безпосереднє професійне співробітництво, консультації зі спеціалістами та спільне планування індивідуальної роботи з дитиною з ООП, що підкреслює важливість методичної підтримки й колективного прийняття рішень у процесі інклюзивної освіти.

Результати відповідей на тридцять перше запитання анкети «Наскільки ефективно, на Вашу думку, реалізується партнерська взаємодія між Вами та членами команди супроводу під час розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку?» свідчать про високий рівень задоволеності педагогів якістю партнерської взаємодії з командою супроводу під час розроблення та реалізації індивідуальних програм розвитку. Те, що 72,2 % вихователів вважають цю співпрацю ефективною, а ще 27,8 % – дуже ефективною, підтверджує наявність командної взаємодії, заснованої на взаємоповазі, узгодженості дій та спільному плануванні. Водночас відсутність негативних оцінок («неефективно» або «зовсім неефективно») може свідчити як про реально позитивний досвід командної роботи, так і про ймовірну соціальну

бажаність відповідей, коли педагоги схильні оцінювати взаємодію більш оптимістично.

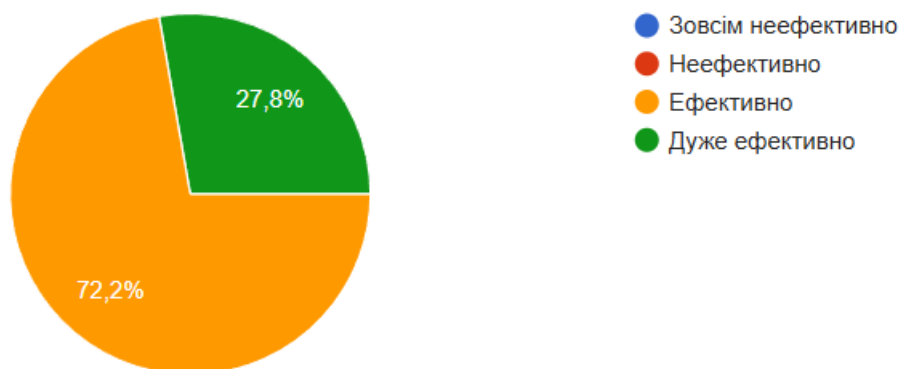


Рис. 2.29. Результати відповідей педагогів на тридцять перше запитання.

Отже, результати демонструють загальну ефективність міждисциплінарної співпраці в межах складання та реалізації ППР, однак водночас вказують на доцільність поглиблення аналізу якісних аспектів цієї взаємодії – рівня залученості кожного фахівця, частоти комунікації та реальної узгодженості педагогічних дій.

Результати відповідей на тридцять друге запитання «Чи передаєте Ви результати власних педагогічних спостережень (поведінка, розвиток, особливості дитини з ООП) членам команди супроводу для подальшого планування роботи?» засвідчують, що більшість вихователів систематично передають результати власних педагогічних спостережень членам команди супроводу для подальшого планування роботи з дитиною з особливими освітніми потребами. Отримані результати свідчать, що переважна більшість вихователів усвідомлюють важливість педагогічного спостереження як інструменту командної взаємодії. Регулярна передача результатів спостережень (61,1 %) свідчить про налагоджений механізм комунікації між вихователями та фахівцями команди супроводу, що забезпечує цілісність у плануванні освітнього та корекційно-розвивального процесу. Разом з тим, 27,8 % педагогів, які роблять це лише іноді, та 5,6 %, що майже не передають спостереження,

вказують на наявність певної непослідовності та фрагментарності в обміні інформацією. Це може бути пов'язано з нестачею часу, нечітким розподілом функцій або відсутністю єдиної системи фіксації результатів спостережень.

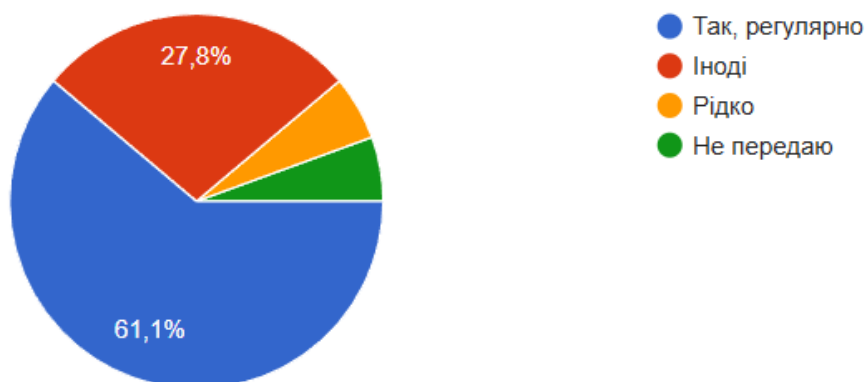


Рис. 2.30. Результати відповідей педагогів на тридцять друге запитання.

Отже, результати демонструють загалом позитивну тенденцію до командного використання педагогічних спостережень, проте наголошують на потребі у більш структурованій організації взаємодії та єдиних підходах до документування і аналізу спостережень для підвищення ефективності спільного планування роботи з дитиною з ООП.

Аналіз результатів відповідей на тридцять третє запитання «Наскільки активно Ви берете участь у спільному обговоренні результатів педагогічних спостережень з командою супроводу?» показує, що більшість вихователів беруть безпосередню участь у спільному обговоренні результатів педагогічних спостережень з командою супроводу. Так, 61,1 % респондентів зазначили, що беруть безпосередню участь у таких обговореннях, ще 33,3 % – що беруть активну участь, і лише 5,6 % вказали, що роблять це дуже активно. Варіант відповіді «зовсім не беру участі» не обрав жоден учасник опитування.

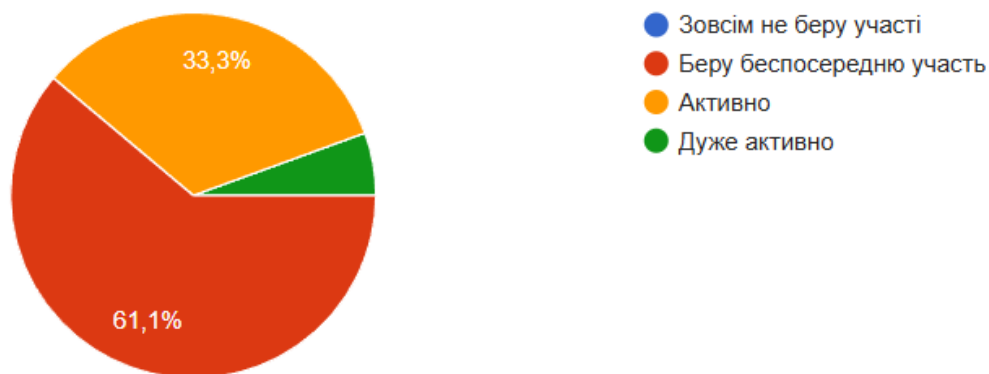


Рис. 2.31. Результати відповідей педагогів на тридцять третє запитання.

Отримані результати свідчать, що педагоги загалом активно долучаються до спільного аналізу результатів педагогічних спостережень, однак переважання відповідей «беру безпосередню участь» над «дуже активно» може вказувати на потребу у підвищенні ініціативності та залученості вихователів у процес командного обговорення для більш глибокої рефлексії й ефективнішого прийняття рішень.

Аналіз відповідей на тридцять четверте запитання анкети «Які саме аспекти розвитку дитини з ООП Ви найчастіше фіксуєте у своїх спостереженнях для подальшого обговорення з командою?» показує, що під час педагогічних спостережень вихователі найбільшу увагу приділяють соціально-комунікативним, емоційним та поведінковим аспектам розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Найчастіше педагоги фіксують такі показники:

- рівень соціалізації: особливості взаємодії з однолітками та дорослими, участь у спільній діяльності, готовність до співпраці;
- комунікативні навички: розвиток мовлення, розуміння інструкцій, уміння висловлювати думки, реагувати на звернення;
- навчальні досягнення: рівень уваги, пам'яті, виконання навчальних завдань, темп засвоєння матеріалу;
- емоційно-вольовий розвиток: настрій, рівень тривожності, реакції на труднощі, здатність до саморегуляції;

- поведінкові прояви: дотримання правил, реакція на зауваження, здатність адаптуватися до змін;
- розвиток моторики та сенсорних процесів: координація рухів, дрібна моторика, імітаційні навички;
- елементи самообслуговування та самостійності.

Окремі вихователі також зазначили, що спостереження стосуються впливу сімейного середовища на соціалізацію дитини, а також ефективності використання інноваційних підходів – ігротерапії, казкотерапії, кінезіологічних методик тощо.

Аналіз результатів відповідей на тридцять п'яте запитання «Наскільки ефективною Ви вважаєте взаємодію з командою супроводу під час реалізації ІПР у щоденній діяльності з дитиною з ООП?» засвідчують, що більшість вихователів оцінюють взаємодію з командою супроводу під час реалізації індивідуальної програми розвитку у щоденній діяльності як достатньо ефективну. Зокрема, 61,1 % респондентів вважають цю співпрацю частково ефективною, тоді як 38,9 % оцінили її як дуже ефективно. Варіанти відповідей «неефективно» або «зовсім неефективно» не були обрані жодним педагогом.

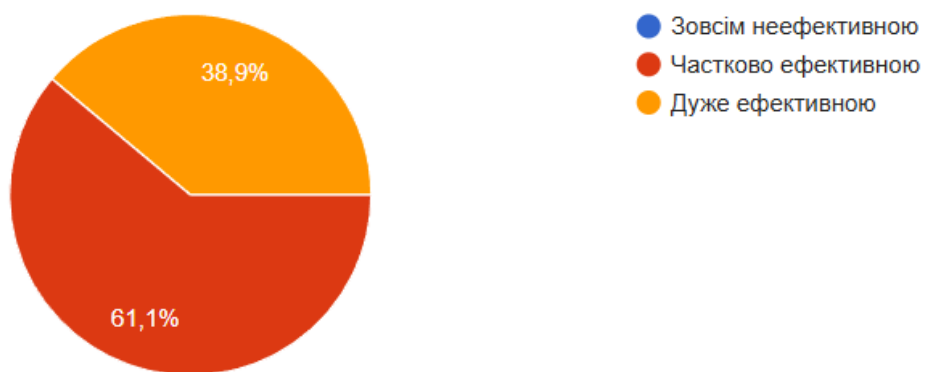


Рис. 2.32. Результати відповідей педагогів на тридцять п'яте запитання.

Отримані результати свідчать, що педагоги загалом позитивно оцінюють взаємодію з командою супроводу під час реалізації ІПР, проте переважання відповідей «частково ефективно» над «дуже ефективно» вказує на наявність певних труднощів у практичній координації дій і потребу в подальшому вдосконаленні механізмів спільної роботи.

Аналіз відповідей педагогів на тридцять шосте запитання анкети «Які аспекти ІПР Ви найчастіше узгоджуєте разом із членами команди супроводу?» показав, що учасники команди супроводу в процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку найчастіше узгоджують між собою ключові аспекти, пов'язані з визначенням цілей, змісту та засобів корекційно-розвивальної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами. Більшість респондентів зазначили, що пріоритетними напрямками спільного обговорення є формулювання навчальних цілей, добір методів і стратегій навчання, адаптація й модифікація завдань відповідно до індивідуальних можливостей дитини, а також організація комфортного та безпечного адаптованого середовища. Значна частина вихователів звернули увагу на важливість узгодження корекційно-розвивальних заходів (логопедичних, дефектологічних, психологічних), планування індивідуального темпу діяльності та визначення критеріїв моніторингу прогресу дитини.

