

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ
ОСВІТИ**

Виконав: магістрант 2-го курсу, групи 8.2319-
ср
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми
«Соціальна робота»
М.В. Горлов

Керівник: професор кафедри соціальної
філософії та управління,
доцент, д.філос.н. Чайка І.Ю.

Рецензент: доцент кафедри соціальної
філософії та управління,
к.філос.н. Цапліна І.С.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціології та управління
Кафедра соціальної філософії та управління
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна робота»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри соціальної філософії та
управління

_____ Т.І.Бутченко
«___» _____ 2020 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ

_____ Горлову Миколі Вікторовичу _____

(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема роботи Формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти

керівник роботи Чайка Ірина Юріївна, д.філос.н., доцент, _____
(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затвержені наказом ЗНУ від «25» травня 2020 року № 605-с

2. Строк подання студентом роботи 8 грудня 2020 року

3. Вихідні дані до роботи Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Науковий світ, 2010. 196 с.; Костюк В.М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. Митна справа. 2011. № 6 (78). С. 84-88.; Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти. 2009. № 2. С. 24-28.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1. Стан наукової розробки проблеми підготовки педагогічних працівників в системі інклюзивної освіти в Україні. 2. Уточнення основних понять «інклюзивна освіта», «асистент вчителя», «професійна компетентність». 3. Принципи та методи дослідження. 4. Феномен інклюзивної освіти: сутність та принципи. 5. Роль та функції асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням. 6. Загальні та специфічні риси професійної компетентності педагога в системі інклюзивної освіти. 7. Фактори формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти: компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн і України. 8. Комплексний аналіз професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти в Україні на прикладі Комунального закладу «Михайлівська ЗОШ І-ІІ ступенів» МСР МР ЗО 9. Фактори оптимізації процесу формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1	Чайка І.Ю., професор кафедри соціальної філософії та управління	25.05.2020	25.05.2020
Розділ 2	Чайка І.Ю., професор кафедри соціальної філософії та управління	24.06.2020	24.06.2020
Розділ 3	Чайка І.Ю., професор кафедри соціальної філософії та управління	26.09.2020	26.09.2020

7. Дата видачі завдання 25 травня 2020 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми кваліфікаційної роботи	Березень – квітень 2020	виконано
2.	Бібліографічний пошук	Травень 2020	виконано
3.	Розробка основних положень роботи	Травень 2020	виконано
4.	I розділ	Червень 2020	виконано
5.	II розділ	Липень – серпень 2020	виконано
6.	III розділ	Вересень – жовтень 2020	виконано
7.	Систематизація висновків	Листопад 2020	виконано
8.	Нормоконтроль	Листопад – грудень 2020	виконано

Студент _____ М.В. Горлов

Керівник роботи _____ І.Ю. Чайка

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.С. Цапліна

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота складається з 95 сторінок, 71 позицій у списку літератури, 1 додаток.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ, АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ, ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК, ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Мета дослідження: є вивчення особливостей формування професійної компетентності асистента вчителя класу з інклюзивною формою навчання під час його фахової підготовки та в процесі виконання професійних обов'язків в системі освіти України.

Об'єкт дослідження: асистент вчителя, що працює в системі інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: особливості формування професійної компетентності асистента вчителя.

Методи дослідження: аналіз, синтез, індукція, дедукція, спостереження, порівняння.

Гіпотеза: розширення компетенцій асистента вчителя дозволить засвоїти нові методи та форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, використовуючи які можна досягти результативнішої адаптації таких дітей до навчання.

Висновки: 1. Проблема підготовки асистентів вчителів в Україні на сьогоднішній день знаходиться у центрі уваги науковців.

2. В Україні інклюзивні інновації реалізують переважно дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів.

3. Посада асистента вчителя постійно вимагає від працівника саморозвитку та підвищення професійної компетенції шляхом поглиблення знань у сфері інклюзивної освіти, розширення арсеналу педагогічних прийомів та методів, які допоможуть підвищити власну ефективність.

SUMMARY

Qualification work consists of 95 pages, 71 literature sources, 1 annex.

PROFESSIONAL COMPETENCE, TEACHER ASSISTANT, TEACHER, CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE EDUCATION

Research purpose is to study the professional competence formation features of the teacher's assistant of the class with an inclusive form of education during his professional training and in the process of performing professional duties in the education system of Ukraine.

Research object is the teacher's assistant working in the system of inclusive education.

Research subject is the professional competence formation features of the teacher's assistant.

Research methods are analysis, synthesis, induction, deduction, observation, comparison.

Research hypothesis is that expanding the competencies of a teacher's assistant will allow to learn new methods and forms of work with children with special educational needs, using which it is possible to achieve more effective adaptation of such children to learning.

Conclusions: 1. Nowadays the problem of training teacher's assistants is in the center of scientists' attention in Ukraine.

2. Inclusive innovations are implemented in Ukraine mainly by experimental transfer and adaptation to domestic conditions, modifications of certain foreign approaches.

3. The position of teacher's assistant constantly requires self-development from the employee and increase of professional competence by deepening of knowledge in the field of inclusive education, expansion of pedagogical receptions arsenal and methods which will help to increase own efficiency.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Стан наукової розробки проблеми підготовки педагогічних працівників в системі інклюзивної освіти в Україні.....	9
1.2. Уточнення основних понять дослідження: «інклюзивна освіта», «асистент вчителя», «професійна компетентність».....	16
1.3. Принципи та методи дослідження.....	19
РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	22
2.1. Феномен інклюзивної освіти: сутність та принципи.....	22
2.2. Роль та функції асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням.....	28
2.3. Загальні та специфічні риси професійної компетентності педагога в системі інклюзивної освіти.....	33
2.4. Фактори формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти: компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн і України.....	39
РОЗДІЛ 3 ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	56
3.1. Комплексний аналіз професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти в Україні на прикладі Комунального закладу «Михайлівська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» Михайлівської селищної ради Михайлівського району Запорізької області.....	56
3.2. Фактори оптимізації процесу формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти.....	64
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	78
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність дослідження цієї роботи ґрунтується на тому що реформування національної системи освіти, що нині відбувається в Україні, актуалізує проблеми підготовки кадрів, здатних працювати згідно з новими методологічними орієнтирами, які окреслює Концепція Нової української школи.

Серед них чільне місце посідає інклюзивна освіта (ІО), яка виступає у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості є основоположним імперативом її функціонування. Розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні та технологічних основ впровадження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.).

Сьогоденне визначення окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва).

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення принципів формування професійних компетенцій фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища (ІОС) на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

Проблемна ситуація полягає в тому, що, як засвідчує практика, готовність психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою. Ускладнення формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти

пов'язане насамперед з тим, що число дітей, які потребують супроводу, неухильно росте, а система освіти України не готова до підготовки спеціалістів з даного питання в повному обсязі.

Об'єктом дослідження є асистенти вчителя, що працюють в системі інклюзивної освіти.

Предметом дослідження є особливості формування професійної компетентності асистента вчителя.

Метою дослідження є вивчення особливостей формування професійної компетентності асистента вчителя класу з інклюзивною формою навчання під час його фахової підготовки та в процесі виконання професійних обов'язків в системі освіти України.

Завдання дослідження:

- дослідити стан наукової розробки проблеми підготовки асистента вчителя в Україні;
- здійснити уточнення змісту основних понять дослідження;
- визначити принципи та методи дослідження інклюзивної освіти;
- дослідити сутність та принципи феномену інклюзивної освіти.;
- з'ясувати роль та функції асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням;
- виокремити загальні та специфічні риси професійної компетентності педагога в системі інклюзивної освіти;
- здійснити компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн і України щодо факторів формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти;
- провести комплексний аналіз професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти в Україні на прикладі Комунального закладу «Михайлівська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» Михайлівської селищної ради Михайлівського району Запорізької області
- визначити фактори оптимізації процесу формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти.

Теоретична значимість дослідження ґрунтується на тому, що результати і висновки дослідження дають змогу вдосконалити процес формування професійної компетентності асистента вчителя.

Практична значимість визначається тим, що в дослідженні виявлено умови ефективної реалізації професійної діяльності асистентів вчителя в системі інклюзивної освіти.

Гіпотеза: розширення компетенцій асистента вчителя дозволить засвоїти нові методи та форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, використовуючи які можна досягти результативнішої адаптації таких дітей до навчання.

Структура роботи: кваліфікаційна робота включає вступ, три розділи, висновки, список літератури і додаток.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Історія дослідження проблеми підготовки педагогічних працівників в системі інклюзивної освіти в Україні

В умовах сьогодення, коли з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, варто більше уваги приділяти професійній універсальності та гнучкості у підготовці педагогічних кадрів, а саме вихователів та вчителів початкових класів, до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Проблема вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно знаходиться у центрі уваги науковців, які опікуються навчанням та вихованням дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Назарова, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.). Проте О. Мартинчук зазначає, що, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів і наявної бази навчально-методичної літератури з цієї проблеми, «система вищої освіти залишається інертною щодо використання наявних можливостей з формування професійної компетентності майбутніх вчителів у сфері забезпечення інклюзивної форми навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами» [1; 57; 58].

Це простежується в освітньо-професійній програмі бакалавра 6.010102 «Початкова освіта». Так, для підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії у циклі професійної підготовки передбачається лише дисципліна «Основи інклюзивної освіти». Аналіз навчальних планів напряму підготовки «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» освітньокваліфікаційного рівня «бакалавр» Київського університету імені

Бориса Грінченка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та інших засвідчив, що з метою формування у студентів професійних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії викладаються навчальні курси «Основи логопедії та дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивна педагогіка».

Зміст професійної підготовки майбутнього педагога постійно розширюється і поглиблюється. Першочерговими чинниками впливу тут виступають практика дошкільного виховання й удосконалення його нормативно-правової бази.

У Базовому компоненті дошкільної освіти та Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», національній програмі «Діти України» зазначається, що забезпечення повноцінного розвитку дітей з типовим розвитком та з порушеннями психофізичного розвитку знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності фахівців.

Аналіз освітньо-професійної програми бакалавра 6.010101 «Дошкільна освіта» на предмет фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до освітньої інклюзії засвідчив, що така підготовка передбачається вивченням дисциплін «Основи дефектології та логопедії» (цикл математичної, природничо-географічної підготовки) та «Інклюзивна освіта» (цикл професійної та практичної підготовки).

Дослідження Г. Косаревої доводять, що особливої важливості набуває підготовка кадрів дошкільної освіти до корекційної роботи в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки вихователі не повністю усвідомлюють її сутність, недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями.

«Такий висновок зроблено за результатами аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх вихователів, у яких корекційна робота та методика її здійснення не представлені ні окремим курсом, ні жодним модулем

в курсах різних методик. Крім того, програма педагогічної практики у своєму змісті не спрямована на корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії» [2, с. 77]

Дослідження фахової підготовки педагогічних кадрів у вищезначених вишах за напрямками «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» щодо роботи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчило відсутність у навчальних планах цих спеціальностей інших інклюзивних дисциплін, крім вищезначених, змістових модулів та тем з інклюзивно спрямованим змістом у загальних навчальних курсах та методиках фахових дисциплін.

Все це обумовлює актуальність проблеми ефективної організації професійної підготовки вихователів та вчителів початкових класів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

У теорії і практиці професійної підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено певний позитивний досвід. На окрему увагу заслуговує досвід Львівського національного університету імені Івана Франка, у складі якого функціонує педагогічний коледж як структурний підрозділ університету, який одним із перших долучився до впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Починаючи з 2007 року Педагогічний коледж розпочав підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії шляхом адаптації та апробації спецкурсів, розроблених українськими та канадськими науковцями: «Вступ до інклюзивного навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Стандартизоване оцінювання та диференційоване викладання в інклюзивному процесі», «Лідерство в інклюзивному просторі».

Ці спецкурси викладалися на всіх напрямках підготовки педагогічних кадрів у коледжі. Крім того, теми окремих курсів було інтегровано у змістові модулі психолого-педагогічних дисциплін з підготовки психологів та вчителів

середньої ланки у Львівському національному університеті імені Івана Франка [3, с. 11].

З вересня 2012 року на виконання листа МОН України № 43-20/3923 від 07.10.2011 р. у педагогічному коледжі вперше в Україні в рамках підготовки студентів за напрямом «Початкова освіта» та «Корекційна освіта» було розпочато підготовку студентів за додатковою кваліфікацією «асистент вчителя класу з інклюзивним навчанням».

У зв'язку з цим, до навчальних планів цих спеціальностей було включено дисципліну «Асистування в інклюзивному середовищі».

Відповідно до листа МОН України за № 1/9-456 від 18.06.2012 р., в коледжі та університеті з 2012–2013 навчального року офіційно впроваджено дисципліну «Основи інклюзивної освіти» у навчальний план підготовки фахівців за напрямами «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка».

Нині у Львівському національному університеті імені Івана Франка функціонує кафедра початкової та корекційної освіти, науковці якої плідно працюють над розробкою науково-методологічних та практично-методичних підходів до реалізації інклюзії у вітчизняній освіті.

З метою підготовки фахівців за освітньокваліфікаційним рівнем «магістр» до роботи в інклюзивному середовищі ними розроблено і викладаються нові спецкурси «Філософія інклюзії», «Управління школою з інклюзивним навчанням», «Інноваційні технології діяльності інклюзивних шкіл».

«Педагогічну практику студенти коледжу проходять на базі загальноосвітніх шкіл, дошкільних закладів у класах та групах з інклюзивною формою навчання, у закладах соціальних служб, органах опіки та соціального захисту, логопедичних пунктах, навчально-реабілітаційних центрах, загальноосвітніх спеціальних школах та дошкільних закладах, психолого-медико-педагогічних консультаціях» [4; 59].

«Для забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів педагогічними фахівцями, компетентними у галузі інклюзивної освіти, З. Ленів пропонує: налагодити систему міжнародного стажування в провідних університетах Європи та північної Америки для молодих науковців, які досліджують проблеми спеціальної та інклюзивної освіти; з метою диверсифікації навчального процесу розширити можливість надання на окремих спеціальностях додаткових кваліфікацій задля підготовки фахівців до використання альтернативної та допоміжної комунікації, арт-терапії, музикотерапії, трудотерапії тощо з подальшим уведенням відповідних посад у класифікатор професій; започаткувати та вдосконалювати підготовку фахівців у галузі аутології, ортопсихопедагогіки, реабілітології» [5; 56].

Однією з передумов успішної розбудови інклюзивного освітнього середовища є уведення до загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням посади асистента вчителя, тобто фахівця, допомога якого на сьогодні є вкрай необхідною у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами.

Посада асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням визначена «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженим постановою Кабінету міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року, де зазначено, що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі забезпечує асистент вчителя.

Постановою Кабінету Міністрів України № 635 від 18 липня 2012 року посаду «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням» внесено до «Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», чим забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюватимуть у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя [60].

Отже, зміст діяльності асистента вчителя регламентується відповідними правовими документами. За вище означеними нормативно-правовими актами, таку посаду може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії.

«Основні завдання асистента вчителя полягають: в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; у здійсненні в складі групи фахівців організаційної, навчально-розвиткової, діагностичної, прогностичної, консультативної функцій соціально-педагогічного супроводу; підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності, етики та загальної культури» [6; 61].

