

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

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

**СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА
ПОВСЯКДЕНИХ ПРАКТИК У РОЗВИТКУ
КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Виконала: магістрантка 2-го курсу, групи 8.2319-з
спеціальності 281 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми «Соціальна
робота»
О.А.Алмханна

Керівник:
професор кафедри соціальної філософії та
управління, д.і.н., доцент Приймак О.М.,

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

Запоріжжя – 2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота складається з 75 сторінок, 84 позицій у списку літератури.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, ПОВСЯКДЕННІ ПРАКТИКИ.

Мета дослідження: дослідити співвідношення професійної освіти та повсякденні практики у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти

Об'єкт дослідження: діяльність асистента вчителя з інклюзивної освіти в загальноосвітньому середньому закладі освіти

Предмет дослідження: розвиток професійної компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти

Методи дослідження: аналіз, синтез, структурно-функціональний, аналіз статистичних даних.

Гіпотеза: одним з найважливіших факторів, що впливає на співвідношення професійної освіти та повсякденних практик, є застосування науково обґрунтованого підходу до розвитку сфери освіти та науки.

Висновки: 1. Одним з найважливіших чинників професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти є відповідна професійна підготовка та володіння рядом компетенцій. Підґрунтям формування професійних компетенцій асистента вчителя є принципи дитиноцентризму, індивідуалізації .

2. За результатами аналізу професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти виявлено, що майбутнім асистентам належить набути навички професійного самовдосконалення та самоаналізу, бути готовими і здатними уникнути професійного спалювання протягом свого життя, навпаки досягти професійного майстерності.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Стан наукової розробки проблеми співвідношення професійної освіти та повсякдених практик у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти	9
1.2. Уточнення змісту основних понять дослідження: «асистент вчителя», «інклюзивна освіта», «професійна освіта», «компетентність», «повсякдена практика».....	31
1.3. Принципи та методи дослідження професійних компетенцій асистента вчителя з інклюзивної освіти.....	34
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПОВСЯКДЕНИХ ПРАКТИК У РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	40
2.1. Сутність та зміст професійної діяльності та компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.....	40
2.2. Роль спеціалізованої освіти в професійному становленні асистента вчителя з інклюзивної освіти	60
2.3. Критерії діагностики професійності асистента вчителя з інклюзивної освіти.....	39
РОЗДІЛ 3. ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПОВСЯКДЕННИХ ПРАКТИК АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	67
3.1. Результати дослідження професійних компетентностей асистента вчителя загальноосвітніх закладів м. Запоріжжя.....	67

3.2. Рекомендації щодо оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	78

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціології та правління
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 СТУДЕНТЦІ

_____ Алмханна Олені Анатоліївні
(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема роботи Співвідношення професійної освіти та повсякденних практик у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти

керівник роботи Приймак Олег Миколайович, професор кафедри соціальної філософії та управління, д.і.н., доцент,

(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від «25» травня 2020 року № 606-с

2. Строк подання студентом роботи 3 грудня 2020 року

3. Вихідні дані до роботи Основи інклюзивної освіти : Навч. метод. посіб. МОН молодь спорту України, НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки/під заг.ред. А. А. Колупаєвої. Київ : вид. «А.С.К».», 2012. 308 с./26. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків /укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016.68 / Асистент учителя в інклюзивному класі : навч-метод. посіб. / Дятленко Н. М., та ін., за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1. Дослідити компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти 2. Уточнити поняття

основних понять дослідження: «асистент вчителя», «інклюзивна освіта», «професійна освіта», «компетентність», «повсякденна практика»³. Визначити принципи та методи дослідження професійних компетенцій асистента вчителя з інклюзивної освіти. 4. Проаналізувати сутність та зміст професійної діяльності та компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти. 5. Визначити роль спеціалізованої освіти в професійному становленні асистента вчителя з інклюзивної освіти. 6. Результати дослідження професійних компетентностей асистента вчителя загальноосвітніх закладів м. Запоріжжя 7. Рекомендації щодо оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з 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	Приймак О.М., доцент кафедри соціальної філософії та управління	25.05.2020	25.05.2020
Розділ 2	Приймак О.М., доцент кафедри соціальної філософії та управління	26.06.2020	26.06.2020
Розділ 3	Приймак О.М., доцент кафедри соціальної філософії та управління	03.10.2020	03.10.2020

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	Жовтень – листопад 2020	виконано
7.	Систематизація висновків	Листопад 2020	виконано
8.	Нормоконтроль	Листопад – грудень 2020	виконано

Студент _____ О.А.Алмханна _____

Керівник роботи _____ О.М.Приймак. _____

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.С.Цапліна _____

ВСТУП

Актуальність дослідження. В усіх країнах світу, серед різних соціальних категорій населення постійно зростає кількість людей з функціональними обмеженнями. Так, якщо на початку 80-х років кількість таких осіб становила у світі близько 500 млн., то нині перевищує 600 млн. - близько 10% населення. Це продукує низку проблем, пов'язаних з їх соціалізацією. Тому основним завданням соціальних інституцій стає організація діяльності з подолання перешкод повноцінної самореалізації у суспільстві даної соціальної групи.