Окремі педагоги підкреслили значення соціалізаційного компоненту ІПР – розвиток комунікативних навичок, міжособистісної взаємодії, самостійності та навичок самообслуговування. Також наголошено на спільному плануванні поведінкових стратегій, роботі над формуванням зв'язного мовлення, логічного мислення, графомоторних навичок і мотивації до навчання.

Аналіз відповідей педагогів на тридцять сьоме запитання анкети «Які умови, на Вашу думку, сприяють більш продуктивній взаємодії між вихователем і командою супроводу?» дозволив визначити основні умови, які, на думку респондентів, сприяють більш продуктивній взаємодії між вихователем і командою психолого-педагогічного супроводу. Найчастіше учасники опитування наголошували на важливості таких чинників, як взаємна довіра, відкритість у спілкуванні, готовність слухати й чути один одного, а також спільне прагнення досягти найкращих результатів для дитини з особливими освітніми потребами. Значна частина педагогів підкреслила роль регулярного спільного планування, колегіального обговорення результатів і труднощів, узгодженості підходів і вимог до виховання та навчання дитини.

Важливими умовами продуктивної співпраці також визначено чіткий розподіл ролей і відповідальності між членами команди, налагоджений обмін інформацією, злагодженість дій і системність у роботі. Респонденти відзначили потребу в підтриманні позитивного психологічного клімату, професійній взаємоповазі, партнерських стосунках і командному підході до вирішення освітніх завдань. Окремі відповіді наголошували на ролі лідера команди, здатного координувати спільну діяльність і підтримувати інклюзивну культуру в закладі освіти. Також було висловлено думку про важливість належної матеріальної мотивації фахівців і тісної взаємодії з батьками як рівноправними учасниками освітнього процесу.

Аналіз результатів анкетування педагогів за третім блоком свідчить, що у більшості вихователів сформовано достатньо високий рівень умінь здійснювати рефлексію власної діяльності, аналізувати результати спільної роботи з командою супроводу та планувати подальші кроки з урахуванням потреб дитини з особливими освітніми потребами.

На основі отриманих результатів було розроблено систему рівнів оцінювання сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП за методичним критерієм.

Високий рівень. Педагог володіє глибокими знаннями методології інклюзивної освіти й активно застосовує їх у щоденній практиці. Постійно ділиться власними корекційно-педагогічними спостереженнями, узгоджує з фахівцями корекційні прийоми та методики роботи з дитиною з ООП. Регулярно використовує технології індивідуалізації навчання. Педагог володіє технологіями партнерської взаємодії (уміє домовлятися, планувати, координувати дії, проводити спільні обговорення результатів). Постійно бере участь у складанні, реалізації й оцінюванні ІПР, передає результати власних педагогічних спостережень команді, бере активну участь у їх аналізі.

Достатній рівень. Педагог володіє основними знаннями методології інклюзивної освіти, але застосовує їх у спільному плануванні нерегулярно. Корекційно-педагогічними спостереженнями ділиться з командою «іноді» або

«частково», обговорення прийомів корекційно-розвивальної роботи відбувається епізодично. Технології індивідуалізації навчання застосовує «іноді» – не всі елементи використовує системно. Технологіями партнерської взаємодії володіє на достатньому рівні. Рівень участі у спільному плануванні та реалізації ППР оцінюється як «ефективний», однак відзначається часткова участь у педагогічних обговореннях і передаванні результатів спостережень.

Низький рівень. Педагог має фрагментарні знання методології інклюзивної освіти, які використовує несистемно або лише за потреби. Ділиться власними спостереженнями рідко, співпраця з командою супроводу має переважно формальний характер. Технології індивідуалізації використовує епізодично або не володіє ними повною мірою. Технологіями партнерської взаємодії володіє частково або не володіє, участь у спільному плануванні та реалізації ППР мінімальна. Рівень партнерської взаємодії під час розроблення ППР оцінює як «посередній».

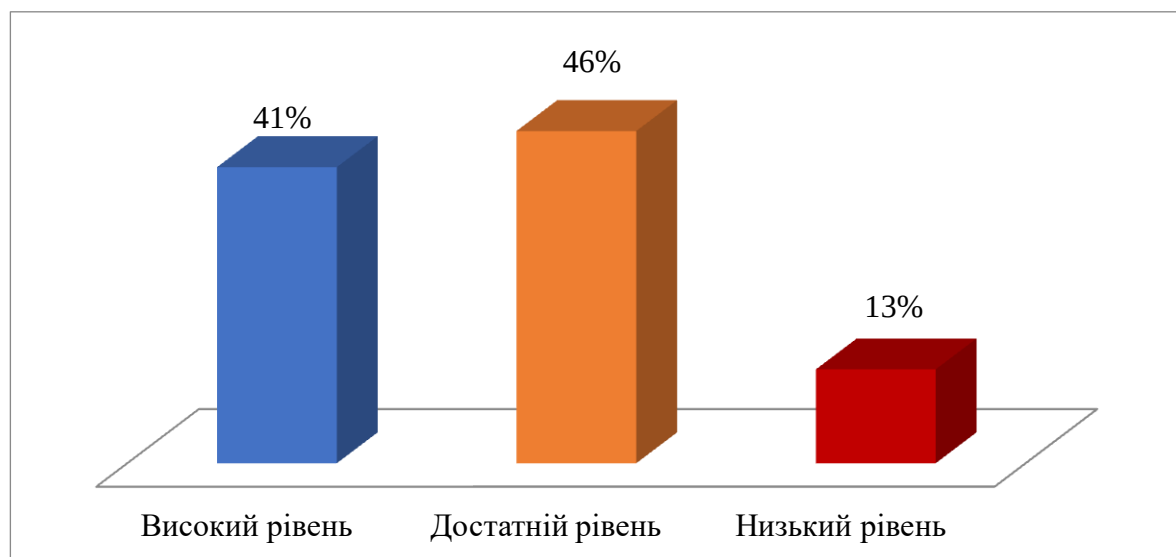


Рис. 2.33. Рівні сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП за методичним критерієм.

Отже, за методичним критерієм рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу можна оцінити як достатній. Педагоги демонструють системність у професійній рефлексії, володіння технологіями партнерської взаємодії, прагнення до узгодженості дій

та підвищення якості інклюзивного освітнього процесу. Разом із тим, необхідним залишається подальше вдосконалення навичок аналітичної діяльності, методичного узгодження та фасилітаційної підтримки командної роботи для досягнення максимальної ефективності інклюзивної практики.

Водночас слід ураховувати, що наведені результати містять певну частку суб'єктивізму, адже ґрунтуються на самооцінці педагогів. Власне сприйняття рівня професійної взаємодії може відображати не стільки реальний стан методичної роботи, скільки індивідуальні уявлення респондентів про її ефективність. Тому подальші дослідження доцільно поєднувати із зовнішнім експертним аналізом та спостереженням за реальними формами командної взаємодії.

На рис. 2.34 представлено узагальнені дані про стан сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП, що отримані на основі аналізу відповідей респондентів, які взяли участь в опитуванні

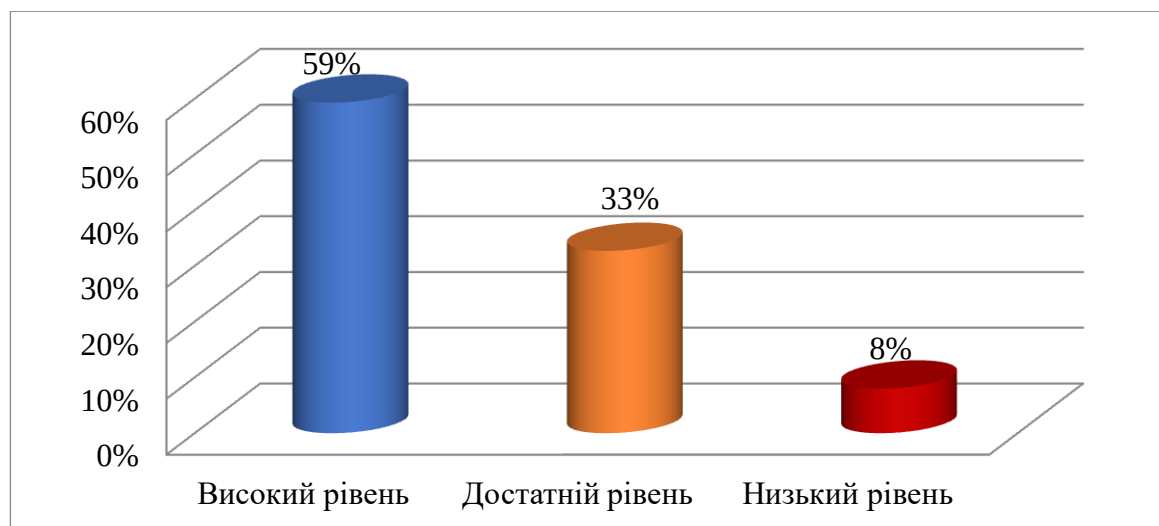


Рис. 2.34. Узагальнені дані про рівні сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП.

Аналіз даних свідчить, що переважна більшість педагогів мають високий рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП дії – 59 %.

Достатній рівень продемонстрували 33 % педагогів. Такі педагоги мають базові знання методології інклюзивної освіти, але застосовують їх не завжди послідовно, потребують методичної підтримки у сфері спільного планування, узгодження ІПР та аналізу педагогічних спостережень.

Лише 8 % опитаних педагогів мають низький рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП. Це вказує на обмеженість у знаннях методології інклюзивної освіти, несистемність у використанні технологій індивідуалізації та слабе залучення до командного обговорення результатів роботи з дитиною з ООП.

Результати показали, що взаємодія в команді загалом є комфортною, хоча окремі педагоги відзначають труднощі, пов'язані з браком часу, різними підходами або недостатньою комунікацією між учасниками. У більшості випадків педагоги враховують індивідуальні потреби дітей, узгоджують свої дії з рекомендаціями фахівців та беруть участь у складанні й реалізації ІПР.

Виявлено, що основними перевагами партнерської взаємодії педагоги вважають єдність підходів у вихованні, послідовність дій та підвищення ефективності розвитку дитини. Разом із тим, близько половини респондентів зазначили, що розподіл функцій у команді не завжди є чітким і зрозумілим, а іноді виникають дублювання обов'язків. Більшість опитаних активно співпрацюють з батьками, залучаючи їх до консультацій, спільних зустрічей і обговорення ІПР. Найчастіше у роботі використовуються методичні, просторові та соціально-психологічні ресурси інклюзивного середовища.

У цілому результати анкетування свідчать, що педагоги визнають значення командної роботи та демонструють готовність до співпраці, проте потребують подальшого удосконалення координації дій, комунікації та планування у межах команди супроводу.

Висновки до другого розділу

Запропоновано методику дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП. Запропонована методика діагностики стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу є методично обґрунтованою та цілісною, оскільки охоплює три взаємодоповнювальні критерії: мотиваційно-ціннісний, організаційний і методичний, до кожного з яких визначено систему показників, що відображають ключові аспекти командної співпраці у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Така структура забезпечує можливість оцінити як внутрішню готовність педагога до партнерства, так і реальні організаційні практики та рівень методичної компетентності у роботі з дітьми з ООП. З урахуванням визначених критеріїв було розроблено анкету, у якій взяли участь педагоги інклюзивних закладів дошкільної освіти. Дослідження дало змогу оцінити рівень сформованості взаємодії вихователів інклюзивних груп із командою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Результати показали, що більшість педагогів мають позитивну мотиваційно-ціннісну позицію щодо командної роботи, усвідомлюють її важливість для ефективного інклюзивного середовища та виявляють готовність до співпраці з колегами й батьками. Разом із тим, результати засвідчили певні труднощі організаційного характеру, зокрема неповну чіткість розподілу функцій між членами команди, епізодичність спільних зустрічей, а також недостатню регулярність комунікації з адміністрацією та батьками. Ці чинники знижують ефективність узгодження дій і потребують систематизації внутрішньоконандної взаємодії. Методичний компонент взаємодії загалом перебуває на достатньому рівні. Більшість вихователів застосовують технології індивідуалізації, використовують результати педагогічних спостережень у спільному плануванні, беруть участь у розробленні та реалізації індивідуальних програм розвитку дітей з ООП. Водночас виявлено потребу у підвищенні рівня

володіння педагогами сучасними технологіями інклюзивної освіти та у гармонізації підходів різних фахівців до використання ресурсів інклюзивного середовища для підтримки дітей з ООП.