Проблемою сьогодення є підготовка асистентів вчителя для інклюзивного класу в педагогічних вищих навчальних закладах. Наукові розвідки засвідчують, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти не в багатьох вищих навчальних закладах здійснюється підготовка таких фахівців.

До інноваційних стратегічних поступів у впровадженні інклюзії в Україні належить також прийняття постанови Кабінету Міністрів України № 531 від 29 липня 2015 року «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» про затвердження посади «асистента вихователя дошкільного навчального закладу» та внесення її до переліку посад педагогічних працівників, що забезпечить надання якісної підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах дошкільного інклюзивного середовища та підготовку таких фахівців у вищих навчальних закладах.

Посади асистент вчителя та асистент вихователя – це зовсім нові спеціальності для України, їхнє впровадження було надзвичайно складним і важким. Однак, українські науковці йшли шляхом вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду, зокрема північноамериканських країн, який є надзвичайно важливим і цінним.

Наукові дослідження доводять, що система підготовки асистента вчителя у вищих навчальних закладах здійснюється на низькому рівні або зовсім

відсутня. Тому вищим навчальним закладам, які готують педагогічних фахівців для освітньої інклюзії, терміново необхідно забезпечити підготовку таких кадрів.

До основних завдань підготовки педагогічних фахівців для освітньої інклюзії, розв'язання яких необхідно покласти на педагогічні вищі навчальні заклади, належать:

- теоретико-методологічне обґрунтування розбудови системи інклюзивної освіти в Україні;
- науково-методичне забезпечення діяльності педагогічних кадрів, які забезпечують інклюзивну освіту;
- розробка методології та практико-орієнтованих технологій педагогічного супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища;
- корегування змісту і розробка технологій підготовки педагогічних фахівців, спроможних працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, за рахунок введення чи доповнення існуючих модулів фахових навчальних дисциплін, введення спецкурсів, пошуку альтернативних шляхів підготовки кадрів до роботи в інклюзивних закладах;
- вивчення, узагальнення, пропаганда і поширення позитивного досвіду впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Кожне з цих завдань може розглядатися як відправна точка для розробки програм підготовки педагогічних фахівців загальноосвітніх шкіл, що працюють у системі інклюзивної освіти.

Крім того, ці положення можуть обумовлювати «інноваційний коридор» експериментальної діяльності освітніх і наукових установ, що готують психолого-педагогічні кадри для інклюзивних закладів. Розв'язання проблеми підготовки педагогічних кадрів для освітньої інклюзії в Україні окреслює напрямки подальшого дослідження підготовки психологічних фахівців для ефективного впровадження інклюзивної освіти в Україні.

1.2. Уточнення основних понять дослідження: «інклюзивна освіта», «асистент вчителя», «професійна компетентність»

У процесі опрацювання роботи були визначені та опрацьовані такі поняття як «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «асистент вчителя», «педагогічний працівник», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивна школа» та «діти з особливими освітніми потребами».

Таким чином внаслідок дослідження та аналізу матеріалів даної теми ми можемо стверджувати наступне.

Поняття компетентність – означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу, володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу.

«Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. «Компетентність» визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців» [7].

«Поняття професійної компетентності з'явилося в науковій літературі в англійських країнах у середині 60-х років ХХ століття. Вперше це поняття застосував американський вчений Д. МакКлеланд. Він охарактеризував певні якості особистості, які найтісніше пов'язані з успішним виконанням роботи і високою мотивацією персоналу. Д. К. МакКлеланд визначив компетентність як базову якість індивіда, яка впливає на ефективність виконуваної роботи.

Саме мотиви, психофізіологічні особливості, Я-концепція, знання, навички є основними базовими характеристиками особистості. Д. К. МакКлеланд наголосив на важливості безперервного розвитку компетенцій. На думку автора, існують так звані поверхневі компетенції, а саме - знання та навички, які можна розвивати за допомогою певних тренінгів; і глибинні компетенції (цінності, мотиви), які вимагають особливих зусиль та ресурсів» [8, с. 5].

«Під професійною компетентністю розуміють володіння певною необхідністю особистісних і ділових якостей спеціалістом, що відображають рівень його знань, навичок та досвіду, які є достатніми для досягнення цілей та мети відповідної галузі професійної діяльності» [9, с. 722].

У словарних статтях містяться вказівки на те, що професійно-компетентна особа це: по-перше – це особа, що має достатній рівень знань у певній сфері її трудової діяльності; що ґрунтується на володінні необхідними якостями, вміннями та кваліфікацією; по-друге – та, яка має певні повноваження, права та моральну позицію фахівця.

Вітчизняні науковці до поняття професійна компетентність включають певну сукупність знань, навичок, досвіду та взаємозв'язок між ними. В словнику слів іншомовного походження [10, с. 932] основним компонентом є вміння використовувати ці знання у своїй роботі; як необхідність для розвитку свого потенціалу і можливості бути конкурентоспроможним на ринку праці.

В процесі опрацювання теми роботи постійно використовуються такі поняття як «педагогічний працівник» та «асистент вчителя». Проаналізувавши джерела, можна дати таку характеристику цим поняттям.

Педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність [11].

Асистент вчителя – це педагогічний працівник, що призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно-орієнтоване спрямування освітнього процесу [12].

В роботі також постійно застосовується таке поняття як «інклюзія», та, інші, більш конкретні, такі як «інклюзивна освіта» і «інклюзивна школа».

Інклюзія (від Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах [13].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу і права навчатися за місцем проживання [14].

Цей термін вперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі [15].

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші).

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вузькому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [14].

Таким чином, ми проаналізували та надали визначення провідним поняттям дослідження. Аналіз наукових джерел показує різновекторність поглядів дослідників на визначення того чи іншого поняття.

Охарактеризувавши та уточнивши основні поняття, можна більш точно зрозуміти тему дослідження.

1.3. Принципи та методи дослідження

Поступове збільшення знань і досвіду, дослідження навколишнього світу насичують способи та методи усвідомлення людини різноманітних сфер соціального життя. В нашій країні існують різноманітні класифікації методів в залежності від ознак, які були покладені в їх фундамент: ступінь загальності, розповсюдженість, сутність та вид діяльності.

Метод дослідження – це спеціалізована процедура, яка має в своєму складі закріплений список дій та задач, завдяки якому знаходиться та досліджується новітня інформація, що має відношення до обраної науки.

Розглядаючи питання методів дослідження, слід навести класифікацію, на яку частіше за все спираються дослідники в процесі роботи.

В нашій країні використовується розподілення на загальнонаукові (методи емпіричного, і теоретичного дослідження) і спеціалізовані методи, які використовуються в визначеній дослідницькій царині. При проведенні дослідженні, як правило, використовуються обидві групи методів.

Дані методи використовуються відповідно у теоретичних та прикладних розвідках. Коротко розглянемо їх.

Аналіз – це метод дослідження об'єкта, який базується на розподіленні явища на компоненти, дослідженні елементів цілого, та вивченні їх особливостей.

Використовуючи аналіз, ми досліджуємо історію проблеми підготовки педагогічних працівників в системі інклюзивної освіти в Україні.

Процедурою зворотного характеру є синтез – процес, під час якого знання про предмет отримуються за допомогою зкріплення його складових та вивчення їх взаємозв'язку. Таким чином, в дослідницькій роботі аналіз та синтез використовуються разом.

Індукція – метод логічного дослідження, який просувається від понять, конкретного значення до того, складовою частиною якого воно є.

Дедукція – це мисленева операція, яка надає можливість за основними правилами логіки винести результати стосовно тверджень та їх комбінацій. Вони не можуть бути більш абстрактними, ніж посилення, які ведуть до них. Виходячи з певної системи їх схожості, можна передбачити наслідки, що з них випливають.

Використовуючи індукцію та дедукцію, ми визначаємо основні поняття роботи, що є більш конкретним а що, навпаки, більш загальним, їх походження, значення та взаємозв'язок між ними.

Спостереження – це метод свідомого і цілеспрямованого сприйняття дійсності. Воно буває простим (звичайним) і складним, включеним (безпосереднім).

Спостереження в даній роботі було використане під час роботи у КЗ «Михайлівська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» МСР МР ЗО для отримання практичного досвіду роботи та знань щодо потреб учнів.

Соціологічні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування) – передбачають використання соціологічного опитування та вибору певних респондентів.

Анкетування – психологічний вербально-комунікативний метод, в якому для збору інформації від респондента використовується спеціально зіставлений перелік питань – анкета.

Опитування – метод зібрання соціальної інформації про досліджуваний об'єкт під час безпосереднього (інтерв'ю) чи опосередкованого (анкетування) спілкування респондента і кореспондента шляхом запису відповідей респондентів на зібрані запитання.

Порівняння – це метод дослідження, в якому предмет або явище, що вивчається, вивчається через порівняння, вимірювання, зіставлення з іншими схожими предметами або явищами. Звичайно, порівняння проводять з

відомими предметами, які виконують роль еталонів певних властивостей або ознак.

Аналітичний метод – це дослідження, за якого явище або об’єкт дослідження розділяється на частини, кожна з котрих вивчається окремо. Цей метод дає можливість досліджувати окремі сторони явища та об’єкта. Цей метод використовується при дослідженні складних об’єктів або явищ.

Таким чином, у ході дослідження ми використовували наступні методи – аналіз, синтез, індукція та дедукція, спостереження, анкетування, опитування і порівняння, а також системний підхід.

Підводячі підсумки першого розділу, вважаємо за потрібне зазначити що питання та проблеми підготовки асистентів вчителів в Україні на сьогоднішній день стоїть знаходиться у центрі уваги науковців. Серед дослідників, які займалися розробленням даного питання, можна назвати Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук.

Роботи зазначених дослідників складають теоретичну базу нашого дослідження. Також в даній роботі використовуються наступні ключові поняття: «інклюзивна освіта», «асистент вчителя» та «професійна компетентність».

Таким чином можна стверджувати що «асистент вчителя» – це особа яка призначається на посаду керівником закладу освіти, яка має навички роботи з дітьми та забезпечує особистісно-орієнтоване спрямування освітнього процесу.

Отже, застосовуючи загальнонаукові методи та принципи дослідження, а також прийоми спостереження ми зможемо оцінити існуючі та знайти нові шляхи формування професійної компетентності асистента вчителя.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Феномен інклюзивної освіти: сутність та принципи

У сучасному світі значно зросла кількість дітей з особливими освітніми потребами: якщо в середині ХХ століття 60-70% новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40- 50% дітей мають певну схильність до патологічних змін у розвитку. Кількість дітей зі складними вадами психофізичного розвитку за цей час майже не змінилася (4-5%) [16, с. 20].

За даними ООН, сьогодні у світі нараховується приблизно 650 млн людей з порушеннями психічного і фізичного розвитку.

Дані Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать, що кількість таких дітей у світі досягає 13% (3% дітей народжуються з вадами інтелекту і 10% дітей з іншими психофізичними вадами). Усього у світі близько 200 млн дітей з особливими освітніми потребами [16, с. 14].

За даними координатора ООН в Україні Ф. О'Доннелла, у нашій країні проживає понад 2,64 млн людей з вадами психофізичного розвитку [17; 18]. За даними голови парламентського комітету з питань охорони здоров'я в Україні налічувалося 186 тис. дітей з особливими освітніми потребами, або 1,9% від усієї кількості дітей [19].

Щороку цей показник зростає на 10 тис. осіб [20, с. 19]. За офіційними даними Департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України, за останні п'ять років рівень дитячої інвалідності в Україні збільшився на 9,4% [16, с. 51].

За даними Міністерства освіти і науки України для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами станом на початок 2013/2014 навчального року в системі освіти функціонує 533 спеціальні класи у

загальноосвітніх навчальних закладах, у них 5,9 тис. дітей з особливими освітніми потребами [21].

Діти з особливими освітніми потребами мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами здоров'я.

«До вроджених порушень відносять ті, що спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних і токсичних речовин» [22, с. 44-45].

У свою чергу, набуті порушення зумовлені переважно різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження і наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Слід зазначити, що ставлення до осіб з особливими освітніми потребами не завжди було однозначним і формувалося у процесі розвитку суспільства упродовж багатьох років.

«В еволюції ставлення суспільства і держави до осіб із відхиленнями в розвитку, на думку відомого російського вченого М. Малофєєва, виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у 2,5 тис. р. – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами» [23, с. 5].

Умовними межами п'яти виділених періодів є історичні події, які суттєво вплинули на зміни статусу осіб з особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи історичний досвід розвитку країн Західної Європи, М. Малофєєв доводить, що в країнах пострадянського простору відтворюються ті ж періоди, що і в європейській цивілізації, однак зі значним відставанням у часовому вимірі [24, с. 7].

Розглянемо визначені періоди з точки зору окресленої проблеми з певною деталізацією й уточненнями.

Перший період (996-1715 рр.) – умовною межею цього періоду в Західній Європі є виявлення державної турботи про осіб з особливими освітніми потребами – відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р.). У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706-1715 рр.).

Для цього періоду характерний перехід від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклування про дітей з особливими освітніми потребами і формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти.

Другий період (1715-1806 рр.) – умовною межею є відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770-1784 рр.). У Російській державі – відкриття перших спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1806-1807 рр.).

Характерний перехід від усвідомлення необхідності піклування про осіб з особливими освітніми потребами до усвідомлення необхідності навчання частини з них.

Третій період (1806-1927 рр.) – умовним кордоном є остання чверть XIX ст. Ухвалення в західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927- 1935 рр.).

Для цього періоду характерний перехід від усвідомлення можливостей до доцільності навчання трьох категорій дітей, як от: з порушеннями слуху, зору і розумово відсталих. Розпочинається розгортання мережі спеціальних навчальних закладів і оформлення паралельних систем спеціальної освіти.

Що стосується України, то перші спеціальні школи для дітей з особливими освітніми потребами почали створюватися в середині XIX ст. (для глухонімих і сліпих) і в кінці XIX ст. - на початку XX ст. (для розумово відсталих) [25, с. 197].

Варто зазначити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок відносно навчання дітей з особливими освітніми потребами і розгортання системи спеціальних закладів, спроби навчання таких дітей і їхніх здорових однолітків не припинялися.

Четвертий період (1927-1991 рр.) – у Західній Європі від початку ХХ ст. до кінця 70-х рр. Характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти і конструктивним удосконаленням національних систем. У Радянському Союзі – диференціація і вдосконалення системи спеціальної освіти, перехід до восьми типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.).

Характерний перехід від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з особливими освітніми потребами до розуміння необхідності навчання всіх дітей з особливими освітніми потребами й удосконалення вертикальної (враховує вікові особливості учнів і рівні загальноосвітніх програм) і горизонтальної (базується на психофізичному розвитку дитини, особливостях її пізнавальної діяльності і характері порушення) структур системи спеціальної освіти, її диференціація [26, с. 36-39].

П'ятий період (з 1991 р. і дотепер) – у Західній Європі з кінця 70-х р. відбувається перебудова організаційних основ спеціальної освіти, значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати в загальноосвітніх навчальних школах в інклюзивному середовищі.

Означений період у країнах пострадянського простору розпочався з 90-х і збігається з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою.

Характерний перехід від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання, і розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії. Цей період визначений саме як перехід до інклюзивного навчання [27; 23].

