

- 13.00.02. - theory and methods of teaching (physical culture, basics of health). MP Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, 197 p.
6. Prisyazhnyuk SI (2006) Changes in the biological age of first-year students depending on the amount of physical activity. *Theory and practice of physical education*. № 1–2. Pp. 299–305.
  7. Physical education of students (2011) [lecture course] for general. ed. R.R. Sirenko. Lviv: Ivan Franko Lviv National University. 251 p.
  8. Furmanov AG, Yusma MB (2003) Health-improving physical culture: Textbook for university students Minsk: Theseus. 528 p.
  9. Khomych AV (2016.) Methods of programming individual physical culture and health classes of students in extracurricular activities of higher education. The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences 13.00.02 - the theory and a training technique (physical training, bases of health) Lutsk. p. 205
  10. Aurelio Tommasetti (2019) The contribution of the University of Salerno to physical education and sport sciences. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol 19 (Supplement issue 5) Art 253 pp 1728 – 1739
  11. D'Elia, F. (2019). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1proc), S100-S104. doi:https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc1.
  12. D'Isanto, T. (2019). Physical and sport education between Italian academic system and European Research Council structure panel. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14, pp. S66-S76. , 14, pp. S66–S76.
  13. Mohammad Saeid Kiani, Leila Nazari, Leila Shahbazzpour (2019) Investigating the Factors Affecting the Sustainable Management of Sporting Student Events Worldwide International. *Journal of Sports Science and Physical Education* Volume 4, Issue 2, June 2019, Pages: 28–32
  14. Francesca D'elia (2019) The core curriculum of University training to teach physical education in Italy *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, Vol.19 (Supplement issue 5), Art 256, pp. 1755–1758
  15. Xiaoqin He, Chunquan Zhu (2020) Research on the Principles and Strategies of Cultivating the Sports Core Quality of Students in Higher Vocational Colleges *International Journal of Sports Science and Physical Education* Volume 5, Issue 3, September Pages: 35–40

DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2020.6K(135).24  
УДК 376.1

**Копко І.Є.**  
**канд. біолог. наук, доцент,**  
**доцент кафедри анатомії, фізіології та валеології**  
**Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич**  
**Волошин О.Р.**  
**канд. пед. наук, доцент,**  
**доцент кафедри анатомії, фізіології та валеології**  
**Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич**

#### ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В статті проаналізовано чинники готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. Встановлено, що для цього необхідно змінити систему підготовки педагогічних кадрів. Проведений теоретико-методологічний аналіз спеціальної літератури дозволив нам сформулювати наступне трактування готовності педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: складна інтегральна суб'єктна якість особистості педагога, що спирається на комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій і визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності. Доведено, що зміст освітніх програм підготовки педагогів не в повній мірі враховує необхідність формування компетенцій, що визначають їх готовність до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. У структуру окремих предметів подана інформація, яка носить, швидше, декларативний характер і не відображає сутність, цінності та принципи інклюзивної освіти, не передбачає формування академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають готовність майбутніх педагогів, і виявляються незв'язаними із змістом інших навчальних дисциплін.

Таким чином, формування готовності вчителя до виконання специфічних завдань інклюзивної освіти впливає на подальшу професійну активність і компетентність та, опосередковано, на кар'єрне зростання випускників.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, психолого-педагогічна готовність, компетентність, діти з особливими потребами.

**Копко І.Є., Волошин О.Р. Factors of readiness of the future teacher to work in the conditions of inclusive education.** The article analyzes the factors of readiness of the future teacher to work in an inclusive education. It is established that for this purpose it is necessary to change the system of teacher training. The conducted theoretical and methodological analysis of special literature allowed us to form the following interpretation of the teacher's readiness for professional activity in an inclusive education: complex integrated subjective quality of the teacher's personality, based on a set of academic, professional and socio-personal competencies and determines the possibility of effective professional and pedagogical activities.

It is analyzed that the content of educational programs for teacher training does not fully take into account the need for the formation of competencies that determine their readiness to work with children with special needs in an inclusive education.