Отже, результати констатувального етапу підтвердили, що 59% педагогів мають високий рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП, достатній рівень продемонстрували 33% педагогічних працівників, 8% – низький рівень. Водночас слід зазначити, що отримані дані мають елемент суб'єктивізму, оскільки базуються на самооцінці педагогів і відображають їхнє особисте бачення рівня власної взаємодії з командою супроводу. Такі результати показують загальну тенденцію та професійну самоусвідомленість учасників, проте не завжди можуть повністю відтворювати об'єктивний стан командної співпраці. Тому доцільно доповнювати подібні дослідження спостереженнями, експертними оцінками та аналізом реальних практик взаємодії в інклюзивному середовищі.

У ході констатувального етапу дослідження було виявлено такі проблеми у взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП: нерегулярність співпраці між фахівцями, нечіткий розподіл функцій, формальне залучення батьків, труднощі комунікації та координації дій, фрагментарне використання ресурсів інклюзивного середовища, недостатня методична готовність педагогів, низький рівень рефлексії та спільного аналізу результатів, обмежені форми партнерства з родинами й відсутність системної супервізійної підтримки.

Водночас окреслено необхідність цілеспрямованої роботи з підвищення координації, налагодження комунікацій і вдосконалення методичного забезпечення співпраці в команді супроводу. Це створює підґрунтя для розроблення та впровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу, що буде подано у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ З УЧАСНИКАМИ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що взаємодія вихователів інклюзивних груп із членами команди психолого-педагогічного супроводу у більшості випадків характеризується позитивним ставленням педагогів до командної роботи, але водночас виявляє низку проблемних аспектів – недостатню системність комунікації, нерівномірний розподіл функцій, епізодичність обговорень та обмежену участь батьків. Це зумовлює потребу у створенні моделі, яка б сприяла підвищенню узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, забезпечувала цілісність педагогічного впливу й ефективну реалізацію індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Розроблення моделі взаємодії вихователя з командою супроводу базується на принципах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та командного підходів, які передбачають спільне визначення цілей, взаємну відповідальність, єдність дій і безперервність підтримки дитини. Модель спрямована на забезпечення партнерського стилю професійної співпраці між вихователем, асистентом вихователя, психологом, логопедом, дефектологом, соціальним педагогом і родиною дитини, де провідна роль належить вихователю як координатору щоденного освітнього процесу.

Для побудови моделі було обрано два основні структурні блоки – цільовий та змістово-процесуальний, оскільки саме вони найбільш повно

відображають логіку, динаміку й практичний зміст розвитку взаємодії в інклюзивному середовищі.

Цільовий блок визначає концептуальні орієнтири моделі – її мету, завдання та очікувані результати, що забезпечують наукове обґрунтування процесу взаємодії. Він окреслює стратегічні напрями спільної діяльності педагогів і фахівців, спрямовані на підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу, розвиток професійної компетентності вихователів та створення сприятливого соціально-емоційного середовища для дитини.

Змістово-процесуальний блок розкриває практичний механізм реалізації моделі – форми, етапи, принципи, методи та технології взаємодії. Він охоплює як організаційні аспекти (планування, узгодження дій, розподіл функцій), так і безпосередні форми співпраці (спільні наради, консилиуми, участь у складанні ППР, методичні обговорення, взаємостереження). Саме цей блок забезпечує перехід від теоретичних положень до практичної реалізації партнерства в команді супроводу.

Модель розвитку взаємодії має динамічний характер і може адаптуватися до специфіки закладу освіти, контингенту дітей та кадрового складу команди супроводу. Вона забезпечує безперервність підтримки дитини, інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу та формує підґрунтя для професійного зростання педагогів у напрямі інклюзивної компетентності.

Таким чином, побудована модель спрямована на підвищення результативності інклюзивного освітнього процесу, формування ефективного командного середовища та створення умов для гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Метою моделі є формування ефективної, узгодженої та партнерської взаємодії між вихователем і членами команди супроводу (психологом, логопедом, дефектологом, асистентом вихователя, адміністрацією закладу та батьками), спрямованої на створення сприятливих умов розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.



Схема.3.1. Модель розвитку взаємодії вихователя з КППС дитини з ООП

У результаті реалізації моделі розвитку взаємодії з КППС очікуємо отримати наступні результати:

- зросте активність батьків у процесі командної взаємодії;
- покращиться рівень взаєморозуміння та довіри між учасниками команди;
- підвищиться професійна впевненість вихователів у роботі з дітьми з ООП;
- сформується позитивний психологічний мікроклімат у колективі;
- забезпечиться сталість системи співпраці педагогів і фахівців;
- підвищиться результативність реалізації ІІР;
- посиляться позитивна динаміка розвитку дітей з ООП.

Цільовий блок моделі визначає стратегічну мету, завдання і принципи спільної діяльності вихователя, асистента вихователя, психолога, логопеда, дефектолога, адміністрації закладу та батьків. Мета цього блоку полягає у формуванні ефективної, узгодженої та партнерської взаємодії між усіма учасниками команди супроводу, спрямованої на розвиток, соціалізацію та успішну адаптацію дитини з особливими освітніми потребами у середовищі закладу дошкільної освіти. Основними завданнями виступають: забезпечення цілісності педагогічних і корекційно-розвивальних впливів; створення постійного інформаційного обміну між фахівцями; залучення батьків як активних партнерів; підвищення професійної компетентності вихователя в питаннях інклюзії; узгодження єдиних підходів до дитини у ЗДО та вдома; підтримання позитивного психологічного клімату в команді. Реалізація цього блоку спирається на принципи системності, партнерства, довіри, взаємоповаги, орієнтації на потреби дитини, гнучкості, професійної відповідальності та конфіденційності. Саме цільовий блок задає спільний вектор і узгоджує очікування всіх учасників команди щодо підтримки дитини з ООП.

На початковому етапі реалізації цільового блоку потрібно сформувати команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Кожен учасник

команди повинен визначити свою роль, зону відповідальності й функціональні обов'язки.

Під час установчої зустрічі потрібно узгодити спільну мету діяльності – створення умов для ефективної взаємодії між усіма учасниками команди, спрямованої на розвиток, соціалізацію та адаптацію дитини в інклюзивному середовищі.

Для реалізації поставленої мети необхідно визначити основні завдання, які стануть базою для подальшої діяльності. Ці завдання повинні бути відображені у річному плані роботи закладу, у планах методичної служби та командних нарадах.

З цією метою у закладі повинно бути створено сприятливе середовище для відкритого спілкування, взаємного обговорення педагогічних ситуацій та колегіального прийняття рішень. Вихователі та фахівці повинні дотримуватись принципу «єдиної команди», коли кожен учасник відчуває свою значущість і відповідальність за результат.

Важливою складовою реалізації цільового блоку є налагодження партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП. Вихователі повинні систематично проводити індивідуальні консультації, залучати батьків до спостережень за розвитком дитини, участі у складанні та виконанні індивідуальної програми розвитку.

У результаті реалізації цього етапу в закладі буде досягнуто таких змін:

- підвищитися узгодженість дій між вихователем, асистентом і фахівцями команди супроводу;
- зросте активність батьків у процесі командної взаємодії;
- покращиться рівень взаєморозуміння та довіри між учасниками команди;
- підвищиться професійна впевненість вихователів у роботі з дітьми з ООП;
- сформується позитивний психологічний мікроклімат у колективі;

– забезпечиться сталість системи співпраці педагогів і фахівців, що стало основою для переходу до наступного – змістово-процесуального блоку моделі.

Отже, реалізація цільового блоку дасть змогу створити міцне підґрунтя для ефективного функціонування всієї моделі. Вона забезпечить спільність цінностей, узгодженість дій та спрямує роботу педагогічного колективу на головну мету – гармонійний розвиток і успішну соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами.

Змістово-процесуальний блок відображає механізм практичної реалізації моделі й описує, як саме організовується командна взаємодія. У цьому блоці визначені етапи роботи команди супроводу, форми взаємодії та методи професійної координації. До ключових форм віднесено спільні консультації, психолого-педагогічні консилиуми, командні наради, участь у складанні та коригуванні ІПР, регулярні обговорення спостережень за дитиною, педагогічні ради, мінітренінги, супервізії. Методичний інструментарій блоку включає діалогічне спілкування, колегіальне ухвалення рішень, кейс-аналіз, аналіз проблемних ситуацій, спільне планування, взаємооцінювання та рефлексивні обговорення. Цей блок показує не лише «хто залучений», а й «як саме ми працюємо разом щодня».

Діагностико-аналітичний етап змістово-процесуального блоку. Його мета – визначити потреби конкретної дитини з ООП (емоційні, соціальні, когнітивні, комунікативні), а також оцінити стан командної взаємодії на старті. На цьому етапі команда збирає первинні дані: аналізує висновки ІРЦ, результати попередніх обстежень, спостереження вихователя, психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога; проводить первинний психолого-педагогічний консилиум; уточнює ролі та функції кожного учасника. Важливо, що вже тут формується спільне бачення, які саме труднощі є пріоритетними і на що треба впливати в першу чергу. Очікуваний проміжний результат цього етапу – узгоджене розуміння потреб дитини та прозорий розподіл відповідальності між членами команди.

Реалізація діагностико-аналітичного етапу передбачає декілька послідовних напрямів роботи. Насамперед: збір первинної інформації про дитину, вивчення комплексного висновку інклюзивно-ресурсного центру, результатів попередніх обстежень, особової справи дитини, відомостей, отриманих під час бесід із батьками.

Одночасно повинна здійснюватись діагностика розвитку дитини спеціалістами команди супроводу. Практичний психолог оцінює емоційний стан, рівень тривожності та соціальну адаптацію, вчитель-логопед – мовленнєвий розвиток, вчитель-дефектолог – пізнавальну, сенсорну та моторну сфери. Результати спостережень повинні узагальнюватись у спеціальних картах розвитку дитини, де відображаються її сильні сторони та наявні труднощі.

На основі результатів діагностико-аналітичного етапу буде отримано комплексне уявлення про особливості розвитку кожної дитини з ООП, визначено її індивідуальні освітні потреби та окреслено напрямки подальшої роботи. Вихователі отримають чітке розуміння своїх функцій у команді супроводу, а також налагодять ефективну комунікацію з фахівцями – вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, психологом, асистентом вихователя.

Отже, діагностико-аналітичний етап є фундаментом моделі розвитку взаємодії, що забезпечує спільне бачення цілей освітнього процесу, погодженість дій усіх учасників команди, відкритість до діалогу з батьками та створення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини.