Інклюзія, з педагогічної точки зору – це повне залучення всіх учнів в усі аспекти загальноосвітнього навчального простору [28; 29] реформування загальноосвітніх шкіл і перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без виключення дітей [30, с. 171].

Інклюзія – це розкриття особистості кожного учня за допомогою навчальної програми, яка є досить складною і водночас відповідає

можливостям дитини. Зрозуміло, що діти досягають успіхів з різною швидкістю, залежно від індивідуальних здібностей і задатків.

Учитель цю специфіку розвитку повинен брати до уваги і намагатися знаходити оптимальні форми допомоги дитині в навчанні й спілкуванні. У разі уповільнення цього процесу вчитель має визначити, якої саме (спеціальної чи додаткової) допомоги потребує дитина, залучити фахівців, батьків, з'ясувати бажання самої дитини, її потреби тощо.

Мають визначатися цілі й очікувані результати наданої допомоги, проводиться детальна оцінка потреб дитини.

Залежно від діагнозу дитини, педагог повинен залучати до навчально-виховного процесу різних спеціалістів, а саме: психологів, дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, невропатологів тощо.

Для надання якісного психологічного, медичного, соціального і педагогічного супроводу необхідним є формування команди різних спеціалістів, які ефективно працювали б разом на благо дітей [31, с. 213].

Крім того, за рівнями включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес, умовно виділяють три види інклюзії [32, с. 9] точкова (дитина включається в колектив однолітків у загальноосвітньому навчальному закладі короткочасно під час навчання, святкових виховних заходів), часткова (включення дитини в освітній процес у режимі неповного тижня, коли вона засвоює навчальний матеріал у ході індивідуальних занять, але відвідує уроки образотворчого мистецтва, праці, музики, бере участь у виховних заходах) і повна (навчання дитини з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими однолітками самостійно або в супроводі).

У своєму ранньому визначенні інклюзії В. Сейлор і Т. Скртик указують наступні її складові [33]: залучення всіх дітей з особливими освітніми потребами до тих загальноосвітніх навчальних закладів, які вони відвідували, якби були здоровими; кількість дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах і класах природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті; зарахування дітей з особливими освітніми

потребами у класи відповідно до їхньої вікової категорії і року навчання; координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом і розподілом ресурсів; децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі загальноосвітнього навчального закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та поза його межами, а інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму і навчальне середовище до можливостей учнів, які мають особливі освітні потреби.

При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, що ілюструють її характерні особливості [34, с. 212]:

1. Інклюзія – це особливий навчально-виховний процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатися як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей.

У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, що стимулює навчання дітей і дорослих;

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку і реалізації його на практиці;

3. Інклюзія передбачає присутність, участь і досягнення. «Присутність» розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, що набувається учнем у процесі навчання, і врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише як результати тестів і екзаменів;

4. Інклюзія передбачає певний акцент на ті групи учнів, які підлягають «ризик» виключення або обмеження в навчанні.

Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» і гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

Крім того, поняття інклюзії покладено в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, котре впроваджується в загальноосвітній навчальний простір з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу і форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти (освіта, що є інклюзивною, покликана забезпечувати повноцінну участь усіх дітей, які мають навчатися) дітям з особливими освітніми потребами через організацію їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісноорієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально пізнавальної діяльності таких дітей [35; 36; 37].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу і права навчатися за місцем проживання [38; 39; 40].

2.2. Роль та функції асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням

Метою інклюзивної освіти є забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального простору, пристосованого до задоволення особливих освітніх потреб кожної людини; створення умов для вдосконалення системи освіти і соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, через упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання

З введенням нової посади виникає дуже багато запитань і суперечок, пов'язаних, як з вимогами до підготовки асистента вчителя, так і окресленням його функціональних обов'язків в школі.

На визначення обов'язків асистента впливають різні чинники, а саме: наявність та детальне вивчення посадової інструкції асистентом вчителя (він

повинен з самого початку ознайомитись із вимогами та очікуваннями адміністрації закладу освіти), особистість вчителя, з яким він працює, усвідомлення та чітке розподілення ролей між учителем та асистентом, що є запорукою майбутньої ефективної співпраці, рівень довіри та комфорту у взаємовідносинах «учитель–асистент», рівень навичок та професійного досвіду асистента вчителя, стосунки між асистентом вчителя та дітьми, фізичне середовище класу. Окремі вчителі можуть додавати власні вимоги щодо роботи асистентів з метою покращення якості викладання.

Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

Основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

Разом з учителем він планує, до яких видів колективної діяльності на уроці можна максимально залучити дитину з особливими освітніми потребами, а на якому етапі уроку доцільною є індивідуальна робота.

У зв'язку із цим, важливим моментом організації навчально-виховного процесу є диференційований підхід до навчання та вміле поєднання вчителем фронтальної, групової та індивідуальної форми робіт на уроці.

На основі вивчення можливостей та потреб учня та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації асистент спільно з вчителем класу адаптує навчальну програму та допомагає учням з порушеннями психофізичного розвитку набувати знань, вмінь та навичок, забезпечує їх педагогічний супровід.

Аналізуючи діяльність асистента вчителя, можна окреслити основні його функції:

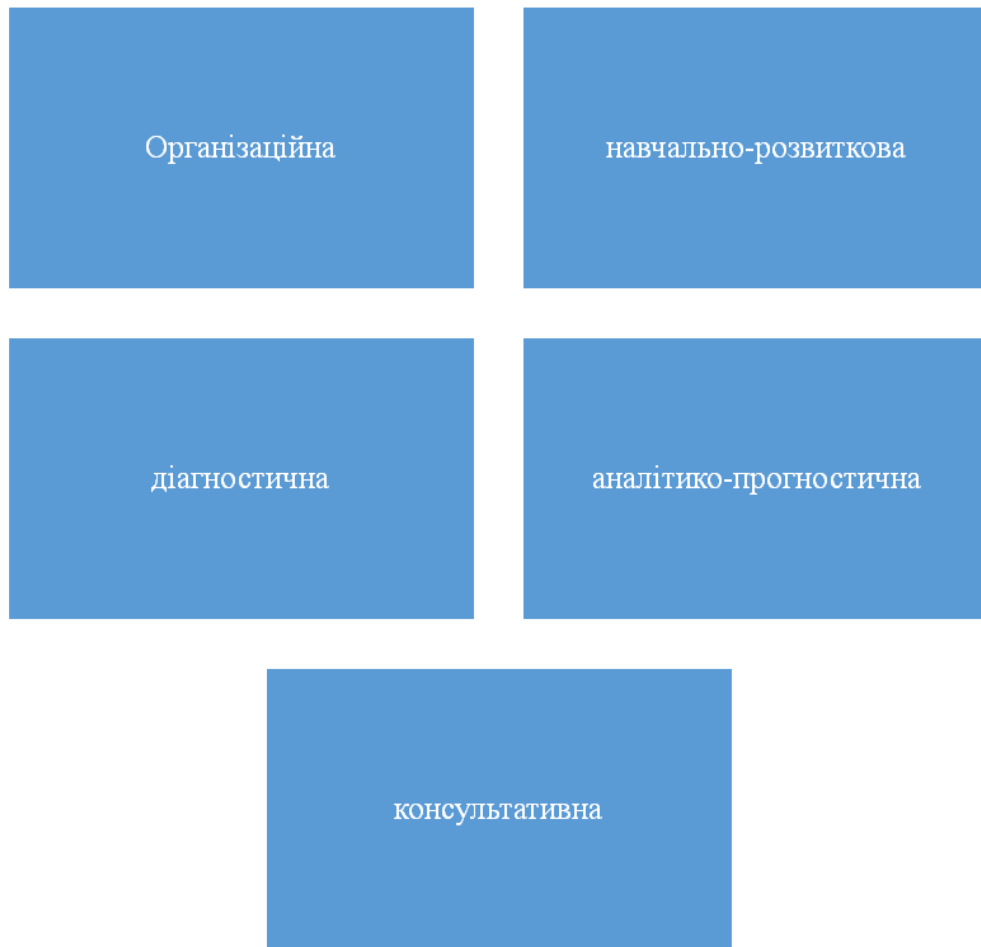


Рис. 2.1. Основні функції асистента вчителя

Забезпечуючи організаційну функцію, асистент вчителя:

- допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням;
- надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця;
- проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня;

- співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку,
- забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці.
- веде встановлену педагогічну документацію;
- разом із вчителем формує учнівське портфоліо.

Навчально-розвиткова функція на практиці забезпечується наступним чином:

- співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів;
- здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів;
- сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості;
- створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностичну функцію асистента вчителя слід розглядати у контексті командної взаємодії: разом із групою фахівців, які:

- розробляє індивідуальну програму розвитку,
- вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- оцінює разом із вчителем навчальні досягнення учня;
- оцінює виконання індивідуальної програми розвитку;
- вивчає та аналізує динаміку розвитку учня;

Діагностична діяльність спрямована, зокрема, на визначення поточного рівня знань учня, визначення освітніх галузей, в яких учень потребує допомоги,

а також аспектів соціального/емоційного розвитку, в яких учень потребує допомоги.

Аналітико-прогностична функція діяльності асистента вчителя визначається вмінням на основі отриманих даних про дитину з особливими освітніми потребами прогнозувати очікувані результати, визначати довготривалі цілі та короткочасні завдання при розробленні індивідуальної програми розвитку, планувати методи та періодичність оцінювання навчальних досягнень та розвитку.

Асистент вчителя разом із вчителем класу в першу чергу:

- аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці,
- актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами
- та з'ясовують у чому учень потребує підтримки і якого характеру.

При визначенні довготривалих цілей до уваги беруться звіт команди фахівців, результати вивчення поточного рівня розвитку, підсумки спостережень та характеристика потреб дитини з погляду її батьків. Короткострокові завдання – це послідовність етапів, які проходить учень у виконанні визначеної річної цілі.

Це свого роду поетапні контрольні показники, спрямовані на реалізацію річних цілей, при формулюванні яких визначаються додаткові послуги, які необхідно надати учневі.

Основою для вироблення короткострокових завдань або поетапних контрольних показників слугують дані поточного рівня успішності та послуги, яких потребує дитина для виконання цілей індивідуальної програми розвитку.

Короткострокові завдання або поетапні контрольні показники дають змогу вчителю, асистенту вчителя й батькам спостерігати за успіхами дитини. Якщо певних очікуваних результатів не досягнуто або, навпаки, досягнуто швидше передбаченого строку, то впродовж навчального року здійснюється перегляд індивідуальної програми розвитку у цій частині.

Консультативна функція асистента вчителя забезпечується

- постійним спілкуванням з батьками дитини,
- наданням їм інформації про прогрес в розвитку учня,
- рекомендацій щодо їхньої підтримки у процесі формування певних знань, вмінь та навичок школяра.

На практиці використовується декілька моделей співпраці асистента вчителя з вчителем класу.

2.3. Загальні та специфічні риси професійної компетентності педагога в системі інклюзивної освіти

Загальні професійні компетенції асистента вчителя є спільними з професійними компетенціями працівників соціальної сфери та інших педагогічних працівників.

Компетентність фахівця соціальної сфери розглядають з позиції «компетентності спеціаліста» чи «професійної компетентності». У сфері соціальної роботи компетентністю вважають ті знання, вміння та навички відповідно до професії, що є необхідними для виконання спеціалістом наданої йому ролі в організації, які допомагають виконувати поставлену місію [41, с. 72].

О. Б. Белінська ж зазначає, що предметно-інструментальну основу професійної діяльності соціального працівника складають досвід, теоретичні та професійні знання [42, с. 28].

В рамках інших досліджень [43, с. 37] професійна компетентність розглядається як комплекс ділових та особистісних характеристик фахівця. Крім того можна акцентувати окремі аспекти цього феномену:

- проблемно-практичний – реальне та адекватне ставлення до ситуації, вміння розпізнати її, чітко ставити мету та завдання стосовно виниклій ситуації, план дій;

- смисловий – усвідомлення певної ситуації на загально-соціокультурному рівні;
- ціннісний – вміння об’єктивно та правильно оцінювати ситуацію, її суть, причини, цілі, норми та цінності.

Основними складовими професійної компетентності А. А. Бодалева, В. І. Жукова та інші вважають:

- отриманні професійні знання та інформація про світ людини, її внутрішній стан й навколишнє середовище, що зафіксовані в свідомості;
- професійні вміння, що складаються із засвоєних спеціалістом знань про способи, методи та техніки роботи, необхідних для виконання його праці;
- професійні навички, які свідчать про певний спосіб та якість виконання відповідних дій особою;
- комплекс сформованої з установок і орієнтацій професійної позиції фахівця, а також тенденція, яка визначає характер професійної діяльності і поведінки фахівця в ході виконання роботи;
- система індивідуальних та психологічних особливостей спеціаліста, до яких відносяться професійні та особистісні якості, індивідуальний стиль роботи, поведінка у прийнятті рішень та вмінні виходити з виниклих проблемних ситуацій;
- акмеологічні інваріанти професіоналізму – фактори, що впливають на потребу та необхідність спеціаліста в постійному саморозвитку, продуктивності та самовдосконаленні [44, с. 178].

Елементи професійної компетентності фахівців виокремлює О. А. Дорофєєва, зазначаючи, що такими є:

- актуальна кваліфікованість (сучасні знання та інформація відповідна до проблем професії, вміння й навички, які повинні бути у спеціаліста для подолання цих проблем та успішного виконання своєї праці);
- когнітивна готовність (бажання до саморозвитку, прагнення під час робочого процесу отримувати нові знання, здібність до засвоєння нової

інформації, використання потрібного наукового матеріалу, вміння вчитись та допомагати навчатись іншим);

- комунікативна готовність (володіння рідною мовою та знання іноземної мови);

- знання законодавчої та нормативно-правової бази, стосовно своєї професії, етики професійного спілкування, вміння їх застосовувати у своїй діяльності;

- вміння вести бесіду, дискутувати, надихати та захищати свої рішення тощо;

- креативна складова (готовність до пошуку нових шляхів та підходів для вирішення відомих проблем або актуальних задач, як у своїй сфері діяльності, так і в інших суміжних галузях) [45, с. 27].

С. Г. Молчанов в якості компонентів поняття «професійна компетентність» називає: професійну кваліфікацію; соціально-професійний статус; особистісні якості, що є професійно-необхідними для роботи. Дослідник стверджує, що у професійній компетентності увагу треба приділяти її соціальному аспекту, що показує особливий характер професії соціального працівника, як спеціаліста соціальної сфери, що відноситься до професії типу «людина – людина» [46, с. 82].

Існують також загальні компетенції, володіння якими визначає здатність спеціаліста до виконання завдань трудової діяльності.

Під компетенціями розуміють певне коло знань, вмінь, навичок та рис характеру, які є тим необхідним показником, що визначає якість та успіх виконуваної роботи.

У словнику поведінкових компетенцій [47, с. 2] надається великий перелік таких компетенцій, головними з яких є: аналітичне та креативне мислення, побудова та вміння роботи в команді, клієнтоорієнтованість, управління конфліктами, безперервне навчання, прийняття рішень, ефективна комунікація, гнучкість, покращення та інновації, професійна впевненість, повага до інших, прагнення до вдосконалення.