*The structure of individual subjects includes information that is rather declarative in nature and does not reflect the essence, values and principles of inclusive education, does not provide for the formation of academic, professional and socio-personal competencies that determine the readiness of future teachers, and are unrelated to the content other disciplines.*

*Thus, the formation of a teacher's readiness to perform specific tasks of inclusive education affects further professional activity and competence and, indirectly, the career growth of graduates. The formation of inclusive education includes a phased cyclical process that provides the basis for the motivational-conative component of readiness of future teachers to work in an inclusive environment, which manifests itself in the form of a set of academic, professional and socio-personal competencies. The formation of a teacher's readiness to perform specific tasks of inclusive education affects further professional activity and competence is based on the fact that the implementation of sexual education should involve competent professionals: teachers with appropriate training.*

*It is necessary to develop a model of value formation for the readiness of future teachers to work in the system of inclusive education.*

**Key words:** *inclusive education, psycho-pedagogical readiness, competence, children with special needs.*

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** В українському суспільстві формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами. У 23 статті Конвенції про права дитини зазначено, що розумово чи фізично неповноцінна дитина повинна проводити повноцінне гідне життя в умовах, які забезпечили б її гідність, сприяли її впевненості в собі і полегшували б її активну участь у житті суспільства. Відповідно до цього документу для здійснення корекції порушень у фізичному та психічному розвитку учнів з особливими освітніми труднощами має проводитися відповідна корекційно-педагогічна діяльність, яка є складним психофізіологічним і соціально-педагогічним явищем, що охоплює весь освітній процес [3]. Ефективне функціонування спеціальної освіти в умовах динамічної соціально-політичної і економічної трансформації нашого суспільства, забезпечення повноцінного розвитку дітей з психофізичними вадами знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності спеціалістів-педагогів [4]. З огляду на це, першочерговим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка фахівців, здатних працювати у різних типах спеціальних шкіл, дошкільних і позашкільних закладах, в умовах сім'ї дитини з проблемами розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти до недавнього часу у нашій країні не досліджувалась. Окремими аспектами соціально-нормативної поведінки дітей-інвалідів з фізичними та інтелектуальними вадами займалися Л.С. Виготський, М.С. Певзнер, Г.С. Сухарева, В.К. Кузьміна, К.С. Лебединська, Л.М. Шипіцина, Є.С. Іванов, Е.Г. Крутикова, Г.Г. Запрягаєв, В.В. Корольов, В.М. Синьов, О.П. Сєверов.

Можна констатувати, що ідея інклюзивної освіти зіткнулася з проблемою психологічної неготовності суспільства визнати права особливих навчатися в середовищі однолітків і в першу чергу з проблемою забобонів з боку батьківської громадськості. Інший не менш значущою проблемою стало подолання психологічної та методичної неготовності педагогів (низька мотивація, страх при роботі з особливими учнями, відсутність професійного та особистого досвіду. Від сучасного висококваліфікованого фахівця вимагається наявність нових якостей в його науковій, педагогічній та виробничій діяльності пов'язаних з набуттям системних, комплексних знань та вмінням використовувати їх у своїй спеціальності й організації соціальних відносин. Проте, вивчення практики реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям психофізичними порушеннями доводить, що існуюча система ще не приведена у відповідність до нових показників її якості, що висувуються суспільством.

**Метою статті** – є теоретичне обґрунтування необхідності підготовки майбутніх вчителів до реалізації нової парадигми освіти – інклюзивної освіти, з метою встановлення прогалів у підготовці фахівців, що перешкоджають приведенню у відповідність до нових вимог суспільства якості корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, а також визначити шляхи змін системи підготовки педагогічних кадрів.

**Методи дослідження:** аналіз спеціальної літератури, спостереження, анкетування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ефективність реалізації освітньої інклюзії залежить від готовності педагога до роботи з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору: типовими і «особливими» дітьми, їх батьками, фахівцями (вчителями-дефектологами, психологами, соціальними педагогами, фахівцями з фізичної реабілітації).