Планувально-організаційний етап моделі забезпечує перехід від аналізу до спільного планування. Його мета – погодити конкретні цілі, завдання і напрями командної роботи з дитиною, а також визначити, хто за що відповідає. Центральним результатом цього етапу є складання або коригування індивідуальної програми розвитку дитини, у тому числі визначення довгострокових цілей та короткострокових завдань щодо їх реалізації. Команда (вихователь, асистент вихователя, психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, адміністрація, батьки) визначає пріоритетні напрями підтримки, планує корекційно-розвивальні заходи, погоджує ресурси (час, простір,

матеріали), а також домовляється про єдині підходи до дитини в освітньому середовищі й удома. Окремо організовується інформаційний простір взаємодії – спільні журнали спостережень, короткі письмові нотатки після занять тощо. Результат етапу – затверджений спільний, зрозумілий усім план дій щодо конкретної дитини.

На цьому етапі команда супроводу переходить від аналізу отриманих діагностичних даних до безпосереднього планування спільної діяльності. Ключовим завданням є складання індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з урахуванням висновку ІРЦ, результатів спостережень і пропозицій фахівців.

На цьому етапі необхідно створити інформаційний простір взаємодії, де фахівці обмінювались би спостереженнями й рекомендаціями. Це можуть бути спільні журнали спостережень, короткі нотатки після занять, які будуть використовуватись для оперативної корекції освітнього процесу.

Наведемо приклади можливого спільного планування команди супроводу.

- Психолог і вчитель-логопед узгоджують тематику тижня («Мій дім», «Осінні барви», «Друзі»), щоб корекційні вправи і заняття з розвитку мовлення гармонійно поєднувалися з основними заняттями вихователя.

- Вихователь, асистент вихователя і вчитель-дефектолог планують індивідуальні заняття під час прогулянки чи вільної діяльності, спрямовані на розвиток моторики або сенсорних навичок.

- Батькам надаються пам'ятки з порадами щодо підтримки досягнутих результатів удома (наприклад, тренування вимови, вправи на розвиток уваги, емоційна підтримка).

Отже, планувально-організаційний етап є ключовим для формування спільної освітньої стратегії команди супроводу. Він забезпечує чіткий розподіл функцій між учасниками, визначення пріоритетних напрямів розвитку кожної дитини, підготовку методичного та матеріального забезпечення, а також залучення батьків до активної участі в освітньому процесі.

Практично-діяльнісний етап реалізації моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи із командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами є центральним у структурі моделі, де відбувається безпосереднє втілення запланованих заходів. Його мета – забезпечити узгоджену щоденну підтримку дитини з ООП у реальному освітньому середовищі. На цьому етапі реалізуються індивідуальні та підгрупові заняття, корекційно-розвивальна робота, адаптація простору групи і режимних моментів, психолого-педагогічний супровід дитини у взаємодії з однолітками. Вихователь і фахівці (психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, асистент вихователя) взаємодіють постійно: узгоджують зміст занять, підкріплюють мовленнєві, сенсорні, соціально-емоційні навички в різних видах діяльності, спільно підтримують комунікацію з однолітками. Паралельно відбувається консультування батьків і залучення їх до підтримки досягнутих результатів вдома.

Реалізація етапу охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів.

1. Проведення спільних занять і корекційно-розвивальних заходів.

Педагоги та фахівці працюють у тісній співпраці, поєднуючи корекційні, навчальні та виховні впливи. Наприклад:

- вчитель-логопед проводить індивідуальні заняття з розвитку мовлення, а вихователь підкріплює здобуті навички у сюжетно-рольових іграх («Магазин», «Сім'я», «Подорож до зоопарку»);

- вчитель-дефектолог займається сенсорним розвитком дитини, а вихователь закріплює отримані знання під час дидактичних ігор («Знайди пару», «Впізнай за формою»);

- психолог проводить заняття з емоційного розвитку («Коло радості», «Мій настрій»), а вихователь продовжує тематику у вільній діяльності дітей, формуючи толерантне ставлення однолітків до дитини з ООП.

2. Впровадження індивідуальної програми розвитку у повсякденну діяльність.

3. Організація взаємоспостережень і колегіального аналізу.

4. Консультування та педагогічна підтримка батьків.

Для реалізації моделі вихователь і фахівці повинні проводити регулярні зустрічі з родинами дітей з ООП з питань підтримки успіхів дитини вдома. Крім того, організовувати спільні заходи – майстер-класи, батьківські флеш-семінари, тренінги на тему «Партнерство родини і педагогів в інклюзивному просторі».

5. Участь у колективних формах професійної взаємодії.

6. Використання сучасних технологій взаємодії.

Для оперативного обміну інформацією можна створювати спільні Google-документи, групові чати для фіксування спостережень, фото звітів або прикладів успішних методик. Це дозволить всім учасникам швидко реагувати на зміни в розвитку дитини та координувати свої дії.

У результаті практично-діяльнісного етапу буде забезпечено стабільну міждисциплінарну взаємодію між фахівцями, створено сприятливе інклюзивне середовище, підвищено рівень соціалізації дітей з ООП та сформовано систему підтримки батьків як активних учасників освітнього процесу.

Очікуваний проміжний результат цього етапу – стабільна міждисциплінарна взаємодія, формування сталого інклюзивного середовища та підвищення рівня соціалізації дитини. Отже, цей етап доводить, що ефективна взаємодія можлива лише за умов постійної комунікації, взаємодопомоги, спільної відповідальності й гнучкого реагування на потреби кожної дитини.

Рефлексивно-аналітичний етап, завершальний етап моделі. Його мета – оцінити ефективність командної взаємодії та динаміку розвитку дитини, а також ухвалити рішення про подальші зміни. На цьому етапі здійснюється моніторинг виконання ППР, проводиться підсумковий психолого-педагогічний консиліум, здійснюється порівняння досягнутих результатів із початковими даними, аналізуються успіхи та труднощі. Кожен фахівець презентує спостереження, а вихователь фіксує зміни у поведінці, мовленні, саморегуляції, комунікації дитини.

Важливим напрямом цього етапу є рефлексивне осмислення педагогами власної діяльності. Вихователі можуть проаналізувати власний професійний досвід, виявити сильні сторони та напрями для самовдосконалення. Для цього можна провести такі педагогічні заходи: міні-семінари, тренінги з елементами групової дискусії («Що вдалося?», «Що можна змінити?»), де педагоги обговорюватимуть труднощі командної роботи, ділитимуться ефективними практиками.

Очікуваний проміжний результат цього етапу – оновлені узгоджені рішення команди, уточнений план підтримки дитини та підготовка до наступного циклу роботи.

Отже, рефлексивно-аналітичний етап є завершальним ланцюгом моделі, який дозволяє не лише оцінити ефективність упроваджених заходів, а й сформувати основу для сталого розвитку командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Він забезпечує безперервність процесу вдосконалення педагогічної практики, спрямованої на досягнення головної мети – створення комфортних умов для всебічного розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

3.2. Методичні рекомендації з упровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Впровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами у практику роботи закладів дошкільної освіти потребує створення відповідних умов.

1. Організаційно-методичні умови впровадження моделі

1.1. Формування інклюзивного освітнього середовища.

В основі ефективної реалізації моделі лежить створення інклюзивного мікроклімату, у якому панують взаємоповага, прийняття, підтримка і довіра. Для цього в закладі необхідно:

- забезпечити толерантну педагогічну атмосферу, у якій враховуються індивідуальні освітні потреби кожної дитини;
- формувати у педагогічного колективу готовність до командної роботи через спільні тренінги, педагогічні ради, «круглі столи»;
- забезпечити емоційно комфортні умови для вихователя, який є безпосереднім учасником інклюзивного процесу;
- організувати гнучку систему комунікації (внутрішній чат команди, короткі щотижневі наради, електронні журнали спостережень).

1.2. Оптимізація складу та функцій команди супроводу.

Команда супроводу має бути міждисциплінарною, тобто включати вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, адміністратора закладу, представника інклюзивно-ресурсного центру і за потреби – медичну сестру та інших фахівців.

Рекомендовано створити внутрішній документ – «Паспорт команди супроводу», який містить:

- персональний склад команди;
- розподіл обов'язків;
- графік спільних засідань;
- опис ролей (наприклад, координатор, аналітик, консультант, фахівець із комунікації з батьками);
- короткі цілі роботи команди на поточний навчальний рік.

1.3. Нормативне забезпечення діяльності команди.

Впровадження моделі має базуватися на чинних нормативно-правових актах України:

- Закон «Про освіту» (2017);
- Закон «Про дошкільну освіту» (2025);
- Базовий компонент дошкільної освіти (2021);

- Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладах загальної середньої та дошкільної освіти;
- Постановою КМУ від 26.08.2025 №1036 внесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти

2. Методичні рекомендації щодо реалізації блоків моделі

2.1. Реалізація цільового блоку

На початку навчального року слід провести установче засідання команди, на якому визначаються:

- мета командної роботи;
- конкретні завдання (наприклад, підвищення соціальної адаптації дитини, розвиток мовлення, зниження тривожності тощо);
- принципи взаємодії (партнерство, довіра, гнучкість, орієнтація на потреби дитини);
- очікувані результати.

Рекомендується вести «Карту спільних цілей», у якій фіксуються довгострокові цілі та короткострокові завдання.

2.2. Реалізація змістово-процесуального блоку

Змістово-процесуальний блок передбачає чотири етапи:

- Діагностико-аналітичний етап – оцінювання потреб дитини, спостереження, складання психолого-педагогічної характеристики;
- Планувально-організаційний етап – розроблення ІПР, планування командних дій;
- Практично-діяльнісний етап – реалізація ІПР;
- Рефлексивно-аналітичний етап – оцінка результатів, узагальнення досвіду.

На кожному етапі доцільно застосовувати різні форми роботи:

- командні консилиуми;
- взаємоспостереження за дитиною;
- аналітичні наради;

- тематичні методичні семінари;
- обговорення кейсів з практики (метод кейс-аналізу);
- рефлексивні кола («Що вдалося?», «Що потребує вдосконалення?»).

2.3. Реалізація діяльнісного блоку

Цей блок передбачає безпосереднє втілення командної роботи в освітній процес.

Рекомендується:

- організація вихователем освітнього процесу в групі відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти, спільна діяльність асистент вихователя з вихователем під час проведення занять, ігор, режимних моментів;
- планування вихователем освітньої діяльності, добір форм і методів роботи з урахуванням особливостей дітей, забезпечення асистентом вихователем адаптації дитини з ООП у групі (пояснення інструкцій, супровід у побутових ситуаціях, нагадування про послідовність дій);
- проведення спільних занять вихователем і вчителем-логопедом («Світ звуків», «Кольорові історії»);
- організація індивідуальних освітніх траєкторій для дітей із різними видами порушень (мовленнєвими, інтелектуальними, сенсорними);
- систематичне залучення батьків до участі у групових заняттях, майстер-класах («Моя дитина вчиться і грає»);
- забезпечення постійного зворотного зв'язку між учасниками команди (щотижневі короткі звіти у спільному журналі або Google-таблиці).

Наприклад: на основі спостережень за дитиною вихователь разом з асистентом вихователя фіксують успіхи у розвитку комунікативних навичок, а вчитель-логопед відмічає поліпшення звуковимови. Інформація обговорюється на короткій зустрічі команди, де ухвалюється рішення змінити інтенсивність вправ на артикуляцію й збільшити кількість ігор на соціальну взаємодію.

2.4. Реалізація результативного блоку

Для оцінювання результативності командної взаємодії застосовуються такі інструменти:

- карти педагогічного спостереження за дитиною;
- анкетування вихователів і фахівців щодо ефективності командної співпраці;
- опитування батьків про зміни у поведінці та розвитку дитини;
- моніторинг виконання ІПР.

Підсумкові результати презентуються на педагогічних радах, методичних об'єднаннях або консультаціях команди супроводу.