Щодо особливостей надпрофесійних компетенцій варто згадати роботу А. М. Новикова, який називає такими: якості спеціаліста, що полягають у вмінні самостійно приймати рішення та брати відповідальність за свої дії, використання творчого підходу під час вирішення виниклих питань, комунікабельність, нестандартність мислення, готовність до співпраці та бажання до розвитку [48, с. 23].

Працівник соціальної сфери має бути носієм і таких загальнолюдських якостей як: толерантність, відкритість, уважність, емпатія, альтруїзм, відповідальність, спостережливість, об'єктивність, терпимість, справедливість, чесність, що є значими для допомагаючих професій.

Особливо важливими, на думку П. Д. Павленка, є такі особистісні якості соціального працівника, які умовно можна поділити на три групи. До першої групи належать вимоги, які пред'являють в ході професійної діяльності до психічних процесів (сприймання, пам'ять, уява, мислення), психічних станів (апатія, стрес, тривожність, депресія), емоційних (стриманість, індиферентність) і вольових (наполегливість, послідовність, імпульсивність) характеристик.

До другої групи відносять самоконтроль, самокритичність, самооцінку своїх учинків, а також стресостійкі якості - фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися та управляти своїми емоціями. Третя група включає комунікативність (вміння швидко встановлювати контакт з людьми), емпатичність (вміння вловлювати зміну в настрої людей, виявляти їх установки та очікування, співпереживати), красномовність (вміння впливати і переконувати словом) [49, с 75-77].

Що стосується специфічних компетентностей асистента вчителя, то у листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9–675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначено необхідні компетентності асистента вчителя. Їх умовно можна розділити на 3 групи (див. мал. 2.2):

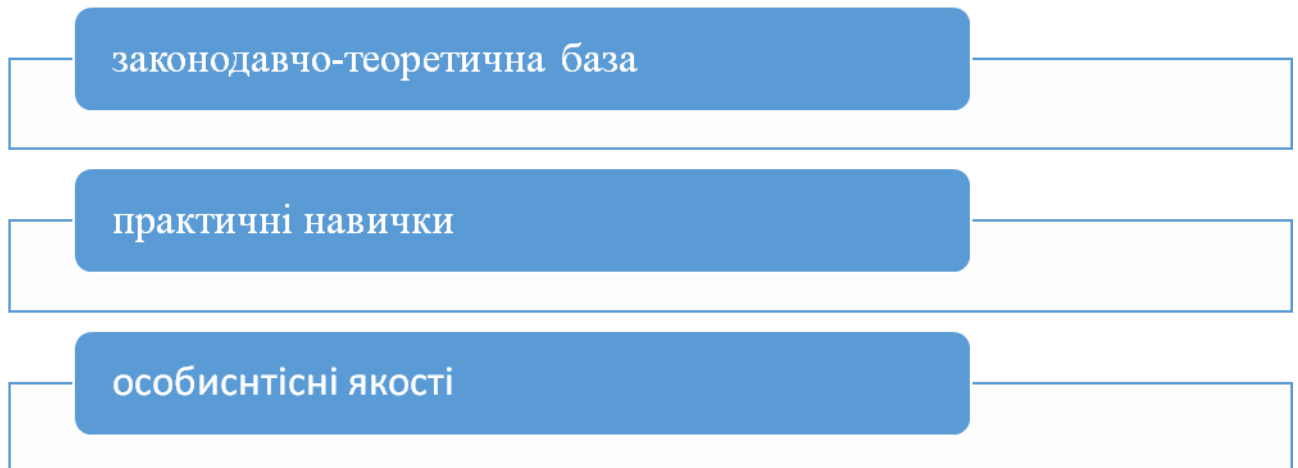


Рис. 2.2. Необхідні компетентності асистента

Асистент вчителя повинен знати:

- основи законодавства України про освіту, соціальний захист;
- міжнародні документи про права людини й дитини;
- державні стандарти освіти;
- документи про питання навчання й виховання;
- сучасні досягнення науки і практики в галузі педагогіки;
- психолого-педагогічні дисципліни;
- особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку;
- ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, використовуючи індивідуальний і диференційований підхід;
- рівні адаптації навчального та фізичного навантаження;
- методи використання сучасних технічних засобів та обладнання
- основи роботи із громадськістю та сім'єю;
- етичні норми та правила організації навчання й виховання дітей;
- норми та правила ведення педагогічної документації.
- Також зазначається, що асистент учителя повинен уміти:
- застосовувати професійні знання у практичній діяльності

- здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребам в умовах інклюзивного навчання
- разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини
- вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня
- налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності
- займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги.

Асистент учителя повинен мати (див. мал. 2.3):

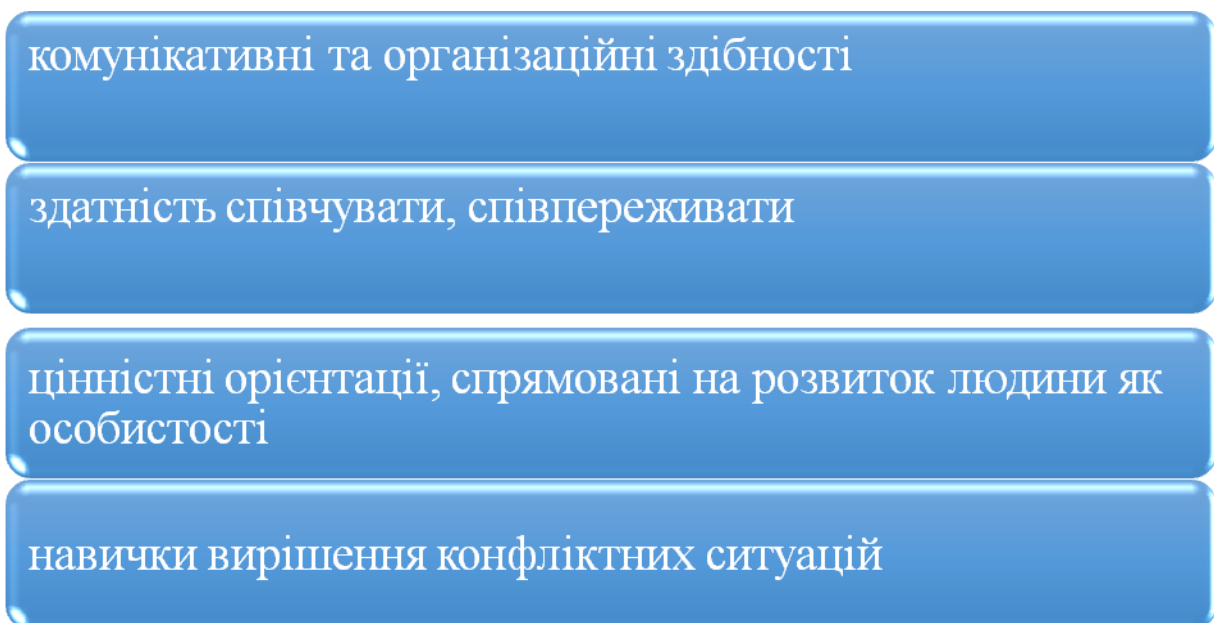


Рис. 2.3. Асистент учителя повинен мати

Посада асистента вчителя вимагає постійного саморозвитку та підвищення професійної компетенції шляхом поглиблення знань у сфері інклюзивного навчання, розширення арсеналу педагогічних прийомів та методів, які є ефективними у роботі з учнями та особливо з дітьми з особливими освітніми потребами. Він постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Асистент вчителя, як і кожен педагогічний працівник, повинен дотримуватися педагогічної етики,

поважати гідність особистості дитини, захищати її від будь яких форм фізичного або психічного насильства.

2.4. Фактори формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти: компаративний аналіз досвіду зарубіжних країн і України

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Татьянчикової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб.

Дослідження різних проблем освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності.

У процесі аналізу психолого-педагогічної та історико-філософської літератури виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В.

Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеев, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психологопедагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Аналіз наукових джерел та узагальнення вітчизняного досвіду впровадження інклюзивної моделі освіти в педагогічну практику закладів дошкільної та загальної середньої освіти дали змогу визначити теоретичну проблематику підготовки кадрів для інклюзивної освіти у вигляді таких суперечностей:

– на соціально-педагогічному рівні: між соціальним замовленням на впровадження інклюзивної моделі освіти в сучасну вітчизняну педагогічну практику і недостатньою кількістю кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів, спроможних забезпечити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;

– на науково-теоретичному рівні: між потребою у підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища і відсутністю ефективної системи такої підготовки та теоретичного обґрунтування її змісту;

– на практично-методичному рівні: між необхідністю реалізації інклюзивної практики і підготовки психолого-педагогічних кадрів та відсутністю програмно-методичних матеріалів для забезпечення розвитку професійних компетентностей відповідних фахівців.

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні сповнений протиріччя і проблем, вимагає відкритого професійного діалогу, конструктивного пошуку, вивчення зарубіжного й вітчизняного досвіду та узгодженості позицій. Важливим для цього процесу є готовність закладів освіти до змін. Для розвитку

інклюзивної практики освіти потрібні системні інституційні зміни, а це не відбувається швидко.

Але найскладніші зміни – це зміни у професійному мисленні і свідомості людей, починаючи з психології педагога, закінчуючи економічними і фінансовими основами функціонування усєї системи. Впровадження ІО стикається не стільки з проблемами організації безбар'єрного середовища, скільки з проблемами соціальними: стереотипи і забобони; готовність або відмова вчителів, дітей та їхніх батьків прийняти нові принципи освіти; нестача комплексних психолого-педагогічних знань і технологій, спеціальних моніторингових досліджень досвіду вітчизняної інклюзивної освіти.

Супротивники інклюзії наводять основні чинники які, на їхню думку, обґрунтовують недоцільність інклюзивної освіти: суспільство не готове до такої форми освіти; учитель не готовий до реалізації інклюзії [50, с. 8-9].

Очевидним є той факт, що прибічники застарілої бюрократичної системи, у тому числі й системи освіти, прикриваючись демократичними гаслами й необхідністю розбудови нового інформаційного суспільства, шукають причини, які виправдали б небажання їх знайти місце особам з особливими освітніми потребами у цьому суспільстві.

Шукати ж потрібно не шляхи «очищення» держави перед такими особами, а, перш за все, шляхи, що приведуть до розуміння основної ідеї інклюзії – усі ми різні і весь світ для нас, а не навпаки.

Розв'язання цього першочергового завдання зведе нанівець проблему «неготовності» усіх рівнів освіти, і залишиться єдина проблема – «небажання», яку, у свою чергу, можуть вирішити керівники закладів освіти. Впровадження інклюзивної освіти в Україні [51] – складна, неоднозначна проблема, яка потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад.

За даними звіту комплексної аналітичної оцінки стану впровадження інклюзії в Україні, проведеної у період з червня 2011 року до січня 2012 року «Європейською дослідницькою організацією» (ERA) у співпраці з

дослідницькою компанією InMind, громадськими організаціями «Демократичні ініціативи молоді» та «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження», було визначено основні проблеми і бар'єри, що перешкоджають або ускладнюють процес впровадження інклюзії.

Отже, вітчизняній освіті потрібні серйозні зміни, щоб подолати вищезазначені проблеми. Це не лише упорядкування системи освіти відповідно до законодавства, не тільки реалізація державних програм, пов'язаних із впровадженням доступного середовища, але і зміна світогляду керівників, професійного мислення педагогів, суспільних стереотипів батьків.

Досліджуючи умови існування інклюзії в закладах ЗСО, канадський науковець Т. Лорман сформулював «сім стовпів підтримки» інклюзивної освіти, які являють собою певний «компроміс» «між виправданням інклюзивного підходу й більш прагматичними практичними методами роботи у класі». Кожен із семи стовпів підтримки репрезентує необхідну умову існування успішної інклюзії [52, с. 8]:

Перший стовп: Розвиток позитивного ставлення. Досягнення позитивного ставлення освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти. Виховання позитивного ставлення до ІО необхідно здійснювати на усіх рівнях – від системи навчання студентів у закладах вищої педагогічної освіти до досвідчених учителів-практиків.

Другий стовп: Політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів.

Третій стовп: Процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності. Для того, аби зробити інклюзію дійсно успішною, вся школа повинна змінитися й адаптуватися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль – перехід від того, аби бути «учителями природничих наук» до того, аби стати «учителями дітей».

Важливо поєднувати дітей у різнорідні групи різного віку та з різними здібностями. Учителям потрібно працювати у диференційованих командах разом із помічниками учителів та іншим допоміжним персоналом.

Четвертий стовп: Гнучка навчальна програма і педагогіка. Корисними для інклюзії є більш зорієнтовані на дитину методи навчання.

Справа інклюзії та загальна якість освіти поліпшиться, якщо учителі подумують про свої філософські погляди й адаптують свої методи викладання таким чином, щоб вони відповідали найкращій практиці навчання.

П'ятий стовп: Залучення громади. Найважливішою групою в широкій шкільній спільноті є батьки. Корисними можуть бути також партнерські стосунки з іншими, місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями.

Шостий стовп: Змістовна рефлексія. Рефлексія стає все більш важливою частиною методів постійного вдосконалення учителя. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона базується на даних, які було зібрано у результаті систематичних спостережень за практичною роботою учителів. (Саме ця теза підкреслює провідну роль педагога-дослідника в організації інклюзивного навчання).

Сьомий стовп: Необхідне навчання і ресурси. Однією з корисних моделей є встановлення відносин партнерства між університетом і школою. До інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл і учителів, належать додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників.

Наявність ґрунтовних теоретичних засад інклюзивної освіти зумовила ефективність практичної діяльності в цій сфері в країнах Заходу. Це стосується, зокрема, і процесу формування професійних компетенцій асистента вчителя в процесі навчання [53, с. 5].

Канадський Університет Грента МакЮєна – один із кількох державних навчальних закладів провінції Альберта, який пропонує програми підготовки асистентів учителів. Як і більшість таких закладів, він тісно співпрацює з

Асоціацією вчителів і наголошує у своїй програмі на важливості побудови міцного зв'язку між учителями й асистентами вчителів. Університет також розробив «Кодекс поведінки асистентів учителів».

Для асистентів вчителів університетом МакЮєна пропонуються дворівневі курси. У курсі першого рівня розглядаються філософія та освітні концепції, пов'язані з навчанням дітей з особливими потребами в провінції Альберта. Крім того, курс досліджує теоретичну інформацію, пов'язану з синдромом дефіциту уваги, не мовленнєвими розладами навчання, синдромом Дауна, синдромом Мартіна-Белла (Х-синдромом), церебральним паралічем, випадком та порушеннями фетально-алкогольного спектру.

Також досліджується роль, яку відіграють асистенти вчителя під час впровадження цілей, визначених у індивідуалізованому навчальному плані учня. Слухачі досконало вивчають стратегії модифікації програми, стратегії ведення документації та вплив конкретного медичного лікування.

В результаті участі у цьому курсі слухачі будуть володіти наступними компетенціями:

1. Описувати філософію й освітні поняття, пов'язані з освітою учнів з особливими потребами в провінції Альберта;
2. Розуміти етимологію й теоретичні основи, пов'язані з окремим дослідженням конкретних особливостей;
3. Застосовувати різноманітні навчальні стратегії, пов'язані з конкретними особливостями;
4. Обговорювати роль асистента вчителя під час роботи з учнями з особливими потребами;
5. Допомогати вчителям у впровадженні індивідуалізованих навчальних програм;
6. Підготуватися до ведення детальної документації під час роботи з учнями з особливими потребами;
7. Визначати, як приписані лікарями медичні засоби можуть вплинути на поведінку та навчання в класі.