Ця готовність детермінується специфікою умов професійної діяльності педагога, а саме: полісуб'єктністю інклюзивного освітнього простору ( діти з особливим розвитком, діти з типовим розвитком, батьки обох груп дітей, фахівці), та передбачає сформованість ряду академічних, соціально-особистісних (базових) і професійних компетенцій.

Ми вважаємо, що слід розглядати феномен готовності через призму комплексу компетенцій фахівця. Проведений теоретико-методологічний аналіз спеціальної літератури дозволив нам сформулювати наступне трактування готовності педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: складна інтегральна суб'єктна якість особистості педагога, що спирається на комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій і визначає можливість ефективної професійно - педагогічної діяльності [2]. При цьому під академічними компетенціями ми маємо на увазі володіння методологією і термінологією окремої галузі знань, а також можливість використовувати їх у вирішенні практичних завдань; під професійними - готовність і здатність діяти відповідно до вимог реальної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними - сукупність компетенцій, що відносяться до самої людини як до особистості, взаємодії індивіда з іншими людьми, групою і суспільством.

Структура готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти представлена комплексом взаємозалежних характеристик, серед яких важливе місце займає мотиваційно-конативний компонент - безпосереднє

вираження установки в професійній поведінці (послідовна поведінка по відношенню до суб'єктів інклюзивної освіти), готовність до прояву компетентності [7].

Сформованість конативного компонента детермінує наступні компетенції:

1) академічні: володіння сутністю цінностей педагогічної діяльності та вміння будувати цю діяльність; здатність застосовувати в умовах інклюзивної освіти основні педагогічні технології та методики навчання і виховання; прийняття цінностей інклюзивної освіти; знання основних положень Конвенції про права інвалідів; володіння змістом соціальної моделі інвалідності; вміння втілити в реальну професійну діяльність принципи інклюзивної освіти (презумпції компетентності, універсального дизайну, підтримки і супроводу та ін.) [5].

2) професійні: компетенція діяльності (володіння комплексом професійних умінь, необхідних для реалізації організаційних, психолого-педагогічних і методичних умов, оптимальних для роботи педагога в умовах інклюзивної освіти: вміння проводити аналіз, проектування, моделювання та планування освітнього процесу, володіння технологією педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзії, здатність оцінювання результатів діяльності з позицій особистісних змін дитини з особливими потребами); соціально-педагогічні компетенції (прийняття позиції педагога інклюзивної освіти як соціально значущої; наявність у фахівця навичок адвокації та формування асертивної поведінки; вміння здійснювати самоконтроль у професійній діяльності; адаптація до змін професійної ситуації); дидактичні компетенції (створення навчальних матеріалів і засобів з урахуванням принципу універсального дизайну) [2].

3) соціально-особистісні: компетенції соціальної взаємодії і спілкування (соціальна і професійна (інклюзивна) толерантність по відношенню до всіх суб'єктів інклюзивної освіти; володіння навичками міжособистісної взаємодії і комунікації; володіння стратегіями поведінки в конфліктній ситуації; вміння працювати в команді); соціально-правові компетенції (здатність брати на себе відповідальність, вміння адвокатувати права суб'єктів освітньої інклюзії); поведінкові компетенції (критичне мислення; володіння навичками здоровозберігаючих технологій, самомотивація [8].

На нашу думку, яка узгоджується з науковцями [3,4], що найбільш адекватним методологічним підходом у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії є компетентнісний підхід.

Для цього необхідно змінити систему підготовки педагогічних кадрів. Зміст освітніх програм підготовки педагогів не в повній мірі враховує необхідність формування компетенцій, що визначають їх готовність до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. У структуру окремих предметів включена інформація, яка носить, швидше, декларативний характер і не відображає сутність, цінності та принципи інклюзивної освіти, не передбачає формування академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають готовність майбутніх педагогів, і виявляються незв'язаними із змістом інших навчальних дисциплін. У зв'язку з цим підготовка студентів зумовлює визначення можливостей кожного навчального предмета і педагогічної практики для забезпечення майбутнього спеціаліста необхідними знаннями і вміннями; виокремлення, модифікацію та структурування вагомих професійних знань про сутність і методи корекції психофізичного розвитку учнів.