3. Методичні рекомендації щодо взаємодії з батьками дітей з ООП

- Родинно-педагогічні майстер-класи. Теми: «Разом граємось – разом розвиваємось», «Емоції в долоньках», «Моя сім'я – моя сила», «Мистецтво підтримки».
- Спільні творчі заходи: організація свят, концертів, виставок дитячих і родинних робіт: «Моя родина – мій оберіг», «Разом творимо добро», «Сонячні долоньки». Створення родинних колажів, фотоальбомів «Мій день у садочку», «Я і моя сім'я».
- Родинно-спортивні заходи: проведення змагань «Разом ми команда», «Веселі старту з татом і мамою».
- Спільні арт-терапевтичні проекти. Наприклад: проведення родинних арт-занять: малювання емоцій, виготовлення ляльок-оберегів, спільне створення «дерева родини». Використання музикотерапії, ізотерапії, лялькотерапії як засобів емоційного єднання дитини і батьків.
- Родинні екологічні та волонтерські ініціативи. Наприклад: участь сімей у спільних доброчинних і природоохоронних акціях («Посади дерево добра», «Допоможи притулку», «Подаруй посмішку»).
- Родинні клуби взаємопідтримки. Наприклад: створення у ЗДО «Клубу батьків дітей з ООП», у межах якого проводяться зустрічі для обміну досвідом, спільні тренінги, перегляд відео чи фільмів з подальшим обговоренням. Проведення тематичних зустрічей з педагогами: «Як навчити дитину бути самостійною», «Гра як спосіб розвитку комунікації».

– Дні відкритих дверей і родинні тижні. Наприклад: проведення «Днів родини» у групі (батьки проводять короткі заняття або ігри разом із педагогами). Тижні взаємодії «День мами», «День тата», «День бабусі і дідуса», коли члени родини беруть участь у діяльності дітей.

4. Підвищення професійної компетентності педагогів

Для підтримки професійного розвитку педагогів доцільно:

- проводити внутрішні тренінги («Командна взаємодія у роботі з дітьми з ООП», «Техніки ефективного спілкування в команді»);
- організовувати методичні тижні або міні-проєкти («Інклюзивна освіта: крок за кроком»);
- створити у закладі «банк ефективних практик» (опис прийомів, ігор, методик);
- розвивати культуру професійної рефлексії через ведення індивідуальних щоденників спостережень.

Ефективна командна робота в інклюзивній групі ґрунтується на взаємодії вихователя з усіма учасниками команди супроводу. Спільна діяльність передбачає постійний обмін інформацією, узгодження підходів, спільне планування, реалізацію та оцінювання результатів розвитку дитини.

На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження розкриємо основні напрями співпраці вихователя з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Таблиця 3.1.

Напрями співпраці вихователя з кожним учасником команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП

Співпраця вихователя з командою супроводу	Мета	Напрями взаємодії
З асистентом вихователя	забезпечення безпосередньої підтримки дитини з ООП у процесі освітньої діяльності та її успішної адаптації в	– узгодження індивідуальних завдань і розподіл обов’язків під час занять, ігор, прогулянок; – спільне спостереження за поведінкою, активністю й успішністю дитини; – ведення щоденника спостережень і коротких звітів про щоденну динаміку розвитку;

	групі	– створення адаптованого освітнього середовища (сенсорні куточки, візуальні розклади, допоміжні засоби); – обговорення проблемних ситуацій і спільне розроблення шляхів їх подолання; – узгодження способів стимулювання позитивної поведінки, підкріплення успіхів дитини.
З практичним психологом	створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі, підтримка емоційного благополуччя дитини з ООП	– обмін результатами спостережень за емоційним станом і поведінкою дитини; – спільне визначення прийомів педагогічного впливу, що знижують тривожність, агресивність або емоційне напруження; – консультування вихователя щодо профілактики емоційного вигорання, побудови позитивної комунікації з дітьми та батьками;
З вчителем-логопедом	забезпечення цілеспрямованого розвитку мовлення дитини з ООП у повсякденних ситуаціях та на заняттях	– обговорення результатів логопедичного обстеження дитини, визначення мовленнєвих завдань; – використання вихователем на заняттях елементів логопедичних вправ, артикуляційних ігор, пальчикових гімнастик; – системне підкріплення результатів логопедичних занять у мовленнєвому спілкуванні дитини під час ігор, режимних моментів, спільної діяльності; – проведення спільних заходів – мовленнєвих ігор, театралізованих вистав, занять з розвитку фонематичного слуху.
З вчителем-дефектологом	забезпечення комплексного розвитку пізнавальних, сенсорних і моторних функцій дитини з урахуванням її освітніх потреб	– узгодження корекційних і навчальних цілей, визначення послідовності формування навичок; – підбір і використання спеціальних дидактичних матеріалів, адаптованих завдань, ігор; – спільне проведення індивідуальних і підгрупових занять з розвитку пізнавальних процесів.
З адміністрацією ЗДО	організаційно-методичне забезпечення інклюзивного процесу в закладі дошкільної освіти	– участь у розробленні та реалізації плану інклюзивного розвитку закладу; – погодження річних і календарних планів роботи, що враховують потреби дітей з ООП; – обмін інформацією про динаміку розвитку дітей, узгодження організаційних питань (режим дня, розклад занять, адаптація простору); – забезпечення системного підвищення кваліфікації вихователя через семінари, тренінги, самоосвіту.
З батьками дитини з ООП	забезпечення безперервності освітнього впливу в умовах «заклад – родина», формування	– спільне визначення цілей і завдань індивідуальної програми розвитку дитини; – регулярне інформування батьків про успіхи дитини, її досягнення та труднощі; – залучення родини до спільних заходів, творчих

	партнерських відносин	і проєктних діяльностей; – проведення родинних днів, майстер-класів, арт-занять, родинно-спортивних свят; – обмін інформацією щодо поведінки, інтересів і досягнень дитини; – спільне створення комфортного емоційного середовища для розвитку дитини.
--	-----------------------	---

Співпраця вихователя з усіма членами команди супроводу – це динамічний, багаторівневий процес, у якому кожен учасник виконує взаємодоповнювальну роль. Узгодженість дій, спільне планування, систематичне обговорення результатів і підтримка між фахівцями забезпечують реалізацію головної мети інклюзивної освіти – створення сприятливих умов для всебічного розвитку, навчання та соціалізації кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Рекомендована модель створює умови для підвищення ефективності інклюзивного освітнього процесу, забезпечує узгодженість дій між фахівцями, сприяє розвитку партнерських відносин вихователя, асистента вихователя, спеціалістів і батьків, а також підвищує якість психолого-педагогічного супроводу дитини. Вона дозволяє системно планувати, реалізовувати та аналізувати освітній процес на основі принципів довіри, співробітництва, взаємоповаги та орієнтації на індивідуальні потреби кожної дитини.

Реалізація запропонованих рекомендацій у практиці роботи закладів дошкільної освіти сприятиме підвищенню професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивної освіти, формуванню позитивного мікроклімату в команді, залученню батьків до партнерської взаємодії та забезпеченню сталого розвитку особистісного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, дана модель може розглядатися як ефективний інструмент удосконалення командної взаємодії та підвищення якості інклюзивного освітнього середовища у ЗДО.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі нами було обґрунтовано та описано модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою психолого-педагогічного супроводу. Вона спрямована на формування ефективного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу – педагогами, фахівцями та батьками – з метою забезпечення цілісного розвитку, соціалізації й успішної адаптації дитини з ООП у дошкільному середовищі. Запропонована модель побудована на засадах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та командного підходів. Її структура охоплює два взаємопов'язані блоки: цільовий, який визначає мету, завдання, принципи й очікувані результати командної взаємодії, та змістово-процесуальний, що розкриває етапи, механізми та форми практичної реалізації.

Модель відповідає виявленим на констатувальному етапі потребам: забезпечує системність комунікації, чіткий розподіл ролей, узгоджене планування ІПР і розширює участь батьків як рівноправних партнерів.

Очікувані результати впровадження моделі полягають у зростанні узгодженості командних дій, підвищенні професійної впевненості вихователя, активізації участі батьків, поліпшенні психологічного клімату та підвищенні результативності реалізації ІПР, що уможлиблює позитивну динаміку розвитку й соціалізації дітей з ООП. Разом із тим успішність моделі залежить від управлінської підтримки, кадрового та методичного забезпечення, часу на командну роботу й регулярності моніторингу. Запропонована модель може слугувати ефективним інструментом удосконалення інклюзивного освітнього середовища у ЗДО.

У розділі визначено методичні умови впровадження моделі: створення сприятливого інклюзивного середовища, чітке визначення ролей і функцій учасників команди, використання сучасних форм комунікації, налагодження партнерських відносин з родинами дітей. Окрему увагу приділено взаємодії вихователя з кожним учасником команди супроводу – асистентом вихователя, психологом, вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, адміністрацією закладу та батьками. Така взаємодія сприятиме узгодженості дій, підвищенню

професійної компетентності педагогів і формуванню позитивного мікроклімату в колективі.

Отже, реалізація моделі розвитку взаємодії вихователя з командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами є ефективним засобом удосконалення інклюзивної практики у закладах дошкільної освіти. Вона забезпечує цілісний підхід до підтримки дитини, сприяє узгодженості дій між учасниками освітнього процесу, створює умови для розвитку партнерства й формування інклюзивної культури в педагогічному колективі.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання магістерського дослідження за темою «Особливості розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами» було послідовно розв'язано поставлені завдання, що дало змогу сформулювати такі узагальнені наукові висновки:

У процесі аналізу науково-методичної літератури з проблеми взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою психолого-педагогічного супроводу уточнено сутність поняття «взаємодія учасників команди супроводу дитини з ООП», яку розглянуто як динамічний процес узгодженої діяльності фахівців різного профілю, спрямованої на всебічний розвиток, соціалізацію й успішну адаптацію дитини. Визначено принципи такої взаємодії – системність, партнерство, довіра, повага до індивідуальних особливостей дитини, спільна відповідальність і конфіденційність. З'ясовано, що ефективність командної роботи ґрунтується на чіткому розподілі функцій, координації дій та інтеграції зусиль педагогів, спеціалістів і батьків, що забезпечує цілісність освітнього процесу.

Розроблено методику дослідження стану взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу, яка охоплює три взаємопов'язані критерії: мотиваційно-ціннісний, організаційний і методичний. На основі визначених критеріїв та показників було розроблено анкету, яка дала змогу визначити, як самі педагоги оцінюють рівень сформованості своєї взаємодії з іншими членами команди супроводу, усвідомлення значущості партнерства, а також рівень володіння технологіями інклюзивної освіти. Отримані результати відображають суб'єктивне бачення педагогами власної мотивації, знань і навичок у сфері командної взаємодії, що дозволяє простежити їхню професійну самооцінку та ставлення до інклюзивної практики.

Виявлено, що 59% педагогів оцінюють рівень сформованості взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою супроводу дитини з ООП як високий, 33% — як достатній, а 8% — як низький. Разом із тим з'ясовано наявність проблем, пов'язаних із недостатньою системністю комунікації, епізодичністю спільних засідань і нерівномірним розподілом функцій, що потребує удосконалення структури командної взаємодії.

Розроблено модель розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди супроводу дитини з ООП, яка побудована на принципах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та командного підходів. Модель містить два взаємопов'язані блоки — цільовий та змістово-процесуальний — і передбачає поетапну реалізацію: діагностико-аналітичний, планувально-організаційний, практично-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний етапи. Її впровадження сприятиме підвищенню узгодженості дій між педагогами й фахівцями, активізації участі батьків, формуванню позитивного психологічного клімату в колективі, підвищенню професійної компетентності вихователів і покращенню динаміки розвитку дітей з ООП.