Курс другого рівня також триває 16 тижнів і спрямований на розвиток вміння запроваджувати стратегії, які допомагають асистентам педагогів досягнути цілі, визначені в Індивідуалізованому навчальному плані (ІНП).

З-посеред іншого вивчаються такі теми: емоційні розлади й розлади поведінки, Синдром Туретта, аутичні розлади, труднощі з мовою/мовленням, втрата слуху, втрата зору.

В результаті вивчення цього курсу слухачі зможуть:

- розуміти етимологію й теоретичні основи, пов'язані з кожним дослідженим порушенням;
- визначати й реагувати на можливі фізичні, соціальні й навчальні проблеми, пов'язані з конкретним розладом;
- застосовувати конкретні навчальні стратегії для роботи з учнями з особливими потребами;
- розуміти важливість позитивних взаємин з професійним персоналом, який працює з учнями, які мають особливі потреби;
- описувати роль асистента вчителя, який працює в інклюзивному навчальному середовищі;
- обговорювати різноманітні моделі навчання для учнів з особливими потребами та можливі підстави для вибору саме такої програми;
- використовувати матеріали, в яких описується допоміжна роль сертифікованого вчителя.

В США, виходячи з основних ролей та завдань асистента педагога, очікується, що асистенти педагога володіють розумінням основних етапів розвитку дітей та основних характеристик можливих порушень у розвитку (порушення слуху та зору, затримка психологічного розвитку, розумові порушення, порушення опорно-рухового апарату, синдром Дауна, аутизм); стратегіями управління поведінкою учнів.

Федеральні та професійні організації США визначили основні компетенції чи стандарти для асистентів педагога, які працюють з дітьми з особливими потребами.

Рада для особливих дітей (Council for Exceptional Children) розробила стандарти, як були інтегровані у стандарти багатьох штатів Америки і які описують основні компетентності асистентів педагога, які працюють з дітьми з особливими потребами:

- Знання у таких сферах, як читання, письмо, математика;
- Спроможність працювати членом команди з виконання програми, розробленої для учнів з особливими потребами;
- Спроможність допомагати вчителю та іншим фахівцям у забезпеченні особистісно орієнтованого навчального середовища;
- Спроможність допомагати вчителю та іншим фахівцям у плануванні та організації навчання;
- Спроможність допомагати вчителю та іншим фахівцям у залученні дітей та молоді до навчання;
- Спроможність допомагати вчителю та іншим фахівцям в оцінюванні потреб учнів, моніторингу прогресу;
- Відповідати професійним та етичним стандартам.
- Очікувані практичні навички асистента педагога включають наступні:
 - Вміння залучати учнів до навчальної діяльності;
 - Мотивувати та заохочувати учнів до участі у грі та навчальній діяльності;
 - Підтримувати учнів та забезпечувати фізичне пересування протягом усього шкільного дня (за потреби);
 - Допомагати учням у виконанні навчальних завдань та у підготовці до тестів згідно із встановленими вимогами;
 - Підтримувати навчання учнів, надаючи пояснення та демонструючи необхідні навички, а також моделюючи належну поведінку в групі/класі, щоб закріпити знання, надані вчителем;
 - Допомагати дітям у вирішенні міжособистісних конфліктів;

- Створювати позитивні стосунки з учнями, що ґрунтуються на повазі, та забезпечувати ефективне середовище для якомога кращого навчання;
- Сприяти самостійності учня, застосовуючи стратегії допомоги у процесі прийняття рішень для вирішення проблем;
- Застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток впевненості учнів у власних силах та їх самостійності;
- Забезпечувати атмосферу безпеки та поваги;
- Спілкуватись з учнями ефективно та з повагою, використовуючи мову та тон, що відповідають ситуації та фізичному/емоційному стану учнів;
- Взаємодіяти з персоналом у такий спосіб, який сприяв би розвитку позитивних взаємовідносин;
- Співпрацювати з іншими фахівцями під час розроблення індивідуальних навчальних планів;
- Організовувати та координувати щоденну діяльність з метою виконання певних завдань;
- Визначати вимоги до роботи та терміни її виконання, надаючи письмові та/або усні рекомендації, за потреби запитувати про додаткові роз'яснення;
- Звертатись до вчителя за інформацією та ресурсами, необхідними для виконання завдань;
- Збирати, організовувати та створювати матеріали відповідно до вказівок вчителя;
- Спостерігати за учнем у школі та в інших громадських місцях (за потреби);
- Спостерігати за учнем та об'єктивно документувати інформацію щодо виконання учнем завдань та поведінки, повідомляти цю інформацію вчителю;
- Працювати зі спеціальними засобами, обладнанням та технологіями, сприяти роботі учнів з цими засобами та обладнанням, а також забезпечувати дотримання правил безпеки роботи;

– Використовувати обладнання на тому професійному рівні, який вимагається для виконання необхідного завдання.

На додаток до основних компетенцій очікується, що асистенти педагогів зможуть отримувати тренінги з тих чи інших питань та інші додаткові можливості для професійного розвитку, які покращать їхні можливості у сфері виконання завдань відповідно до визначених вимог.

Потреби в отриманні додаткового тренінгу чи/та інших можливостях професійного розвитку можуть ініціюватися самим асистентом педагога або можуть бути визначеними в процесі планування керівником навчального закладу та вчителем.

У більшості країн асистенти педагога можуть не мати педагогічної освіти, а тому для них пропонуються курси на базі вищих навчальних закладів освіти, коледжів або тренінги, що надаються недержавними організаціями.

Так, метою курсів з підготовки асистентів педагога, що впроваджуються в університетах та коледжах Канади, є підготовка асистентів педагогів для надання допомоги вчителям інклюзивних класів та іншим фахівцям, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами та розвинути наступні компетенції:

- Надання допомоги вчителям, які працюють в інклюзивному класі, у підготовці навчального матеріалу;
- Встановлення контакту з учнями;
- Управління поведінкою учнів, проведення спостережень відповідно до вимог вчителя у класі;
- Моделювання належних і ефективних вербальних, невербальних, письмових та міжособистісних комунікаційних навичок;
- Моделювання безпечної практики роботи та реакції на непередбачені ситуації в міру їх виникнення;
- Моделювання організаційних навичок та підзвітності як пара професіоналів, що працюють у школі;
- Сприяння навчальній діяльності під керівництвом вчителя;

– Дотримання основних правил та процедур, прийнятих у навчальному закладі.

Такі курси включають ряд тем – від основних принципів і характеристик інклюзивної освіти та характеристик учнів з особливими освітніми потребами до підтримки організації навчального середовища та управління поведінкою. Формат курсів передбачає усні презентації, письмові завдання, групові проекти та практичні завдання.

Програма підготовки асистентів учителів займає 10-12 місяців, навчання можна проходити як протягом цілого дня, так і частково. По закінченні курсу слухачі отримують відповідний сертифікат. Навчальні заклади пропонують дистанційні та стаціонарні курси. Зазвичай, навчальний план складається з 9-14 курсів, які включають 1-2 практичні заняття. Деякі навчальні заклади вимагають, щоб слухачі взяли участь принаймні в одній професійній конференції [66; 67].

Більшість навчальних закладів, що проводять навчання для асистентів учителів, співпрацюють із школами і слухачі тренінгу/курсів можуть отримати практику та досвід на робочому місці. Це дає слухачам прекрасну можливість на практиці застосувати отримані знання та розвинути власні навички роботи як асистента учителя. З іншого боку, це прекрасна можливість для самих шкіл отримати додаткові людські ресурси для роботи з дітьми.

У більшості штатів США асистенти педагога повинні мати 60 кредитних годин підготовки, що забезпечується коледжем або університетом. Асистенти педагога повинні мати атестат про завершення середньої освіти і відповідати наступним кваліфікаційним критеріям:

- Два роки навчання у вищому навчальному закладі;
- Демонструвати знання і здатність допомогти у читанні, письмі, математиці та/або готовності до читання, готовності до письма та готовності до математики.

Підготовка асистентів педагогів у США є двохрічною і включає такі курси:

- Курс англійської мови

- Три курси з психології (зазвичай, Вступ до психології, Освітня психологія та Дитяча психологія)
- Один курс з історії США
- Один курс з державної політики
- Один курс з біології або фізики
- Один курс з математики (на рівні коледжу)
- Один курс з гуманітарних наук
- Один курс з освітніх технологій
- Один курс з навчання дітей з особливими потребами
- Один курс з розвитку дитини
- Один курс з мистецтва спілкування
- Один курс з охорони здоров'я, включаючи надання першої допомоги

Національні професійні стандарти для асистентів педагогів, які були розроблені і діють у Великій Британії з 2001 року, визначають наступні цінності та принципи, на яких має здійснюватися діяльність асистентів педагога:

Робота у партнерстві з учителем.

Основна відповідальність за організацію навчально-виховного процесу, в тому числі й за організацію роботи асистента вчителя, належить вчителю. Асистент педагога працює під керівництвом вчителя, як під час діяльності з усією групою дітей, так і в малих групах чи індивідуально з окремими учнями. Для цього вчитель має ознайомити та проінструктувати асистента щодо навчальних планів, цілей та очікуваних обов'язків асистента. Передбачається, що асистент педагога бере безпосередню участь у плануванні навчально-виховного процесу разом з вчителем.

Робота в рамках статутної організаційної діяльності.

Асистент педагога є штатною одиницею відповідного навчального закладу, а тому має дотримуватися усіх процедур та вимог, визначених статутом даного навчального закладу.

Підтримка інклюзії.

Основними принципами інклюзивної освіти, які має підтримувати асистент педагога, є визначення відповідних навчальних цілей, врахування різноманітних навчальних потреб дітей, зменшення бар'єрів у навчанні для окремих дітей. Деякі асистенти педагогів можуть надавати конкретну допомогу окремим учням, деякі – допомагати вчителю у роботі зі всім класом. Але в обох випадках така допомога є вкрай важливою для сприяння процесу навчання та участі, розвитку позитивної самооцінки учнів та самостійності, забезпечення досягнення максимального потенціалу розвитку для усіх учнів.

Рівність можливостей.

Асистенти педагогів відіграють важливу роль у забезпеченні рівного доступу до навчальних та розвивальних можливостей для усіх учнів. Деякі учні потребують додаткової або відмінної підтримки для того, щоб мати рівні можливості для участі та навчанні. Асистенти педагога надають таку підтримку окремим учням або групі учнів. У деяких випадках, асистенти педагога можуть працювати зі всією групою учнів під керівництвом вчителя, в той час, як вчитель може працювати з окремими учнями індивідуально.

Анти-дискримінація.

Асистенти педагога не повинні проявляти дискримінацію по відношенню до окремих дітей чи групи дітей на основі таких ознак, як гендер, расова належність, віросповідання, культурний та соціальний рівень, сексуальна орієнтація чи особливості фізичного та/або розумового розвитку. Як і інший персонал навчального закладу, асистенти педагога мають моделювати та просувати анти дискримінаційні практик у роботі зі всіма учнями та колегами.

Святкування різноманітності.

Асистенти педагога мають демонструвати та моделювати цінність індивідуальних характеристик кожного учня з метою сприяння розвитку позитивної самооцінки, почуття власної гідності, розуміння та визнання різних цінностей та культури усіх учнів.

Сприяння розвитку самостійності.

Надаючи допомогу окремим учням або групі учнів, асистенти педагога всіляко сприяють розвитку позитивної самооцінки, віри у власні сили, а також розвитку навчальних компетенцій: підвищення рівня знань, розвитку навичок та розуміння. Учням мають надаватися можливості для здійснення власного вибору та прийняття відповідальності за власні рішення.

Конфіденційність.

Асистенти педагога мають дотримуватися конфіденційності інформації. Ця вимога стосується інформації про учнів та колег і поширюється на спілкування з іншими як в межах робочих стосунків, так і у соціальній сфері.

Постійний професійний розвиток.

Асистенти педагога використовують усі можливості професійного та особистого розвитку, щоб сприяти учнівським досягненням.

Національні стандарти для асистентів педагога були розроблені з метою підготовки та професійного розвитку асистентів педагогів і базуються на існуючих кращих практиках, визначають очікувані результати та є валідним механізмом для здійснення оцінки діяльності працівників у всій Великій Британії. Ці стандарти стосуються усіх працівників, які працюють разом з вчителями у початковій та середній школі, а також у спеціальних навчальних закладах. Оскільки стандарти розроблені на основі аналізу кращих існуючих практик, вони також містять опис основних завдань, які стоять перед асистентами педагогів.

Асистенти педагога можуть використовувати ці стандарти як механізм самоперевірки та само оцінювання власних компетенцій. Результати такого само оцінювання можуть бути використані для написання власного резюме (Curriculum Vitae), для визначення потреб у подальшому професійному розвитку [68; 69].

Дані стандарти також використовуються при плануванні та розробці навчальних програм, які пропонуються коледжами, університетами, іншими тренінговими організаціями.

Підготовка до роботи асистентом педагога передбачає 2 рівні: для осіб без педагогічної освіти та осіб, які вже мають досвід роботи асистентом педагога. Кожен рівень містить курси, які є обов'язковими та курси, які пропонуються на вибір.

Так, перший рівень підготовки асистентів педагогів без педагогічної освіти містить 4 обов'язкові курси:

1. Допомога в організації ресурсів та веденні записів.
2. Допомога в наданні підтримки учням.
3. Надання підтримки під час проведення навчальних видів діяльності.
4. Надання ефективної підтримки колегам.

Перший рівень підготовки містить п'ять курсів, серед яких слухачі можуть обрати для себе три курси:

1. Підтримка навчальних видів діяльності з грамоти та математики.
2. Управління поведінкою учнів.
3. Забезпечення безпеки учнів.
4. Здоровий спосіб життя.
5. Використання ІКТ в класі.

Другий рівень підготовки також включає чотири обов'язкові курси та 19 курсів на вибір, серед яких слухачі мають обрати для себе 6 курсів.

Обов'язковими курсами є:

1. Управління поведінкою учнів.
2. Встановлення стосунків з окремими дітьми та групами дітей.
3. Надання підтримки учням під час навчальних видів діяльності.
4. Перегляд власного професійного розвитку.

Курси на вибір включають в себе наступні:

1. Допомога в організації навчального середовища.
2. Ведення записів з відслідковування прогресу учнів.
3. Проведення спостережень.
4. Планування та оцінювання навчальних видів діяльності.
5. Соціальний та емоційний розвиток дітей.

6. Забезпечення безпеки учнів.
7. Здоровий спосіб життя.
8. Надання підтримки учням у двомовному середовищі.
9. Підтримка учням з проблемами в комунікації та взаємодії.
10. Підтримка учнів з когнітивними проблемами.
11. Підтримка учнів з особливими потребами в управлінні поведінкою, соціального та емоційного розвитку.
12. Підтримка учнів з фізичними та сенсорними порушеннями розвитку.
13. Використання ІКТ у класі.
14. Розвиток грамотності.
15. Розвиток навичок обчислювання.
16. Підтримка учнів у засвоєнні навчальної програми.
17. Підтримка розвитку робочих команд.
18. Підтримка та розвиток партнерських стосунків з колегами.
19. Співпраця з батьками.