Перш за все, потрібно звернути увагу на два основні аспекти підготовки, переглянути програми медичної підготовки та різних видів педагогічної практики. Також дослідженнями Руденко Л. [5] встановлено, що медична підготовка містить могутній когнітивний потенціал, формує ціннісно-мотиваційні засоби професійної діяльності, суттєво збагачує креативні аспекти корекційно-реабілітаційної освіти, впливаючи на майбутнього фахівця.

У системі підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» у навчальних планах з усіх спеціальностей передбачається такі базові курси: анатомія, фізіологія і патологія дитини, генетика, гігієна дітей та підлітків, клінічні основи інтелектуальних порушень, невропатологія, психопатологія, які знайомлять майбутніх педагогів з конкретною клінічною інформацією, а у системі підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у навчальних планах з усіх спеціальностей зменшена кількість годин на вивчення медичних дисциплін, або взагалі немає. Зважаючи на сучасну парадигму освіти, зокрема, зміни організаційної форми навчання дітей із психофізичними порушеннями та впровадженню інклюзивної освіти, вважаємо за доцільне навчальні дисципліни: неврологічні основи розладів у психофізичному розвитку, нейропсихологія, дитяча психіатрія, включити до навчальних планів підготовки фахівців усіх педагогічних спеціальностей.

В даний час активно розвивається методологічна база інклюзивної педагогіки. Можна констатувати, що саме на даному етапі ідея інклюзивної освіти зіткнулася з проблемами:

- психологічної неготовності суспільства визнати права дітей з особливим розвитком навчатися у середовищі однолітків і в першу чергу з проблемою забобонів з боку батьків дітей з типовим розвитком;
- подолання психологічної та методичної неготовності педагогів (низька мотивація, страх при роботі з особливими учнями, відсутність професійного досвіду);
- відсутність чіткої взаємодії між фахівцями різних соціальних і освітніх організацій, що забезпечують супровід дітей з особливими потребами.

Поступово в освітній практиці складається модель організації інклюзивної освіти в системі середньої професійної та вищої освіти. Інклюзивна освіта прагне розробити підхід до викладання і навчання, який зможе більш гнучко задовольняти потреби в освіті у різних категорій учнів з обмеженими можливостями [6]. Проблеми розвитку інклюзивної освіти в системі професійної освіти мають певні особливості, які потрібно враховувати при створенні та впровадженні адаптованих освітніх програм для людей з обмеженими можливостями, а саме:

- забезпечити створення доступного середовища для повноцінного запровадження даної категорії учнів в навчальний процес освітньої організації (облаштування будинку, облаштування освітнього простору);

- створювати особливі умови для здобуття професійної освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я (вимоги щодо кадрового складу освітньої організації, дотримання нормативних вимог по навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу);

- створення і розвиток в освітній організації особливого толерантного соціокультурного середовища, що сприяє соціальній адаптації учнів; українська освітня система повинна використовувати існуючий досвід інших країн [1].

Сучасні реалії ставлять до професійної науки дуже конкретні й високі вимоги. Усі зміни, що відбуваються у сфері освіти осіб з особливими потребами, повинні виходити з інтересів самої особи та спрямовуватись на покращення якості її життя. У змісті навчально-виховної роботи з дітьми майже не відводилось місце нормам взаємин з представниками певної статі, підготовці молоді до інтимних стосунків, подальшого статевого життя. Проблеми виховання особистості як представника певної статі в допоміжних школах були особливо занедбані, на них практично не зорієнтовані навчальні програми, зміст і характер виховної роботи.