Розроблено методичні рекомендації, які спрямовані на забезпечення системного підходу до впровадження моделі розвитку взаємодії вихователя інклюзивної групи з командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, результати магістерського дослідження довели, що розвиток ефективної взаємодії вихователя інклюзивної групи з учасниками команди психолого-педагогічного супроводу є необхідною умовою підвищення якості інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти. Запропонована модель має практичну цінність і може бути використана у діяльності педагогів, керівників та фахівців ЗДО для вдосконалення системи командної роботи, формування інклюзивної культури та створення умов для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросюк В., Юрченко-Шеховцова Т. Теоретико-методологічне підґрунтя оцінки ефективності діяльності психолога (компаративний аналіз). *Юридична психологія*. 2024. № 1 (34). С. 35-45.
2. Андрущенко О. Організація інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 2. С. 5–7.
3. Аніщук А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладі дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 3. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3150>.
4. Бевзюк М. Особливості професійної діяльності вихователя в умовах інклюзивної освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 6(8). С. 49-58.
5. Бобро Л. В., Бобро А. А. Особливості партнерської взаємодії учасників освітнього процесу: ЗДО, початкова школа та сім'ї. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2024. № 2. С. 16-21.
6. Буйняк М. Г. Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання. *International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing»*. p. 85-89.
7. Буйняк М.Г., Рудзевич І.Л. Дослідження готовності батьків дітей з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями інклюзивного закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 45. С. 136-140.
8. Васильєва Г.І., Фень М.В. Сутність поняття «міжпрофесійне співробітництво» в команді супроводу в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 95-101.
9. Вознюк О. Особливості організації навчально-виховного процесу з інклюзивного навчання у дошкільних навчальних закладах. *Освіта дітей з*

особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 67–69.

10. Воротня Н. Партнерська взаємодія: дошкільна та початкова освіта. *Методист. Шкільний світ: для ключових людей освіти*. 2016. № 3. С. 20–32.

11. Гаяш О.В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 ч. Ч. 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2021. С. 32-45.*

12. Герасіна С. В. Психологічні аспекти розвитку здатності до партнерської взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери діяльності. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 54-57.*

13. Гончар І. Г. Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 2. С. 144-148.

14. Гунько В. В., Герасименко М. М. Особливості організації соціально-психологічного супроводу у інклюзивному освітньому закладі. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 147-149.*

15. Гуріна З. В. Взаємодія команди супроводу дітей дошкільного і шкільного віку з особливими потребами в інклюзивному просторі. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 154-155.*

16. Данилюк Н. В. Команда психолого-педагогічного супроводу (КППС) дитини з особливими освітніми потребами. Дніпро, 2022. URL: <https://naurok.com.ua/tvorcha-robota-komanda-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-v-kpps-ditini-z-oop-318137.html>.
17. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233-241.
18. Драгунова А. Створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку. *Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. 2022. С. 71-77.
19. Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1(349). Ч. 2. С. 15-25.
20. Ємчик О. Формування інформаційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський та національний вимір* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 12–15 жовтня 2020 р. Луцьк. С. 77–78.
21. Єпіхіна М. А. Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 1(324). Ч. 2. С. 226–234.
22. Зобенько Н. А., Зорочкіна Т. С. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 1. С. 28-34.
23. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / кол. упоряд.: О. О. Патрикєєва, Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, Ю. М. Найда ; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2013. 100 с.

24. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
25. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (28 березня 2019 р.)*. Умань, ВПЦ «Візаві», 2019. С. 120-123.
26. Коваль-Бардаш Л. В. Технології навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. К.: вид-во Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, 2020. 47 с.
27. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11 (30). С. 27–33.
28. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
29. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 122–126.
30. Козир В. Роль та діяльність команди психолого-педагогічного супроводу для дитини з особливими освітніми потребами у закладі освіти. *Педагогічна Житомищина*. 2023. № 3 (31). URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/8.-Козир-.pdf>.
31. Козир М., Калініченко Т. Партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти та школи у підготовці дітей до навчання у НУШ. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. Вип. 2 (67). С. 64–69.

32. Колупасва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група А.С.К., 2012. 192 с.
33. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
34. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
35. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ, 2018. 47 с.
36. Компанець Н. М. Програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 94 с.
37. Коржук О. Чуйне ставлення вихователя до дітей як засіб налагодження педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: «Філософія, педагогіка, психологія»*. 2014. Вип. 34. С. 101–107.
38. Косовська А. О. Теоретичні аспекти системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. С. 100-110.
39. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2023. Pp. 599-612.
40. Кохно Т. Л. Основні принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи /*

укл. І. М. Литвин, Т. Л. Гавриленко. Черкаси: «ЧОПОПП Черкаської обласної ради», 2020. С. 6-11.

41. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 130-135.

42. Кузава І. Б. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти «Філософія. Педагогіка»*. 2024. № 1 (6). С. 160-166.

43. Лагунець А. В. Інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З. І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 105-107.

44. Лактіонова Я. К. Команда психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://naurok.com.ua/komanda-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-310333.html>.

45. Лемішка Д. М. Принципи взаємодії із батьками у команді психолого-педагогічного супроводу. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 111-115.

46. Марєєва Т., Токарик Л. Професійна підготовка та формування фахових компетентностей вихователя закладу дошкільної освіти для роботи з дітьми з порушеннями мовлення: сучасні підходи та виклики. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 15(33). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-312-325](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-312-325).

47. Мартинюк Т., Садикіна А. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання: роль міждисциплінарної команди. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. Вип. 2. С. 182–187.

48. Миронова С. Командний супровід дітей з особливими освітніми потребами як умова ефективності інклюзивного навчання. *Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Чернівці : Технодрук, 2019. С. 203–205.
49. Мозгова В. І. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи* / укл. І. М. Литвин, Т. Л. Гавриленко. Черкаси: «ЧОПОПП Черкаської обласної ради», 2020. С. 11-16.
50. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник/ за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
51. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти / Н. А. Ярмола, Н. О. Квітка, А. В. Лапін, Л. В. Коваль-Бардаш. К., 2023. 143 с.
52. Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Л. В. Коваль, Н. М. Компанець, Н. О. Квітка, А. В. Лапін, І. В. Луценко. К.: 2017. 362 с.
53. Прохоренко Л. І. Діагностика психологічного супроводу навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79). С. 36–44.
54. Прохоренко Л. І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами : Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 17 грудня 2019 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2019. Вип. 1(1). С. 1-5.
55. Раєвська Я. М. Сучасний стан професійної підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: збір. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. XI:

Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск № 17. 2018. С. 197–211.

56. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти / авт. кол.: І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко. К.: ВГО «АПДО», 2024. 32 с.

57. Садикіна А., Мартинюк Т. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання: роль міждисциплінарної команди. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/393500949_PSIHOLOGO-PEDAGOGICNIJ_SUPROVID_DITEJ_Z_OSOBLIVIMI_OSVITNIMI_POTREBAMI_U_PROCESI_INKLUZIVNOGO_NAVCANNA_ROL_MIZDISCIPLINARNOI_KOMANDI

58. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*. 2023. Том 1, № 1. С. 28-34.

59. Ситник Л. І. Співпраця учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами як необхідна складова успішної адаптації та соціалізації дитини. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І. М., Гавриленко Т. Л. Черкаси: «ЧОПООП Черкаської обласної ради». 2020. С. 66-71.*

60. Ситнік С. В. Розробка методики оцінки особистісних компонентів міжособистісної взаємодії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 3. С. 111-115.

61. Ситнік С. В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 156–161.

62. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

63. Скрипник Т. В. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу в закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 28 (1). С. 118–130.
64. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71) № 2. С. 163-168.
65. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. 2020. № 6 (24). С. 514-526.
66. Смолюк С. Сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 1. С. 118–122.
67. Соколова Г., Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. Вип. 2(23). С. 178-195.
68. Стаєнна О. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП: нові вимоги до формування. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2025. № 8. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/18664-komanda-psykhologo-pedagogichnogo-suprovodu-dytyny-z-ooop-novi-vymogy-do-formuvannia>.
69. Стеценко Л. А. Командна співпраця учасників освітнього процесу щодо успішної адаптації та соціалізації дитини. *Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи / укладачі Литвин І.М., Гавриленко Т.Л. Черкаси: «ЧОПОПП Черкаської обласної ради»*. 2020. С. 72-75.
70. Фенцик О. М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 20. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1194>.

71. Фурдуй С. Б. Фандрайзинг – партнерська взаємодія у системі інклюзивної освіти. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 179-181.*
72. Холодько Н. В. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі освіти. Посібник. Сварицевичі, 2021. 52 с.
73. Цап Н. О. Організація виховного процесу в дошкільному навчальному закладі з урахуванням педагогічної взаємодії асистента вихователя та дітей. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. 2021. №2. С. 82-88.*
74. Шевченко Л. Г. Інтерактивні форми організації методичного супроводу процесу вдосконалення професійної компетентності педагога / *Методичний супровід процесу вдосконалення професійної компетентності педагога закладу професійної освіти (на допомогу методисту закладу професійної (ПТ) освіти) / укладачі: Горлова А.Г., Левіна Р.М., Юдіна Ю.Г., Біла церква, 2020. С. 36-81.*
75. Äikäs A., Pesonen H., Heiskanen N., Syrjämäki M., Aavikko L., Viljamaa E. Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education. 2023. Vol. 38, № 4. P. 528-542.*
76. Fasting R. B., Breilid N. Cross-professional collaboration to improve inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research, №68(4). 2023. P. 661–676.*
77. Friend M., Barron T. Collaboration in special education: A 15-Year checkup. *Journal of Educational and Psychological Consultation, №35(2), 2024. P. 143–155.*
78. Hallaråker H., et al. Characteristics of interprofessional collaboration between education and support services. *Educational Research Review. 2025. Vol. 48.* <https://hdl.handle.net/11250/3211649>
79. Holmqvist M., Lelinge B. Teachers' collaborative professional development for inclusive education: a systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education. 2021. Vol. 36, № 5. P. 819-833.*

80. Kupzyk S., Bassingthwaite B., Weaver A.D., Nordness P.D. Interdisciplinary collaborative practice in early childhood. *Perspectives in Early Childhood*. 2022. Vol. 7, № 2. P. 168-192
81. Rowiyah S. Development of a multidisciplinary collaboration model for inclusive education. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*. 2025. Vol. 4, № 4. P. 2713–2722.
82. Steed E.A., Strain P.S., Rausch A., Hodges A., Bold E. Early childhood administrator perspectives about preschool inclusion: a qualitative interview study. *Early Childhood Education Journal*. 2024. Vol. 52, № 3. P. 527-536.

ДОДАТКИ

Додаток А

Структурні компоненти інтерактивної компетентності (за О. Ковальновою)

Компетенції / Структурні компоненти	Створення стосунків	Опрацювання конфлікту	Співпраця
Уміння	Уміння налагоджувати контакт з іншими, викликати довіру, встановлювати та підтримувати довготривалі стосунки	Уміння впоратися з напругою внутрішніх та зовнішніх конфліктів, спрямовувати свою активність на порозуміння, цивілізовано (без агресії) поводитись у конфліктній ситуації	Уміння домовлятися, організовувати свою діяльність спільно з діяльністю колективу, спрямовувати активність на співпрацю з іншими
Знання	Знання психології людини	Знання конфліктів та технік управління ними, знання переговорних технік	Знання переговорних технік
Мотиваційні та цільові установки	Бажання та ціль мати хороші стосунки з іншими	Бажання та ціль цивілізовано керувати змінами (без агресії)	Бажання та ціль до спільної діяльності, співтворчості
Особисті якості	Доброзичливість, комунікабельність	Психічна витривалість	Колективізм
Ціннісні установки	Довіра	Порозуміння	Колективізм
Досвід	Досвід зрілих відносин за зразком батьків, учителів та ін.	Досвід вирішення конфліктів	Участь у групових іграх, досвід колективної діяльності

Додаток Б

Функції фахівців команди супроводу дитини з ООП

Вихователь-методист:

- формування складу Команди супроводу;
- призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР;
- організація роботи Команди супроводу;
- контроль за виконанням висновку ІРЦ;
- залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;
- розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;
- оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;
- моніторинг виконання ІПР.