Також важливо зазначити, що кожна тема в курсі зазначає очікувані компетенції (знання, навички та ставлення), а також сферу застосування стандарту.

Отже, для успіху інклюзії в освітньому просторі країни необхідно сформувати і забезпечити функціонування чітко організованої і добре налагодженої інфраструктури спеціалізованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної та загальної середньої освіти [71; 72].

В Україні упродовж кількох десятиліть інклюзивні інновації реалізують переважно шляхом екстраполяції, тобто дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів. Таку діяльність ініціюють і проводять переважно представники системи спеціальної освіти, іноді за рахунок зарубіжної благодійності, у той час як масова освіта продовжує перебувати у незмінних умовах.

Впровадження інклюзії в систему навчання масової школи не може бути безболісним чи байдужим для самої системи.

Інклюзивна освіта в Україні має свої історично і культурно обумовлені витоки, тому необхідно створити вітчизняну модель інклюзивного навчання.

Таким чином, у другому розділі було проаналізовано сутність та принципи, на яких базується інклюзивна освіта. Досліджувалася еволюція ставлення суспільства і держави до дітей з особливими освітніми потребами в історії людства. М. Малофєєв зазначив, що можна виділити п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у 2,5 тис. р. – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами.

Проводилося дослідження законодавчої бази, якою має керуватися асистент вчителя в своїй роботі. Були визначені посадові обов'язки асистента вчителя, які закріплені на законодавчому рівні. Виділені ролі та функції, які покладаються на асистента вчителя в класі з інклюзивною формою навчання та чинники, які впливають ефективність його роботи.

В результаті компаративного аналізу професійної підготовки асистентів вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, закордоном та в Україні встановлено, що інклюзивні інновації в нашій країні реалізуються переважно шляхом екстраполяції, тобто дослідним перенесенням і адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацій окремих зарубіжних підходів.

РОЗДІЛ 3

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В інклюзивній освіті також можна виділити основні принципи, які лежать в її основі, і є певною системою вхідних даних, основою інклюзивних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність, як-от: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах і отримання якісної освіти; визнання здатності до навчання кожної дитини і необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та їх перших учителів; навчальні програми, що ґрунтуються на особистісно-орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання упродовж усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень і практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний підхід у вихованні та навчанні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

3.1. Комплексний аналіз професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти в Україні на прикладі Комунального закладу «Михайлівська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» Михайлівської селищної ради Михайлівського району Запорізької області

Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в закладі освіти є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, зокрема й учнів з особливими освітніми потребами.

Загальновідомо, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (дефектолога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, реабілітолога, батьків, спеціалістів інклюзивно-ресурсного центру), які входять до складу команди супроводу [64; 65; 70].

Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти.

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку учня загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід’ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання.

Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивній школі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей; ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Практичний досвід доводить, що важливим є спільні обговорення, обмін ідеями щодо особливостей навчання конкретних учнів.

Результати досягаються за рахунок поєднання знань педагога щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, загальних підходів роботи з класом, тісної співпраці з асистентом учителя та фахівців спеціальної освіти або ресурсних центрів, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення (порушення слуху, зору тощо).

Особливе значення для навчального процесу має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватися на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань.

Щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової частини розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможлиблювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Якщо наприклад на уроці математики ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, наприклад, узагальнення за спільною ознакою, то зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі – ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення.

Члени команди супроводу розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості – усвідомлену дитиною).

При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Отже, робота вчителя з учнем у класній кімнаті не будується як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність.

Наприклад, дітям з затримкою психічного розвитку зменшуємо кількість матеріалу у темі, яка вивчається; даємо більше часу на осмислення та виконання завдання і використовуємо допоміжні заходи: підказки, формули, картки, інструкції; передбачаємо дії та допомогу асистента під час уроку;

намагаємось спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і ті завдання, які виноситимуться на індивідуальну корекційно-розвивальну роботу.

В класі, де я працюю асистентом, двоє дітей зі схожими порушеннями, але з різними освітніми потребами. У кожного свої проблеми і свої ресурси. Хлопчик (1) добре справляється із завданнями з математики, але не може переказати прочитане без допомоги та навідних питань. Хлопчик (2) дуже гарно читає та переказує, добре орієнтується у тексті, але виконувати елементарні математичні завдання не здатен. Тому на уроках намагаємось використовувати можливості кожного для допомоги іншому. Обов'язково адаптуємо та модифікуємо навчальні предмети, завдання для кожного.

Корекційно-розвивальний складник в навчальному процесі має мати випереджальний характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинутись у найближчій перспективі.

Для цього намагаємось узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, учитель, психолог, асистент учителя, батьки). Зрозуміло, що вчитель найбільше взаємодіє в класі з асистентом. Учитель та асистент в освітньому процесі дотримуються корекційно-компенсаторного складника, що проявляється в дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Зокрема, унесення змін до організації навчального процесу в класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється в модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу.

Учитель розробляє, трансформує завдання з підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи залучається асистент, для реалізації в процесі уроку розроблених й адаптованих заходів.

Основне у роботі вчителя та асистента – зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання дитині з особливостями психофізичного розвитку.

Учителі та асистент виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Учителі не «перекладають» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителю не слід повністю брати на себе цю роль, і він має бути впевненим, що може покластися на допомогу асистенту, коли це буде потрібно.

Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи. За потреби учням з психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонуватиметься індивідуальна психологічна або педагогічна корекція.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, олігофренопедагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку.

Сучасні дослідження свідчать, що інклюзивна школа не може обійтися без такого виду діяльності як професійне педагогічне співробітництво. Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини.

Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією.

Отже, співробітництво фахівців загальної та спеціальної освіти – суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі.

Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам загальноосвітніх закладів оптимально організувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їхній соціальній адаптації. Завдяки співпраці вчителі та фахівці спеціальної освіти отримують нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи [62; 63; 64].

Сьогодні в закладах загальної середньої освіти гостро стоїть питання про інклюзивну освіту, тобто освіту, яка враховує індивідуальні потреби та особливості кожної дитини. Наголошую кожної дитини у класі. Особливо це важливо, коли йде мова про дітей з особливими освітніми потребами в навчанні, для яких донедавна була лише одна можливість отримати освіту – у спеціальних закладах освіти або за індивідуальною формою навчання.

В класі з інклюзивним навчанням я працюю другий рік. Досвід роботи з учнями початкової школи в мене невеликий, та досвіду з організації освітнього процесу в класі, де навчаються діти з особливими освітніми потребами у мене не було.

Все почалося з вивчення документів кожного учня, які будуть навчатися в класі, з ознайомлення з медичними діагнозами. Саме на цьому етапі і почалась спільна робота з учителем.

Нормативно або законодавчо не визначено, що спеціальна освіта обов'язкова для роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, але якщо ваш асистент – це педагог зі спеціальною освітою психолога, дефектолога, логопеда, то вам випав щасливий квиток.

Свою роботу ми починаємо з планування. І починаємо планування з очікуваних результатів. А далі намагаємося до них дійти. Але це не догма. Вивчивши навчальні програми і склавши календарне планування для класу, (а згідно з останніми інструкціями окремого календарного планування для дітей з особливими освітніми потребами можна не робити), складаємо індивідуальну програму розвитку (ІПР) (Див. Додаток А) на кожну дитину з особливими освітніми потребами. Саме в цій програмі і відбувається модифікація й адаптація навчального матеріалу відповідно до здібностей, можливостей і потреб кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Адаптація навчального матеріалу – це спільна робота асистента вчителя та вчителя, де вчитель надає матеріал своєму асистенту та допомагає адаптувати або модифікувати матеріал, добрати способи і форми подачі.

Всі ми розуміємо, що основна відповідальність за організацію освітнього процесу, зокрема й за організацію роботи асистента вчителя, покладається на вчителя. Асистент працює під керівництвом учителя, як під час діяльності з усім класом, так і в малих групах чи індивідуально з окремими учнями. Для цього вчитель має ознайомити та проінструктувати асистента щодо навчальних планів, цілей та очікуваних результатів. Асистент учителя бере безпосередню участь у плануванні освітнього процесу разом з вчителем.

Асистент педагога може надавати необхідну підтримку під час виконання учнями навчальних завдань, а також має володіти спеціальними навичками та вміннями, необхідними для задоволення потреб окремих учнів.

Асистент учителя є асистентом саме вчителя, а не дитини. Це означає, що він не прив'язаний до однієї чи кількох дітей, а працює зі всім класом. Так ми взаємозаміняємо один одного.

Часом дитині з особливими освітніми потребами необхідно приділити більше уваги, щоб, наприклад, пояснити завдання і цим зайнятий учитель, а асистент учителя так само може пояснити щось й іншим учням. Окрім того, своєю роботою асистент може звільнити більше часу вчителю для пояснень. Наприклад, поки асистент роздає навчальні матеріали, вчитель ще раз роз'яснює тему, або ще якимось залучає дитину з особливими освітніми потребами до спільної роботи в класі, адже спільна робота – невід'ємна складова частина інклюзивного навчання.

Обов'язки вчителя і асистента вчителя нам всім добре відомі. Але якщо ми будемо їх виконувати кожен сам собі окремо, то співпраці не буде. Наведу кілька прикладів з практики нашої повсякденної роботи.

I. На етапі пояснення нового матеріалу у асистента:

– є дублюючі картки наочності, яку вчитель використовує на дошці. На них діти з особливими освітніми потребами можуть робити свої примітки, навіть малюнки.

– є картки з прикладами, задачами, вправами з більш легкими завданнями і прикладами для первинного закріплення матеріалу.

II. На етапі самостійної роботи на будь-якому уроці:

- ми підходимо до різних дітей у класі і надаємо допомогу додатковим поясненням, нагадуванням правил, вказуємо на помилки, які треба виправити, слухаємо читання, даємо інструкції до виконання завдань. Так програмуємо дітей на успішне виконання завдання і даємо зрозуміти, що діти з особливими освітніми потребами такі, як і інші учні в класі. І всі можуть отримати допомогу;

- на кожному уроці читання та української мови є п'ятихвилинка активного читання. Відпрацьовуємо навички техніки читання. І вчитель, і асистент підходять до учнів і надають допомогу.

III. На етапі закріплення і систематизації знань ми вже знаємо, як учні засвоїли матеріал. І відповідно до цього групуємо дітей приблизно з однаковим рівнем знань. Організовуємо роботу в групах. Вони отримують завдання різного рівня (але діти про це не знають). Учитель і асистент учителя підходять до будь-якої групи і корегують її роботу.

Наша задача підтримати учнів і підвести їх до правильного виконання завдання. Результати оголошуються всьому класу. Формуємо ситуацію успіху.

IV. Організація хвилинок відпочинку:

- я, як асистент проводжу хвилинку, учитель готується до наступного етапу уроку;

- учитель проводить хвилинку, асистент вмикає-вимикає відео, роздає матеріали, робить записи на дошці, тощо.

V. Учитель робить запис домашнього завдання на дошці, я, асистент, перевіряю в щоденниках, як його записали діти. Наприкінці робочого дня проводимо невеличкі обговорення, плануємо підготовку до наступного дня: що треба надрукувати, вирізати, склеїти, зліпити, тощо. Як поводити себе учні, що вдалося, над чим треба попрацювати і як працювали діти з особливими освітніми потребами.

Обов'язково щодня інформуємо батьків про досягнення, труднощі дітей з особливими освітніми потребами. Надаємо рекомендації. Є у нас така практика.

З дозволу батьків ми відправляємо їм особистими повідомленнями фото- і відео-матеріали з уроків, перерв, свят про їхніх дітей. Цим намагаємося привернути увагу батьків до проблем, які виникають під час навчання, налаштувати їх на позитивне відношення до школи, на радість від успіху дітей.

З першого класу ми не виділяємо дітей з особливими освітніми потребами серед інших учнів! Вони разом з усіма виконують більшість правил поведінки і розпорядку дня, відповідають біля дошки, ходять до їдальні, беруть участь у виховних заходах, чергують, допомагають іншим, дотримуються правил особистої гігієни. Звісно відповідно до своїх можливостей. А всім дітям роз'яснили, що ці діти все вміють, але роблять це повільно і за власною методикою. І ми будемо їм допомагати.

3.2. Фактори оптимізації процесу формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти

Сучасні реалії вимагають від суспільства переосмислення буття та усвідомлення необхідності переходу на новий ступінь розвитку. Вектор змін суттєвою мірою залежить від наявності загальнолюдських цінностей у лідерів, їхньої моральності й духовності. Неспростовним є той факт, що освіта – якісна чи формальна – відіграє домінуючу роль у становленні майбутнього суспільства, уможливаючи стабільність процвітання або породжуючи глибоку кризу.

Неспроможність України реалізувати окреслені завдання у сфері освіти спричинює появу справедливих докорів із боку спільноти. Моральна та матеріальна неготовність суспільства до реформ вимагає кардинального переосмислення змісту освіти для спрямування зусиль на виховання цілісної позитивної особистості.

У нормативно-правових актах, що спрямовані на реформування освіти, зацентровано на такому завданні, як забезпечення доступу до якісної освіти дітям і молоді з особливими освітніми потребами.

У контексті загальної соціально-економічної кризи названу проблему розв'язують украй повільно, водночас кількість осіб з особливими освітніми потребами невпинно зростає. Нині згідно зі статистичними даними чисельність осіб, які мають особливі потреби кожен день збільшується.

Аналізуючи шляхи впровадження інклюзивного навчання, фахівці виокремлюють низку причин, що гальмують упровадження такої форми освіти: відсутність належної підготовки педагогів, неспроможність викладати навчальний матеріал дітям та молоді з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи.

Успішність створення інклюзивного освітнього середовища прямо пропорційна до рівня професійної готовності педагогів.

За словами Е. Фромма: «Якщо людина хоче стати майстром в якому-небудь мистецтві, йому має бути підпорядковане все її життя. Власна особистість стає інструментом у практиці мистецтва, інструментом, який треба підтримувати в такому стані, щоб він міг виконувати свої особливі функції». Професійна компетентність – це мистецтво, яке повинно постійно вдосконалюватись.

На жаль, наразі в освітянській галузі значна частина педагогічних працівників має невисокий рівень професійної компетентності.

Основними причинами цього є:

- невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості;
- зміна цінностей і пріоритетів суспільного життя;
- тяжіння професійної свідомості педагогів (у своїй більшості) до настанов;
- невизнання особистої відповідальності, що, у свою чергу, призводить до збереження верховенства репродуктивних методів навчання і виховання;
- ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду: здебільшого педагоги знайомляться з педагогічним досвідом на рівні теоретичних відомостей, що не дозволяє говорити про

можливість реально використовувати досягнення світової громадськості;

– інерційність традиційної системи педагогічної освіти: зміни, що відбуваються в ній останнім часом, найчастіше спрямовані на зміну змісту освіти за принципом відновлення навчальної інформації.

Тому один із головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Це також зазначено і в головному нормативно-правовому документі Міністерства освіти і науки України: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [54;].

Посада асистента вчителя з'явилась у зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти – з ініціативи Міністерства освіти і науки, Міністерством соціальної політики було доповнено Класифікатор професій.

Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, а основні завдання описані в Постанові Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872.

У зв'язку із введенням посади асистента вчителя в типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначено орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням.

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами [55, с. 26]. Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії.