Таким чином, становлення інклюзивної освіти є поетапний циклічний процес, що забезпечує формування основи мотиваційно-конативного компонента готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, який проявляється у вигляді комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій. Саме соціальне замовлення на підготовку вчителя, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання й виховання, надійно підготовленому в науковому і методичному напрямках - визначає одне з головних завдань діяльності вищої педагогічної школи [4]. На нашу думку, особлива увага має бути звернена на формування готовності вчителя до виконання специфічних завдань інклюзивної освіти, і, як наслідок, впливає на подальшу професійну активність і компетентність у процесі реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги. Статеве виховання дітей та молоді з інтелектуальними можливостями є внеском у справедливе та інклюзивне суспільство, в якому знання, права і можливості надаються окремо кожній особі. Головними бар'єрами при статево вихованні осіб з інтелектуальними порушеннями у дорослому гіперопіка, страх батьків, відсутність знань у батьків та фахівців про наслідки відмежування дитини від світу, наслідки вимушеного статевого утримання у дорослому житті, про попередження сексуальних зловживань та насильства щодо дітей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури дозволив теоретично обґрунтувати необхідність підготовки майбутніх вчителів до реалізації нової парадигми освіти – інклюзивної освіти, встановили прогалини у підготовці фахівців, що перешкоджають приведенню у відповідність до нових вимог суспільства якості корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, а також запропоновані шляхи змін системи підготовки педагогічних кадрів. Становлення інклюзивної освіти включає поетапний циклічний процес, що забезпечує формування основи мотиваційно-конативного компонента готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії, який проявляється у вигляді комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій. Формування готовності вчителя до виконання специфічних завдань інклюзивної освіти впливає на подальшу професійну активність і компетентність ґрунтується на тому, що до здійснення статевого виховання мають залучатись компетентні фахівці: вчителі з відповідною підготовкою.

**Перспективи подальших розвідок.** Необхідна розробка моделі формування цінностей для готовності майбутнього вчителя для роботи в системі інклюзивної освіти.

#### Література

1. Ворон М. Інклюзивна освіта: українські реалії: Підручник для директора. 2006. №6. С. 66 – 71.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Соціальний педагог. 2010. № 4. С. 3 – 6.
3. Листопад О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 2. С. 174 – 185.
4. Миронова С. Системний підхід до організації та змісту багаторівневої професійної підготовки корекційного педагога. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 107 – 114.
5. Руденко Л. Моделювання процесу підготовки майбутніх спеціалістів у галузі корекційної педагогіки. Дефектологія. 2005. № 3. С. 42 – 46.
6. Николаєнко С. Корекційна освіта: стан та перспективи: тези із доповіді Міністра освіти і науки України на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року «Якісна освіта – запорука самореалізації особистості». Освіта України. 2007. № 59. С. 14 – 15.
7. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Дефектологія. 2009. № 4. С. 3 – 4.
8. Суковський Є. Доказові практики як перспектива розвитку освітніх послуг для осіб з особливими потребами. Вестник ассоциации психиатров Украины. 2013. № 6. С. 69 – 73.

#### References

1. Voron M. (2006). Inclusive education: Ukrainian realities: A textbook for the director. (6), 66 – 71.
2. The concept of inclusive education. Social pedagogy. (2010). (4), 3 – 6.
3. November O.V. (2011). Inclusive education in the context of innovative development. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal. Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko. Sumy: Sumy DPU. AS Makarenko. (2), 174 – 185.
4. Mironova S. (2008). System approach to the organization and content of multilevel training of a correctional teacher. Higher education in Ukraine. (3), 107 – 114.
5. Rudenko L. (2005). Modeling the process of training future professionals in the field of correctional pedagogy. Defectology. (3), 42 – 46.
6. Nikolaenko S. (2007). Correctional education: status and prospects: abstracts from the report of the Minister of

Education and Science of Ukraine at the Final Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on August 17, 2007 "Quality education - the key to self-realization." Education of Ukraine. (59), 14 – 15.

7. Kolupaeva A. (2009). Inclusive education as a model of social order. Defectology. (4), 3 – 4.

8. Sukovsky E. (2013). Evidence-based practices as a prospect for the development of educational services for people with special needs. Bulletin of the Association of Psychiatrists of Ukraine. (6), 69 – 73.

DOI 10.31392/NPU-nc.series15.2020.6K(135).25  
УДК 615.83-057

<sup>1</sup>Кузан М.М., <sup>1</sup>Фігура О.А., <sup>2</sup>Бутов Р.С.