Практичний психолог:

- вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;
- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР;
- надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;
- просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Вчитель-логопед:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР;

- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини згідно з ІПР;
- надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР, та застосування адаптацій (модифікацій);
- консультативна робота з батьками дитини з ООП.

Асистент вихователя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробленні ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуального освітнього плану;
- адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;
- оцінка спільно з вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Функції вихователя інклюзивної групи розглянуто у тексті роботи

Батьки дитини з ООП:

- доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі);

- прийняття участі у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ПІР;
- створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини.

Додаток В

Принципи організації і проведення психолого-педагогічних заходів з дітьми з ООП фахівцями команди ППС (за поглядами Ю. Кравець, Г. Соколової, с. 184-187)

Принцип	Опис
Принцип безперервності та співробітництва з сім'єю	забезпечує не тільки проведення корекційної роботи протягом усього періоду навчання дитини з ООП, але й залучення батьків до цього процесу, визнання сім'ї як повноправного та важливого учасника корекційної роботи щодо розвитку дитини та ефективності її інтеграції в соціум
Принцип комунікативності	розкриває ідею про загальну комунікативну активність особистості як базову передумову ефективного спілкування, дозволяє виділити основне завдання психологічної корекційно-розвивальної роботи, а саме – формування у дитини з ООП основних компетенцій, необхідних для повноцінної соціалізації
Принцип діяльності	передбачає врахування в процесі розробки та реалізації провідного виду діяльності дітей – навчання з активним урахуванням ігрових елементів
Принцип інтегративності	передбачає закріплення сформованих у дитини з ООП основних компетенцій у різних сферах життєдіяльності (режимних моментах, дозвілєвій діяльності, на заняттях) шляхом використання різних методів і прийомів (моделювання, гри, творчої та продуктивної діяльності, психогімнастичних вправ, бесіди, консультування педагогів і батьків)
Принцип систематичності і послідовності	передбачає взаємозв'язки та взаємозалежність етапів корекційних впливів: розв'язання завдань одного етапу створює передумови для переходу до здійснення роботи на наступному
Принцип концентричності роботи	дозволяє поетапно вирішувати завдання розвитку і закріплення певних компетентностей, їх орієнтацію на попередньо досягнуті результати, забезпечуючи одночасне закріплення соціальних компетенцій в різних умовах життєдіяльності дитини
Принцип моделювання	передбачає організацію корекційно-розвивальної роботи із орієнтацією на розроблені теоретичну та емпіричну моделі,

	врахування впливу певної варіативності моделей ППС на кінцевий результат та якість адаптації та соціалізації дитини з ООП
Принцип єдності діагностики і корекції розвитку	вимагає поєднання цих двох видів роботи при організації корекційно-розвивальних впливів, наявність постійного контролю за динамікою розвитку дитини з ООП та ефективністю виконання корекційно-розвивальних заходів
Принцип гуманістичної спрямованості ППС	визнає самоцінність особистості дитини з ООП, необхідність створення умов для її гармонійного розвитку, повагу та любов до дітей із ООП
Принцип позитивного ставлення до дитини з ООП	передбачає формування позитивних ціннісних орієнтацій і установок у батьків, які виховують таку дитину, її прийняття іншими членами сім'ї та соціумом взагалі
Принцип індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи	базується на результатах психолого-педагогічного вивчення дітей з ООП, дозволяє враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей при організації та проведенні корекційно-виховних заходів, змінювати акценти експериментально-формувальної роботи (обсяг, інтенсивність, тривалість) при збереженні загальної логіки
Принцип залучення соціального середовища	означає реалізацію корекційно-розвивальних завдань ППС шляхом просвіти і залучення до вирішення основних задач референтних дорослих з оточення дитини: педагогів, психолога, батьків, інших членів сім'ї, привертання уваги широкого соціального загалу до проблем та потреб дітей із ООП
Когнітивно-поведінковий принцип	передбачає розвиток структури та змісту ППС, особливості проявів та закріплення основних компетенцій та їхнє практичне застосування у різних соціальних ситуаціях, формування інтелектуально-мнестичної сфери дитини, розширення її світогляду та адаптивних здібностей
Принцип оптимізації виховних прийомів, використовуваних батьками дитини з ООП та вчителів і вихователів	суттєво підвищує психолого-педагогічну грамотність, психологічну компетентність, загальну освіченість батьків та педагогів у питаннях виховання дитини з ООП, зміцнює адаптаційні механізми сім'ї та ефективність навчальних та позанавчальних закладів
Принцип єдності психолого-	забезпечує взаємодію фахівців психолого-

педагогічних і медичних засобів	педагогічного та медичного профілів у питаннях комплексного вирішення завдань корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП
---------------------------------	---

Додаток Д

Анкета для педагогів ЗДО

«Особливості розвитку взаємодії вихователя з командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі»

Посилання на анкету: <https://forms.gle/iMxb78WiBjgzqxnz8>

Розділ 1 з 4

Анкета для педагогів ЗДО

Шановний/а колего!

Дякуємо Вам за Вашу професійну діяльність, щоденну турботу про дітей та внесок у розвиток інклюзивної освіти. Ваша робота у команді супроводу дитини з особливими освітніми потребами має важливе значення для створення комфортного, безпечного та розвивального освітнього середовища.

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, заповнивши анонімну анкету, присвячену особливостям взаємодії вихователя з командою супроводу дитини з ООП. Ваші відповіді допоможуть виявити сильні сторони, труднощі та потреби педагогів у налагодженні ефективної співпраці з асистентами, фахівцями та батьками.

Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді для розробки практичних рекомендацій і вдосконалення механізмів командної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Будемо вдячні, якщо Ви знайдете 10 хвилин свого часу для заповнення анкети. Ваш досвід та думки є надзвичайно важливими для підвищення якості підтримки дітей з особливими освітніми потребами!

Розділ 2 з 4

Блок 1.



Просимо прочитати кожне твердження та обрати відповідь, що найбільше відповідає Вашим поглядам чи діям, поставивши позначку у відповідній клітинці.

1. Чи вважаєте ви командну взаємодію необхідною умовою ефективної інклюзивної освіти? *

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

2. Наскільки, на Вашу думку, командна робота впливає на успішність розвитку й соціалізації дитини з ООП? *

- ☐ Високою мірою
- ☐ Помірною мірою
- ☐ Слабкою мірою
- ☐ Не впливає

3. Як Ви оцінюєте роль командної взаємодії у власній професійній діяльності? *

- ☐ Визначальна
- ☐ Важлива
- ☐ Незначна
- ☐ Не маю думки

4. На Вашу думку, які переваги дає командна форма роботи у роботі з дітьми з ООП?

Текст запитання з довгими відповідями

5. Як Ви оцінюєте важливість партнерської взаємодії з асистентом вихователя, психологом, логопедом, дефектологом у роботі з дитиною з ООП?

- ☐ Дуже важлива
- ☐ Важлива
- ☐ Малозначуща
- ☐ Неважлива

6. Чи вважаєте Ви співпрацю з батьками дитини з ООП необхідною умовою успішної командної роботи?

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

7. Наскільки комфортно для Вас є співпраця з іншими фахівцями команди супроводу? *

- ☐ Завжди комфортна
- ☐ Переважно комфортна
- ☐ Викликає труднощі
- ☐ Не співпрацюю

8. Які переваги, на вашу думку, дає партнерська взаємодія з батьками у процесі супроводу дитини з ООП? *

Текст запитання з довгими відповідями

9. Наскільки у взаємодії з командою супроводу Ви враховуєте індивідуальні потреби кожної дитини з ООП? *

- ☐ Завжди
- ☐ Часто
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

10. Що для Вас є головним у командній роботі з дитиною з ООП? *

- ☐ Виконання загального плану
- ☐ Дотримання розподілу функцій
- ☐ Задоволення індивідуальних потреб дитини
- ☐ Інше:

11. Чи погоджуєте Ви свої методи роботи з дитиною з ООП з рекомендаціями фахівців (психолога, логопеда, дефектолога) з урахуванням потреб дитини?

- ☐ Так, завжди
- ☐ Час від часу
- ☐ Ні

Після розділу 2 Перейти до наступного розділу

Розділ 3 з 4

Блок 2.

Просимо прочитати кожне твердження та обрати відповідь, що найбільше відповідає Вашим поглядам чи діям, поставивши позначку у відповідній клітинці.

12. Як часто Ви взаємодієте з командою психолого-педагогічного супроводу (КППС) у вашому закладі?

- ☐ Регулярно (щотижня)
- ☐ Періодично (раз на місяць)
- ☐ Епізодично (за потреби)
- ☐ Не взаємодію

13. Наскільки активну позицію Ви займаєте під час командних обговорень (висловлюєте пропозиції, берете участь у прийнятті рішень)?

- ☐ Завжди активно
- ☐ Переважно активно
- ☐ Іноді
- ☐ Пасивно

14. Оцініть за 5-бальною шкалою (1 – дуже низький рівень, 5 – дуже високий) рівень Вашої взаємодії з такими учасниками команди супроводу: *

	1	2	3	4	5
Практичний ...	☐	☐	☐	☐	☐
Асистент вих...	☐	☐	☐	☐	☐
Логопед / Де...	☐	☐	☐	☐	☐
Адміністраці...	☐	☐	☐	☐	☐
Батьки дитини	☐	☐	☐	☐	☐

15. Які труднощі виникають у Вашій взаємодії з командою супроводу? *

Текст запитання з довгими відповідями

16. Чи вважаєте Ви розподіл функцій між учасниками команди супроводу у вашому закладі чітким та зрозумілим? *

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

17. Наскільки Ви дотримуетесь визначених функцій у спільній роботі з командою супроводу? *

- ☐ Зовсім не дотримуюсь
- ☐ Частково дотримуюсь
- ☐ Завжди дотримуюсь

18. Чи виникають у Вашій роботі ситуації, коли функції членів команди дублюються або залишаються невизначеними? *

- ☐ Часто
- ☐ Іноколи
- ☐ Майже ніколи
- ☐ Ніколи

19. Наскільки активно, на Вашу думку, батьки дитини з ООП залучені до процесу командної взаємодії у вашій групі? *

- ☐ Зовсім не залучені
- ☐ Частково залучені
- ☐ Дуже активно залучені

20. У якій формі Ви найчастіше залучаєте батьків до процесу співпраці? *

- ☐ Консультації
- ☐ Спільні зустрічі з командою
- ☐ Участь у реалізації ІПР
- ☐ Інше:

21. До яких аспектів роботи з дитиною з особливими освітніми потребами у Вашій групі найчастіше залучаються батьки разом із командою супроводу? (можна обрати кілька варіантів) *

- ☐ Участь в обговоренні та складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР)
- ☐ Консультації з фахівцями (психолог, логопед, дефектолог)
- ☐ Участь у спільних виховних чи розвивальних заходах групи
- ☐ Допомога у створенні індивідуального освітнього середовища для дитини (поради, матеріали, ада...
- ☐ Регулярний обмін інформацією щодо динаміки розвитку дитини
- ☐ Інше:

22. Наскільки узгоджено з командою супроводу (психолог, логопед/дефектолог, асистент вихователя) Ви використовуєте ресурси інклюзивного середовища (просторові, методичні, соціально-психологічні)? *

- ☐ Зовсім неузгоджено
- ☐ Частково узгоджено
- ☐ Повністю узгоджено

23. Чи відбувається у Вашому закладі спільне з командою супроводу планування використання методичних і просторових ресурсів для роботи з дитиною з ООП? *

- ☐ Так, регулярно
- ☐ Іноді
- ☐ Ні

24. Які ресурси інклюзивного середовища найчастіше використовуються Вами у співпраці з командою супроводу? (можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Методичні (дидактичні матеріали, адаптовані програми, індивідуальні освітні плани, навчально-м...
- ☐ Просторово-матеріальні (спеціальне обладнання, адаптовані меблі, технічні засоби навчання, ігро...
- ☐ Соціально-психологічні (підтримка з боку колег, взаємодія з батьками, сприятливий психологічни...
- ☐ Інше:

Після розділу 3 [Перейти до наступного розділу](#)

Розділ 4 з 4

Блок 3.