У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

На додаток до основних компетенцій очікується, що асистенти вчителів зможуть отримувати тренінги з тих чи інших питань та інші додаткові можливості для професійного розвитку, які покращать їхні можливості у сфері виконання завдань відповідно до визначених вимог.

У більшості країн асистенти педагога можуть не мати педагогічної освіти, а тому для них пропонуються курси на базі вищих навчальних закладів освіти, коледжів або тренінги, що надаються недержавними організаціями.

Сучасному асистенту вчителя необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Ця проблема зафіксована у державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня».

У Концепції загальної середньої освіти зазначена необхідність розв'язання проблеми підготовки педагогічного працівника, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей.

Вже не достатньо бути на уроці та поза ним актором, режисером, діловодом, диригентом, дипломатом, психологом, новатором і компетентним фахівцем.

Модель сучасного асистента вчителя передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у постійному творчому пошуку. Ці якості не видаються додатком до диплома про педагогічну освіту, а формуються у щоденній праці.

Оскільки урок – це головний простір для асистента вчителя та самого педагога й аналітичної роботи адміністрації школи, вид діагностики професійної компетентності педагогічних працівників. Адже, за словами В.О.Сухомлинського, «учитель повинен більше працювати не на уроці, а готуючись до нього». То від уміння аналізувати свій урок, конкретні педагогічні ситуації, що виникають на ньому, результати педагогічних впливів на учня, результати своєї праці багато в чому залежить уміння спланувати, організувати, проконтролювати, відрегулювати свою діяльність.

Від самоаналізу уроку багато в чом залежить професійна майстерність асистента вчителя, продуктивність його праці.

У процесі підвищення ефективності діяльності асистента самоаналіз уроку найбільш ефективно й безпосередньо впливає на остаточні результати навчально-виховного процесу, тому що він є одним з найголовніших способів управління якістю викладання, формує якість знань учнів та рівень їхньої вихованості.

Самоаналіз уроку – найважливіший шлях формування єдиного ставлення асистента вчителя до вирішення основних питань навчання й виховання; насамперед єдиного ставлення до оцінювання знань і використання оцінки, допомагає оволодіти більш високим рівнем майстерності, підвищити результативність праці.

Зрозуміло, щоб керувати розвитком особистості потрібно і самому бути компетентним.

Професійна компетентність педагогічного працівника – інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності»

Сучасний педагогічний працівник повинен володіти такими професійними компетентностями:

- громадянська компетентність;
- соціальна компетентність;

- загальнокультурна компетентність;
- уміння вчитись;
- технологічна (інформаційна) компетентність;
- науково-методична компетентність;
- прогностична компетентність;
- комунікативна компетентність;
- здоров'язберігаюча компетентність;
- підприємницька компетентність;
- налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення;
- рефлексивна компетентність.

Таким чином, компетентність асистента вчителя – це синтез професіоналізму (спеціальна, методична, психолого-педагогічна підготовка), творчості (творчість відносин, самого процесу навчання, оптимальне використання засобів, прийомів, методів навчання) і мистецтва (акторство і ораторство).

Одним з найбільш ефективних засобів підвищення професійної компетентності є самоосвітня діяльність. Професійна самоосвіта педагогічного працівника – свідома діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування своїх індивідуальних неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості.

Система самоосвітньої роботи передбачає:

- поточне і перспективне планування;
- підбір раціональних форм та засобів засвоєння і збереження інформації;
- оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення свого та колективного досвіду;
- поступового освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності.

Самоосвітню роботу доцільно планувати. План самоосвіти повинен містити: перелік літератури, яку планується опрацювати; визначені форми самоосвіти; термін завершення роботи; передбачувані результати (підготовка доповіді, виступ на засіданні методичного об'єднання, поурочне планування, опис досвіду роботи, оформлення результатів у вигляді звітів і т.д.).

Матеріал, зібраний в процесі самоосвіти, доцільно розподіляти на окремі теми і зберігати .

Показники ефективності самоосвіти – це насамперед якість організованого навчально-виховного процесу та його професійно-кваліфікаційне зростання.

Великий вплив на розвиток сомоосвіти має проходження курсів підвищення кваліфікації (на базі ЗОППО) в міжтестастійний період, а також проходження тренінгів, семінарів, вебінарів, як підсумок досягнень педагогів, проходить атестація педагогічних кадрів, яка є оцінкою їх діяльності через кожних 5 років. Ефективне проведення атестації позитивно впливає на зростання якості освіти у закладі.

Атестація мотивує професійне самовдосконалення асистентів вчителів і педагогів, оскільки підвищення об'єктивності атестації, ефективне функціонування системи науково-методичного супроводу атестаційних процесів стимулює педагогічних працівників до професійного зростання. В сьогоdnішніх реаліях безперервна освіта в міжтестастійний період виходить за межі суто курсової підготовки.

Розвиток професійної компетентності відбувається безперервно, при цьому значно зростають вимоги до підвищення якості.

Слід зауважити, що в основу атестації педагогічних працівників покладено серйозну самоосвітню роботу, що дає змогу пропагувати свій власний педагогічний досвід, підтверджувати професійний рівень, підвищувати свій рейтинг і кваліфікаційну категорію.

Кожен педагогічний працівник постійно ставить перед собою питання : «Чи може сучасний урок бути радісним і цікавим для учнів? Чи може він

розкрити творчий потенціал особистості, поставити її в ситуацію морального вибору і прийняття нею самостійного рішення?» На ці та подібні питання кожен відповідає своєю роботою, пошуком найоптимальнішого шляху реалізації головної мети кожного педагогічного працівника – навчити.

Важливо, щоб самоосвіта стала необхідністю, тому що тільки за такої умови досягається мети.

К.Ушинський зазначав: «Учитель живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він перестав вчитися – в ньому вмирає вчитель».

Шлях становлення професійної компетентності асистента вчителя – це поступове, складне і далеко не завжди лінійне сходження від працівника-дилетанта до справжнього майстра, суб'єкта професійної діяльності.

Професіоналізм, безумовно, приходить не тільки з досвідом, він залежить від багатьох різних факторів: особистих здібностей, мотивації до роботи, її змісту, умов життя, впливу колективу тощо.

Компетентного професіонала можна сформувати і за допомогою навчання. Цілеспрямоване, правильно організоване навчання відіграє у становленні, формуванні професіонала неабияку роль.

Завдання удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів, підвищення їх наукового та загальнокультурного рівня вирішуються через систему методичної роботи.

У створенні особистісно орієнтованої системи професійного зростання вагому роль відіграє організація самоосвітньої діяльності. Завдяки моніторингу особистої педагогічної діяльності йде накопичення інформації про рівень якості самоосвіти педагога. Таким чином, у кожного педагога з'являється можливість прогнозувати та моделювати особистий розвиток, забезпечуючи безперервне професійне зростання.

Для цього в закладі проводиться:

1. Підвищення кваліфікації педпрацівників, дистанційне навчання.
2. Курсова перепідготовка.
3. Підключення до мережі Internet. використання ІКТ.

4. Створення інформаційного простору закладу: шкільні сайти, форуми, блоги.
5. Робота психолого-педагогічного семінару.
6. Участь у виставці педтехнологій, проведення відкритих уроків, конкурсів, фестивалів.
7. Створення нової дієвої батьківської школи, яка могла б здійснювати підготовку батьків першокласників до нової соціальної ролі.
8. Створення віртуального методичного кабінету.
9. Формування культури здоров'я вчителя як складової загальної культури особистості, культури ставлення людини самої до себе, уміння обирати оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, адаптовано жити і працювати в умовах здатних до інноваційних перетворень.

Необхідно завжди пам'ятати, що від рівня професійної майстерності педагогічних працівників, умов його праці та стану здоров'я багато в чому залежить якість освіти.

Зовнішніми критеріями успішності виступають: повага та визнання учнів і колег, довіра батьків, матеріальна база школи, гарний вигляд вчителя, впевнена хода, відкритий погляд.

Найвищою умовою професійного зростання педагога є: творча атмосфера закладу, постійне самовдосконалення, обмін професійними досягненнями з колегами, особисте задоволення працею, комфортні умови праці і стимулювання досягнень.

Отже, ефективність розвитку професійної майстерності асистента вчителя може бути значно підвищено, якщо цей процес буде обумовлений як суб'єктивними чинниками (на рівні розвитку професійної рефлексії, що включає механізми мотивації, самопізнання, самоаналізу і самореалізації особистості вчителя), так і об'єктивними (створення сучасної матеріально-технічної бази закладу, впровадження системи моральних та фінансових заохочень).

Пам'ятаєте слова Архімеда: «Дайте мені точку опори і я переверну світ». У кожного із нас присутніх тут є сильні сторони, ті, які ми цінуємо, приймаємо в собі: це – віра, надія на краще, любов, природа, улюблена справа, уміння володіти мистецтвом життя і знайти той, тільки свій, хоч і тернистий шлях для створення умов своєї професійної майстерності.

За результатами третього розділу можна зазначити такі висновки.

Посада асистента вчителя постійно вимагає від працівника саморозвитку та підвищення професійної компетенції шляхом поглиблення знань у сфері інклюзивного навчання, розширення арсеналу педагогічних прийомів та методів, які допоможуть підвищити власну ефективність у роботі з учнями та особливо з дітьми з особливими освітніми потребами.

Були підкреслені ролі асистента вчителя та підтримка, яку він може надати під час виконання учнями навчальних завдань. Наприклад, поки асистент роздає навчальні матеріали, вчитель ще раз роз'яснює тему, або ще якимось залучає дитину з особливими освітніми потребами до спільної роботи в класі, адже спільна робота – невід'ємна складова частина інклюзивного навчання.

Підкреслюється, що асистент учителя є асистентом саме вчителя, а не дитини. Це означає, що він не прив'язаний до однієї чи кількох дітей, а працює зі всім класом.

Самоаналіз уроку – найважливіший шлях формування єдиного ставлення асистента вчителя до вирішення основних питань навчання й виховання; насамперед, єдиного ставлення до оцінювання знань і використання оцінки, допомагає оволодіти більш високим рівнем майстерності, підвищити результативність праці.

Зрозуміло, щоб керувати розвитком особистості потрібно і самому бути компетентним.

Професійна компетентність педагогічного працівника – інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних

вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження теми «Формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти» було поставлено низку завдань, які під час написання роботи були повністю виконані.

Результати дослідження дають змогу відповісти, що таке професійна компетентність асистента вчителя її значення та шляхи вдосконалення процесу підготовки асистентів вчителя.

Основними поняттями роботи є «асистент вчителя», «професійна компетентність», «інклюзивна освіта», «інклюзія», «інклюзивна школа» та ін.

Було розглянуто правове регулювання системи інклюзивної освіти в Україні.

Можна стверджувати, що стрімке запровадження інклюзивного навчання в Україні зумовлює необхідність вдосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Асистент вчителя повинен володіти знаннями про міжнародну нормативно-правову базу та вільно володіти нормативно-правовою базою України у сфері інклюзивної освіти, що регламентує його ролі та функції, мати певний набір особистісних та професійних якостей, які б допомагали йому успішно реалізовуватись у професії.

Асистент учителя повинен уміти:

- застосовувати професійні знання у практичній діяльності
- здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребам в умовах інклюзивного навчання
- разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини
- вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня
- налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності

– займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги.

Компетенції асистента вчителя визначаються наявністю:

- комунікативних та організаційних здібностей;
- здатності співчувати, співпереживати;
- ціннісних орієнтацій, спрямованих на розвиток людини як особистості;
- навичок вирішення конфліктних ситуацій.

Посада асистента вчителя вимагає постійного саморозвитку та підвищення професійної компетенції шляхом поглиблення знань у сфері інклюзивного навчання, розширення арсеналу педагогічних прийомів та методів, які є ефективними у роботі з учнями та особливо з дітьми з особливими освітніми потребами.

Він постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Асистент вчителя, як і кожен педагогічний працівник, повинен дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність особистості дитини, захищати її від будь яких форм фізичного або психічного насильства.

Асистент вчителя не є головною особою, яка відповідає за організацію освітнього простору в учнівському середовищі, але він активно бере у цьому участь.

Асистент вчителя бере участь у розробленні та виконанні цілей індивідуальної програми розвитку дитини, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Асистент учителя повинен володіти базовими педагогічними методами та прийомами, які застосовуються у роботі з учнями в умовах інклюзивного середовища.

Ефективні стосунки між учителем та його асистентом формуються на основі спільної відповідальності та залежать від рівня порозуміння та довіри

між педагогами, від того, наскільки чітко вони розподілили свої ролі та усвідомлюють їх. Успішна реалізація індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами значно утруднена, якщо комунікація між педагогом та асистентом відсутня.

Посада асистента вчителя зорієнтована на ефективну реалізацію індивідуального навчально-виховного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Вона вимагає постійного саморозвитку та підвищення професійної компетенції шляхом поглиблення знань у сфері інклюзивного навчання.

Дослідження Г. Косаревої доводять, що особливої важливості набуває підготовка кадрів освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки педагогічні працівники не повністю усвідомлюють її сутність, недостатньо володіють відповідними знаннями й уміннями.

Такий висновок зроблено за результатами аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх працівників, у яких корекційна робота та методика її здійснення не представлені ні окремим курсом, ні жодним модулем в курсах різних методик.

Таким чином проведений аналіз дозволяє стверджувати, що сьогодні в Україні потребується суттєві реформування в системі підготовки асистента вчителя.

Підводячи підсумки дослідження можна стверджувати що *гіпотеза* була доведена.

Оскільки оптимізація процесу формування професійної компетентності та розширення їх компетенцій дозволить опанувати нові форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами що дозволить покращити процес адаптації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Акменс Л. А. Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 17. Частина 1. С. 11-19.
2. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 5-16.
3. Андрущенко В. П., Бех І. Д. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2011. 304 с.
4. Асистент вчителя в інклюзивному класі : основні ролі та завдання. URL: <https://b.lekciya.com.ua/doc/1217/index.html?page=5>. (дата звернення: 13.09.2020).
5. Асистент вчителя та асистент дитини виконують різні функції та мають різні обов'язки – роз'яснення МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-vikonuyut-rizni-funkciyi-ta-mayut-rizni-obovyazki-rozuyasneniya-mon>. (дата звернення: 15.09.2020).
6. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
7. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб. пособ. / под ред. Д. З. Ахметовой. Казань : Издательство «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
8. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11-13.
9. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1977. С. 37.
10. Белинская А. Б. Основы социальной работы : учеб. пособ. Москва : СТИМГУС, 2001. 228 с.

11. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья. *Профессиональное образование в России и зарубежом*. 2014. Вып. 1 (13). С. 75-79.

12. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії : дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2014. С. 37-44.

13. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 1 (9). С. 73-79.

14. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

15. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. *Синдром Дауна. XXI век*. 2011. № 1. С. 34-41.

16. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

17. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2-8.

18. Демченко І. І., Білан В. А., Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти : монографія. Умань : ВІЗАВІ, 2018. 137 с.

19. Дорофеев А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования. *Высшее образование в России*. Москва, 2005. № 4 С. 30-33.

20. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
21. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
22. Інклюзивна освіта : основні положення. URL: http://ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/. (дата звернення: 23.09.2020).
23. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження (червень 2011 р. – січень 2012 р.). URL: <http://pandia.org/text/79/501/26323.php>. (дата звернення: 24.10.2020).
24. Інклюзивна освіта в Україні. URL: <https://dederkalyotg.gov.ua/news/1542204443/>. (дата звернення: 15.09.2020).
25. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 68 с.
26. Інклюзія в освіті : повсякденні практики та процедура оцінювання : монографія / уклад. О. М. Дікова-Фаворська, С. Г. Здрагат. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2016. 416 с.
27. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=331. (дата звернення: 05.07.2020).
28. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Науковий світ, 2010. 196 с.
29. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
30. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
31. Кольченко К. О. Забезпечення інклюзії молоді з інвалідністю в університетське середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей*

з особливими потребами. 2009. № 6 (8). С. 10-15.

32. Компанець Н. М. Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2013. № 3. С. 21-25.

33. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>. (дата звернення: 05.07.2020).

34. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 9 (52). С. 87-90.

35. Костюк В. М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Митна справа*. 2011. № 6 (78). С. 84-88.

36. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

37. Кучерук О. С. Сучасні підходи до організації інклюзивних шкіл. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград, 2012. Вип. 108. С. 52-55.

38. Кучерук О. С. Філософські основи інклюзивної освіти. *IX Харківські студентські філософські читання : міжнар. наук. конф. студ. та асп.*, м. Харків, 25-26 квіт. 2013 р. Харків, 2013. С. 194-195.

39. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку : інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 16-18.

40. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13-19.

41. Лореман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. *Дефектологія*.

Особлива дитина : навчання та виховання. 2010. № 3. С. 3-11.

42. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / пер. з англ. Т. Клекота. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

43. Малофеев Н. Н. Вызов времени : специальное образование XXI века. Профессиональное образование инвалидов : межвуз. сб. науч. тр. Москва : МИИ, 2000. С. 7-8.

44. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>. (дата звернення: 21.07.2020).

45. Мирнова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2010. № 11. С. 8-15.

46. Міністерство освіти і науки України : офіційний веб-сайт. URL: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/zagalni_vidomosti11/. (дата звернення: 15.09.2020).

47. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников. *Вестник Челябинского университета. Педагогика. Психология.* Челябинск, 2001. № 1 (3). С. 84-99.

48. Низовець О. А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми психології.* Київ, 2007. Т. 10. Вип. 1. С. 51-53.

49. Новиков А. М. Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 320 с.

50. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України від 4 черв. 2014 р. Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України / упоряд. Є. В. Красняков. Київ : Парламентське видавництво, 2015. 272 с.

51. Павленко П. Д. Введение в профессию «Социальная работа» : курс лекций. Москва : ИНФРА-М, 1998. 174 с.

52. Педагогіка здоров'я : великий енциклопедичний словник з екологічної, валеологічної та інклюзивної освіти / за заг. ред. М. К. Подберезського, Ю. Д. Бойчука. Харків : Харківська державна академія фізичної культури, 2013. 434 с.

53. Про вищу освіту : Закони України від 25.09.2020 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. Ст. 2004.

54. Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів : Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 р. № 1686. *Офіційний вісник України*. 2006. № 50. Ст. 3311.

55. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%B>. (дата звернення: 04.09.2020).

56. Про освіту : Закон України від 16.11.2020 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст. 380.

57. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова. Москва : Институт Психотерапии, 2002. 585 с.

58. Реалії інклюзивної освіти в Україні : інформ.-аналіт. зб. Донецьк : Клуб громадянських ініціатив, 2011. 32с.

59. Сіліна Г. О. Увага : особлива дитина : навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2011. 80 с.

60. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Рідна мова, 2000. 1018 с.

61. Словник поведінкових компетенцій. Проект USAID «Реформа ВІЛ-послуг у дії». Київ, 2016. 32 с. URL: http://www.hivreforminaction.org/wp-content/uploads/2016/11/Competency-Dictionary_UA_HIVRiA.pdf. (дата звернення: 24.10.2020).

62. Софій Н. Як досягати змін : посіб. для батьків і педагогів з обстоювання та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами та

громадської діяльності. Київ : ФОП Придатченко П. М., 2006. 140 с.

63. Соціальний супровід сімей, що опинились у складних життєвих обставинах : метод. посіб. / упоряд. І. Д. Зверева, В. О. Кузьмінський. Київ : Державний центр соціальних служб для молоді, 2007. 84 с.

64. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / уклад. Н. З. Софій Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

65. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. Миколаїв, 2010. Вип. 5. С. 279-284.

66. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : лист МОН молоді та спорту України від 25.09.2012 р. № 1/9-675. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/. (дата звернення: 03.08.2020).

67. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : нариси. Київ : Радянська школа, 1991. 384 с.

68. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24-28.

69. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 316 с.

70. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 1973. № 28. P. 1-14.

71. Sailor W., ed. Whole-School Success and Inclusive Education : Building Partnerships for Learning, Achievement, and Accountability. New York : Teachers College Press, 2002. 215 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання з по р.

2. Загальні відомості про учня:

- прізвище, ім'я, по батькові

- дата народження р.

- повне найменування загальноосвітнього навчального закладу, в якому навчається учень Комунальний заклад «Михайлівська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» Михайлівської селищної ради Михайлівського району Запорізької області

- рік навчання

Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

№ з/п	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
1.		<i>Недостатній рівень сформованості пізнавальних процесів, концентрації та обсяг уваги. Порушення мовлення, не сформульовані навичок читання та письма. Потребує контролю діяльності.</i>	

4. Найвищий рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
<i>Володіє основними поняттями, відтворює їх зміст, уміє розпізнавати об'єкти за різними ознаками.</i>	<i>Не потребує</i>
<i>Працює з допомогою вчителя. Читає по складах, швидкість читання низька.</i>	<i>Розвиток навичок читання</i>
<i>Бере участь у діалозі. Розуміє зміст прослуханого тексту.</i>	<i>Не потребує</i>
<i>Списує правильно, не може писати під диктовку.</i>	<i>Виконання вправ для покращення темпу письма</i>
<i>Для розв'язування задач потребує додаткових інструкцій, малюнків, схем.</i>	<i>Допомога в складанні схем та малюнків для розв'язання задач</i>
<i>Відтворює навчальну інформацію з математики, самостійно виконує математичні операції.</i>	<i>Не потребує</i>
<i>Лексичний запас багатий.</i>	<i>Не потребує</i>
<i>Засвоїв графічні навички письма, але не завжди дотримується правил оформлення письмових робіт.</i>	<i>Контролювати виконання письмових робіт.</i>
<i>Може припускатися помилок у наголошуванні слів.</i>	<i>Робити аналіз помилок</i>

5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)

(Так (зазначити потреби) додаткова підтримка асистента вчителя

(Ні

6. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
<i>Корекція розвитку емоційно-вольової сфери та когнітивних функцій</i>	<i>психолог</i>	<i>КЗ «Михайлівське загальноосвітня школа I-II ступенів» МСР МР ЗО</i>	<i>Понеділок Середа</i>	<i>Два рази на тиждень.</i>
<i>Розвиток мовлення</i>	<i>вчитель</i>	<i>КЗ «Михайлівське загальноосвітня школа I-II ступенів» МСР МР ЗО</i>	<i>Вівторок Четвер П'ятниця</i>	<i>Три рази на тиждень.</i>

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
<i>Емоційно-вольова</i>	<i>Емоції дитини завжди відповідають ситуації. Вольові якості розвинені недостатньо. Адекватно реагує на зауваження та заперечення оточуючих. Виявляє привітність. Часто перебуває під впливом своїх захоплень.</i>	<i>Спілкуватись з дитиною, звертати увагу на всі прояви агресії, сприяти частішому ігровому контакту з дітьми.</i>	<i>Сформувати емоційно-вольову зрілість, глибину і стійкість почуттів.</i>
<i>Фізична</i>	<i>Фізичний розвиток відповідає віковій нормі. Загальна та дрібна моторика не порушена. Охоче бере участь у командних іграх.</i>	<i>Проведення фізкультхвилин ок.</i>	<i>Покращити стан дрібної моторики.</i>

Когнітивна	<i>Добре розвинена слухова та зорова пам'ять але механічна потребує розвитку, увага короткотривала. Виникають проблеми також в аналізі та встановленні причинно-наслідкових зав'язків.</i>	<i>Здійснювати постійний аналіз його відповідей. Використовувати вправи для формування механічної пам'яті. Формувати і закріплювати процеси: увагу, аналіз та синтез.</i>	<i>Підвищити рівень розвитку пізнавальних процесів.</i>
Мовленнєва	<i>Словниковий запас не відповідає віковій нормі, має складнощі в розумінні прочитаного. Не може переказати прослуханий текст.</i>	<i>Збагатити словниковий запас. Удосконалювати граматичне мовлення.</i>	<i>Збагатити словниковий запас. Проводити всебічний розвиток мовлення. Розвинути граматичне мовлення.</i>
Соціальна	<i>Інколи може не бажати спілкуватися з окремими дітьми та дорослими, складно просити про допомогу. Намагається наслідувати однолітків, любить спортивні та комп'ютерні ігри.</i>	<i>Створювати позитивні ситуації співпраці з дорослими. Залучати до позакласних заходів.</i>	<i>Розвинути комунікативні навички та налагодження соціальних контактів.</i>

8. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми)

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адаптована	модифікована
1.	<i>Літературне читання</i>	Дидактичні матеріали, організаційні, сенсорні методи. Усні та письмові вказівки.	
2.	<i>Українська мова</i>	Дидактичні матеріали, організаційні, сенсорні методи. Усні та письмові вказівки.	
3.	<i>Математика</i>	Дидактичні матеріали, організаційні, сенсорні методи. Усні та письмові вказівки.	
4.	<i>Природознавство</i>	Дидактичні матеріали, організаційні, сенсорні методи. Усні та письмові вказівки.	
5.	<i>Я у світі</i>	Дидактичні матеріали, організаційні, сенсорні методи. Усні та письмові вказівки.	

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

(Так (зазначити предмет (предмети) *інформатика* (Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення,

інше _____

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше _____

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше мультимедіа, інтернет

Необхідне спеціальне обладнання

(Так (зазначити обладнання) комп'ютер (Ні

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет Українська мова

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
<p><i>Формувати компетентності уміння вчитися, організовувати свою навчальну діяльність, виховувати в учнів почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складеністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань</i></p>	<p><i>Основний зміст полягає у використанні різних алгоритмів навчальної діяльності, пам'яток, зразків, інструкцій, застосування парних і групових форм роботи, інтерактивних методів і прийомів навчання.</i></p>	<p><i>Інформаційно-комунікативні технології, мультимедіа, інтерактивне навчання</i></p>	

Літературне читання

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Збагачувати словниковий запас слів. Розвивати зв'язне мовлення. Удосконалювати навички читання вголос	Читання вголос цілими словами. Аналізувати та переказувати прочитане. Давати відповіді на запитання за змістом прочитаного тексту.	Ігрові технології. Технології розвивального навчання	

Математика

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Оволодіння усним та письмовим додаванням і діленням. Ознайомлення з елементами геометрії та одиницями вимірювання відстані, ваги, та часу. Виконання задач різних рівнів.	Основний зміст полягає у використанні різних алгоритмів навчальної діяльності, пам'яток, зразків, інструкцій, застосування парних і групових форм роботи, інтерактивних методів і прийомів навчання.	Інформаційно-комунікативні технології, мультимедіа, інтерактивне навчання	

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

- (висновок психолого-медико-педагогічної консультації _____
 (попередня індивідуальна програма розвитку _____
 (батьки/опікуни _____
 (учень _____
 (інші дирекція, класний керівник, психолог

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис
1.	<i>заступник директора</i>	
2.	<i>класний керівник класу</i>	
3.	<i>психолог</i>	
4.	<i>асистент вчителя</i>	

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:

прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників

підпис _____ дата «» вересня року

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку

Дата	Мета	Відповідальні особи
27.09.2019р.	<i>Ознайомлення з індивідуальною програмою розвитку. Організація робочого місця та обговорення режиму дня дитини.</i>	
25.10.2019р.	<i>Бесіда на тему: «Значення спілкування у житті дитини». Аналіз поведінки та вивченого матеріалу.</i>	
28.11.2019р.	<i>Вчимося будувати комунікативні навички дитини. Аналіз вивченого матеріалу та поведінка у</i>	

	<i>листопаді.</i>	
<i>23.12.2019р.</i>	<i>Бесіда про відпочинок та вільний час дитини під час зимових канікул.</i>	.
<i>29.01.2020р.</i>	<i>Причини виникнення конфліктів у дітей. Як навчити дітей спілкуватися? Аналіз вивченого матеріалу та поведінки у січні.</i>	
<i>24.02.2020р.</i>	<i>Виховання у дітей чуйності і уважності. Аналіз вивченого матеріалу та поведінки у лютому.</i>	
<i>20.03.2020р.</i>	<i>Етика сімейного спілкування з дітьми. Аналіз вивченого матеріалу та поведінки у березні.</i>	
<i>22.04.2020р.</i>	<i>Як навчити дитину розуміти інших людей. Аналіз вивченого матеріалу та поведінки у квітні.</i>	
<i>21.05.2020р.</i>	<i>Узагальнення вивченого матеріалу у другому семестрі. Підсумки навчально-виховного процесу за рік. Організація вільного часу та відпочинку дитини під час літніх канікул.</i>	

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	протягом першого півріччя навчального року	після закінчення першого півріччя навчального року	протягом другого півріччя навчального року	після закінчення навчального року
<i>1.Українська мова</i>	<i>02.10.2019р. Контрольна робота. Списування</i>	<i>18.12.2019р. Контрольна робота. Перевірка мовних знань і вмінь з теми «Іменник»</i>	<i>24.01.2020р. Контрольна робота. Диктант</i>	<i>24.04.2020р. Контрольний диктант</i>
	<i>16.10.2019 Контрольна робота. Діалог</i>		<i>14.02.2020р. Перевірка мовних знань і вмінь з тем «Іменник», «Прикметник</i>	<i>13.05.2020р. Контрольне списування</i>

			»	
2. Природознавство	01.10.2019р. Тематична контрольна робота	12.12.2019р. Тематична контрольна робота	11.02.2020р. Тематична контрольна робота	14.04.2020р. Тематична контрольна робота
	24.10.2019р. Тематична контрольна робота			19.05.2020 Тематична контрольна робота
3. Літературне читання	07.10.2019р. Перевір свої досягнення	16.12.2019р. Перевір свої досягнення	04.03.2020р. Контрольна робота: читання мовчки	12.04.2020р. Контрольна робота: робота з літературним твором.
	04.11.2019р. Перевір свої досягнення			

4. Математика	30.09.2019р. Контрольна робота	09.12.2019р. Контрольна робота	29.01.2020р. Тематична контрольна робота	06.04.2020р. Контрольна робота
	18.10.2019р. Контрольна робота			
	18.11.2019р. Контрольна робота		17.02.2020р. Контрольна робота	15.05.2020р. Контрольна робота

Директор КЗ «Михайлівська ЗОШ І-ІІ ступенів»

«___» травня _____ р.

**Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Горлов Микола Вікторович, студент 2 курсу магістратури , форми навчання денної, факультету соціології та управління, спеціальність «соціальна робота», адреса електронної пошти arcveidd@gmail.com,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Формування професійної компетентності асистента вчителя в системі інклюзивної освіти» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згоден на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) Горлов М.В.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) Чайка І.Ю.