<sup>1</sup>Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич  
<sup>2</sup>Кам'янець-Подільський національний університет імені І.Огієнка, м. Кам'янець-Подільський

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ПРАКТИКИ ЕРГОТЕРАПІЇ, ЯКІ ОРІЄНТОВАНІ НА ЗАНЯТТЄВУ АКТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ

Моделі – це спрощені уявлення про структуру та зміст явища чи системи, що описують або пояснюють складні взаємозв'язки між поняттями всередині системи та об'єднують елементи теорії та практики, які повинні зробити речі простішими для розуміння.

Ми провели порівняльний аналіз п'яти основних моделей практики ерготерапії, які орієнтовані на заняттєву активність людини та найчастіше використовуються у цілому світі: Людина - Навколишнє середовище – Модель заняттєвої діяльності (PEOP, Charles Christiansen and Carolyn Baum); Модель людської зайнятості (МОНО, Gary Kielhofner); Канадська модель заняттєвої діяльності та залучення (CMOP, Sue Townsend and Helen Polatajko); Модель Kawa (Michael Iwata); Австралійська модель заняттєвої діяльності – OPM (A) (Christine Chaparo and Rudy Ranka).

Порівнюючи п'ять моделей практики ерготерапії ми відзначили між ними такі схожості. Всі ці моделі є орієнтованими на заняттєву активність людини (клієнта). В кожній моделі центральне місце належить людині та поєднанню її внутрішніх факторів, навколишнього середовища і заняттєвої активності та виділяються свої персональні компоненти для покращення продуктивності. А основною відмінністю моделей є різний акцент погляду на людину, середовища, активність та бажаний результат.

**Ключові слова** модель заняттєвої діяльності – людина - навколишнє середовище, модель людської зайнятості, канадська модель заняттєвої діяльності та залучення, модель Kawa, австралійська модель заняттєвої діяльності, заняттєва адаптація, окупація.

**Kuzan M.M., Fihura O.A., Butov R.S. Comparative analysis of models of occupational therapy practice, which are focused on occupational performance.** We conducted a comparative analysis of five main models of occupational therapy practice, which are focused on occupational performance and are most often used worldwide: Person – Environment – Occupational Performance Model (PEOP); Model of Human Occupation (МОНО); Canadian Model of Occupational Performance and Engagement (CMOP); Kawa model; Occupational Performance Model Australia- OPM (A). All these models are focused on the professional employment of the person (client). Each model highlights its personal components to improve performance.

CMOP emphasizes that spirituality is the main essence of person, while PEOP depicts spirituality as one of the five components (psychological, neurological, spiritual, physiological and motor), and OPM (A) one of the three interacting elements of mind, body and spirit, МОНО - focuses on understanding and developing a person's motivation to study, and the KAWA model does not highlight the concept of spirit as a component of person.

Regarding the environment, the PEOP model emphasizes whether it "allows or acts as a barrier to performance", МОНО - in terms of ecology, requirements and impact, CMOP - social change, social inequality and occupational imbalances. KAWA - obstacles that affect the flow of life, OPM (A) - an interactive-sensory-physical-socio-cultural phenomenon within which activities take place.

In considering occupational activities, the models have much in common. In the CMOP model, the components of employment activity are self-service, productive activity and leisure. In the OPM (A) model, employment is seen as the ability to perceive, desire, plan, and perform roles. The PEOP model emphasizes the need for competence in occupational activities to achieve occupational participation. In the KAWA model, the emphasis is on the hidden healing potential that every subject has from birth. МОНО defines that the essence of human activity is to influence professional identity and competence, which leads to positive occupational adaptation.

Thus, in each model the central place belongs to the person and a combination of its internal factors, environment and occupational activity. And the main difference between the models is the different emphasis on the person, environment, profession and the desired result.

**Keywords:** Person – Environment – Occupational – Performance Model, Model of Human Occupation, Canadian Model of Occupational Performance and Engagement; Kawa model; Occupational Performance Model Australia, occupational adaptation, occupation.

**Постановка проблеми.** Моделі – це спрощені уявлення про структуру та зміст явища чи системи, що описують або пояснюють складні взаємозв'язки між поняттями всередині системи та об'єднують елементи теорії та практики. Модель повинна зробити речі простішими для розуміння [3; 4].