Просимо прочитати кожне твердження та обрати відповідь, що найбільше відповідає Вашим поглядам чи діям, поставивши позначку у відповідній клітинці.

25. Наскільки часто Ви ділитесь з командою супроводу власними педагогічними спостереженнями та пропозиціями щодо роботи з дитиною з ООП?

- ☐ Ніколи
- ☐ Рідко
- ☐ Дуже часто
- ☐ Постійно

26. Чи використовуєте Ви знання методології інклюзивної освіти у спільному плануванні роботи з психологом, логопедом/дефектологом, асистентом вихователя? *

- ☐ Так, постійно
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Не використовую

27. Які напрямки роботи з дитиною з ООП Ви найчастіше узгоджуєте з командою супроводу? *

Текст запитання з довгими відповідями

28. Які технології індивідуалізації Ви з командою супроводу застосовуєте в роботі з дитиною з ООП (адаптація та модифікація ігрових та навчальних завдань, індивідуалізація темпу діяльності, варіативність матеріалів, застосування невербальних засобів комунікації, створення адаптованого середовища)? *

- ☐ Так, постійно
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Не застосовую

29. Чи володієте Ви технологіями партнерської взаємодії (уміння домовлятись, спільно планувати, розподіляти завдання)? *

- ☐ Так
- ☐ Частково
- ☐ Ні

30. Які форми взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу Ви вважаєте найбільш ефективними? (можна обрати кілька варіантів) *

- ☐ Спільне планування роботи
- ☐ Консультування вихователя спеціалістами
- ☐ Супервізії, методичні наради
- ☐ Участь у складанні та реалізації ІПР
- ☐ Інше:

31. Наскільки ефективно, на вашу думку, реалізується партнерська взаємодія між Вами та членами команди супроводу під час розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку? *

- ☐ Зовсім неефективно
- ☐ Неефективно
- ☐ Ефективно
- ☐ Дуже ефективно

32. Чи передаєте Ви результати власних педагогічних спостережень (поведінка, розвиток, особливості дитини з ООП) членам команди супроводу для подальшого планування роботи? *

- ☐ Так, регулярно
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Не передаю

33. Наскільки активно Ви берете участь у спільному обговоренні результатів педагогічних спостережень з командою супроводу? *

- ☐ Зовсім не беру участі
- ☐ Беру безпосередню участь
- ☐ Активно
- ☐ Дуже активно

34. Які саме аспекти розвитку дитини з ООП Ви найчастіше фіксуєте у своїх спостереженнях для подальшого обговорення з командою? *

Текст запитання з довгими відповідями

35. Наскільки ефективною Ви вважаєте взаємодію з командою супроводу під час реалізації ІПР у щоденній діяльності з дитиною з ООП? *

- ☐ Зовсім неефективною
- ☐ Частково ефективною
- ☐ Дуже ефективною

36. Які аспекти індивідуальної програми розвитку Ви найчастіше узгоджуєте разом із членами команди супроводу? *

Текст запитання з довгими відповідями

37. Які умови, на Вашу думку, сприяють більш продуктивній взаємодії між вихователем і командою супроводу? *

Текст запитання з довгими відповідями

Запитання

1. Чи вважаєте ви командну взаємодію необхідною умовою ефективної інклюзивної освіти?
 - Так / Частково / Ні
2. Наскільки, на вашу думку, командна робота впливає на успішність розвитку й соціалізації дитини з ООП?

- Високою мірою / Помірною мірою / Слабкою мірою / Не впливає
3. Як ви оцінюєте роль командної взаємодії у власній професійній діяльності?
- Визначальна / Важлива / Незначна / Не маю думки
4. На вашу думку, які переваги дає командна форма роботи у роботі з дітьми з ООП? ... (відкрите питання)
5. Як ви оцінюєте важливість партнерської взаємодії з асистентом вихователя, психологом, логопедом, дефектологом у роботі з дитиною з ООП?
- Дуже важлива / Важлива / Малозначуща / Неважлива
6. Чи вважаєте ви співпрацю з батьками дитини з ООП необхідною умовою успішної командної роботи?
- Так / Частково / Ні
7. Наскільки комфортно для вас є співпраця з іншими фахівцями команди супроводу?
- Завжди комфортна / Переважно комфортна / Викликає труднощі / Не співпрацюю
8. Які переваги, на вашу думку, дає партнерська взаємодія з батьками у процесі супроводу дитини з ООП?... (відкрите питання)
9. Наскільки у взаємодії з командою супроводу ви враховуєте індивідуальні потреби кожної дитини з ООП?
- Завжди / Часто / Іноді / Рідко / Ніколи
10. Що для вас є головним у командній роботі з дитиною з ООП?
- Виконання загального плану / Дотримання розподілу функцій / Задоволення індивідуальних потреб дитини / Інше (вкажіть)
11. Чи погоджуєте ви свої методи роботи з дитиною з ООП з рекомендаціями фахівців (психолога, логопеда, дефектолога) з урахуванням потреб дитини?
- Так, завжди / Час від часу / Ні
12. Як часто ви взаємодієте з командою психолого-педагогічного супроводу у вашому закладі?
- регулярно (щотижня) / періодично (раз на місяць) / епізодично (за потреби) / не взаємодію
13. Наскільки активну позицію Ви займаєте під час командних обговорень (висловлюєте пропозиції, берете участь у прийнятті рішень)?
- завжди активно / переважно активно / іноді / пасивно
14. Оцініть за 5-бальною шкалою (1 – дуже низький рівень, 5 – дуже високий) рівень вашої взаємодії з такими учасниками команди супроводу:
- практичний психолог / асистент вихователя / логопед – дефектолог / адміністрація закладу / батьки дитини
15. Які труднощі виникають у вашій взаємодії з командою супроводу? (відкрите питання)
16. Чи вважаєте ви розподіл функцій між учасниками команди супроводу у вашому закладі чітким та зрозумілим?
- так/ частково / ні
17. Наскільки ви дотримуетесь визначених функцій у спільній роботі з командою супроводу?

- зовсім не дотримуюсь / завжди / дотримуюсь
18. Чи виникають у вашій роботі ситуації, коли функції членів команди дублюються або залишаються невизначеними?
- часто / інколи / майже ніколи / ніколи
19. Наскільки активно, на вашу думку, батьки дитини з ООП залучені до процесу командної взаємодії у вашій групі?
- зовсім не залучені / дуже активно / залучені
20. У якій формі Ви найчастіше залучаєте батьків до процесу співпраці?
- консультації / спільні зустрічі з командою / участь у реалізації ІПР / інше (вказіть)
21. До яких аспектів роботи з дитиною з ООП у вашій групі найчастіше залучаються батьки разом із командою супроводу? (можна обрати кілька варіантів)
- участь в обговоренні та складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР) / консультації з фахівцями (психолог, логопед, дефектолог) / участь у спільних виховних чи розвивальних заходах групи / допомога у створенні індивідуального освітнього середовища для дитини (поради, матеріали, адаптації) / регулярний обмін інформацією щодо динаміки розвитку дитини / інше (вказіть): _____
22. Наскільки узгоджено з командою супроводу (психолог, логопед/дефектолог, асистент вихователя) ви використовуєте ресурси інклюзивного середовища (просторові, методичні, соціально-психологічні) у роботі з дитиною з ООП?
- зовсім неузгоджено / частково узгоджено / повністю узгоджено
23. Чи відбувається у вашому закладі спільне з командою супроводу планування використання методичних і просторових ресурсів для роботи з дитиною з ООП?
- так, регулярно / іноді / ні
24. Які ресурси інклюзивного середовища найчастіше використовуються вами у співпраці з командою супроводу? (можна обрати кілька варіантів)
- методичні (дидактичні матеріали, адаптовані програми, індивідуальні освітні плани, навчально-методичні посібники) / просторово-матеріальні (спеціальне обладнання, адаптовані меблі, технічні засоби навчання, ігрові та розвивальні матеріали) / соціально-психологічні (підтримка з боку колег, взаємодія з батьками, сприятливий психологічний клімат у групі) / інші (вказіть): _____
25. Наскільки часто ви ділитесь з командою супроводу власними корекційно-педагогічними спостереженнями та пропозиціями щодо роботи з дитиною з ООП?
- інколи / рідко / дуже часто / постійно
26. Чи використовуєте ви знання методології інклюзивної освіти у спільному плануванні роботи з психологом, логопедом/дефектологом, асистентом вихователя?
- так, постійно / іноді / рідко / не використовую

27. Які напрямки роботи з дитиною з ООП Ви найчастіше узгоджуєте з командою супроводу?... (відкрите питання)

28. Які технології індивідуалізації Ви з командою супроводу застосовуєте в роботі з дитиною з ООП (адаптація та модифікація ігрових та навчальних завдань, індивідуалізація темпу діяльності, варіативність матеріалів, застосування невербальних засобів комунікації, створення адаптованого середовища)?

- так, постійно / іноді / рідко / не застосовую

29. Чи володієте Ви технологіями партнерської взаємодії (уміння домовлятися, спільно планувати, розподіляти завдання)?

- так / частково / ні

30. Які форми взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу ви вважаєте найбільш ефективними? (можна обрати кілька варіантів)

- спільне планування роботи / консультування вихователя спеціалістами / супервізії, методичні наради / участь у складанні та реалізації ППР / інше (вказіть): _____

31. Наскільки ефективно, на вашу думку, реалізується партнерська взаємодія між вами та членами команди супроводу під час розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку (ППР)? (1 – зовсім неефективно, 5 – дуже ефективно)

32. Чи передаєте ви результати власних педагогічних спостережень (поведінка, розвиток, особливості дитини з ООП) членам команди супроводу для подальшого планування роботи?

- так, регулярно / іноді / рідко / не передаю

33. Наскільки активно ви берете участь у спільному обговоренні результатів педагогічних спостережень з командою супроводу? (1 – зовсім не беру участі, 5 – дуже активно)

34. Які саме аспекти розвитку дитини з ООП ви найчастіше фіксуєте у своїх спостереженнях для подальшого обговорення з командою?... (відкрите питання)

35. Наскільки ефективною ви вважаєте взаємодію з командою супроводу під час реалізації ППР у щоденній діяльності з дитиною з ООП? (1 – зовсім неефективною, 5 – дуже ефективною)

36. Які аспекти ППР ви найчастіше узгоджуєте разом із членами команди супроводу?... (відкрите питання)

37. Які умови, на вашу думку, сприяють більш продуктивній взаємодії між вихователем і командою супроводу?