Актуальним завданням професійної освіти є оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребам і дітей з нормативним розвитком.[9]Нові завдання перед вищою школою вимагають розробки навчально-методичного забезпечення. Закономірності соціального становлення особистості досліджували такі вчені, як Л. Виготський, І. Зверева, Н. Лавриченко, В. Феоктистова. Можливості педагогічної реабілітації осіб з обмеженими можливостями розглядали В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов, П. Таланчук. Загальні проблеми інтеграції, породжені особливим соціокультурним статусом осіб з обмеженими фізичними можливостями, вивчали такі дослідники: М. Айшервуд, В. Гудоніс, можливостями, вивчали П. Дж. Карлінг, Л. Шипицина. Особливості впливу на суспільне сприйняття осіб з обмеженими можливостями досліджували Н. Агесва, М. Ткаченко, І. Ясавеєв.

Однак, відчутним є дефіцит робіт, спрямованих на комплексну розробку різних аспектів підготовки майбутніх асистентів вчителя з інклюзивної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі, чим ускладнюється розвиток наукових досліджень у зазначеному напрямі, а також вирішення практичних завдань педагогічної діяльності щодо оптимізації розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.

У сучасних умовах соціально-політичного розвитку України відкрилися нові перспективи змін у системі освіти, пов'язані зі зміненням у ставленні до дітей з особливими потребами, засобам вирішення питань їх інтеграції в суспільство. Це, у свою чергу пов'язане із необхідністю суттєвого оновлення системи освіти, форм і змісту, введення нових педагогічних підходів і інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості майбутнього педагога.

Вищесказане свідчить про актуальність проблеми подолання соціальної ізоляції дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями серед інших соціальних проблем сучасного світу. Це, у свою чергу, є достатньою підставою для визнання необхідності пошуку, розробки й упровадження адекватних умов, самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я, а також розробки й упровадження відповідного науково-методичного, організаційного забезпечення розбудови інклюзивного освітнього простору. Таким чином, нагальність проблеми та недостатня її розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Співвідношення професійної освіти та повсякденних практик у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти».

Об'єктом дослідження виступає професійні компетенції асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Предмет дослідження – сутність та зміст професійної діяльності та компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Мета дослідження – визначити зміст і особливості професійної освіти та повсякденних практик у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Згідно з метою маємо такі *завдання*:

вивчити особливості міжнародних освітніх систем інклюзивного навчання.

– проаналізувати науково-теоретичні підходи до уточнення змісту основних понять дослідження: «компетентність», «асистент вчителя», «інклюзивна освіта», «професійна освіта»;

— визначити шляхи подолання проблеми стереотипного сприйняття людей з інвалідністю в контексті підготовки майбутніх педагогів;

– визначити чинники оптимізації оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти;

– розробити методичні рекомендації щодо оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в ньому пропонуються заходи щодо оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Гіпотеза: компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти це гармонійне інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, що складають готовність до вирішення практичних завдань.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку літератури.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стан наукової розробки проблеми співвідношення професійної освіти та повсякдених практик у розвитку компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Запровадження інклюзивної освіти передбачає всеохоплюючі якісні зміни у підготовці педагогів. Проте, на сьогодні проблема формування професійної компетентності асистента вчителя інклюзивного класу не вирішена.

Проблемам впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України приділяють увагу сучасні вчені. Зміна підходів до управління освітою є передумовою реформування національної освітньої системи. Демократична перебудова передбачає зміни в управлінні освітою, де важливу роль повинні відігравати органи муніципального управління та громадського самоврядування.

Останнім часом в Україні здійснюється активне впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти різних рівнів, зокрема вирішуються нормативно-правові, організаційні, кадрові питання, а також фінансові проблеми. Проблеми включення дітей з особливими освітніми потребами у освітній процес загальноосвітньої школи досліджували Колупаєва А.А., В. Шевців З. М,

Сучасні світові тенденції суспільного облаштування базуються на визначенні мети соціального розвитку як такої, що полягає у створенні «суспільства для усіх», тобто забезпеченні умов для повноцінної інтеграції в

соціум осіб з обмеженими можливостями. Цим обґрунтовується необхідність реалізації прав і можливостей для самореалізації кожної людини, що передбачає, зокрема, рівний доступ до здобуття якісної освіти. Резолюцією Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р . проголошено провідним у світовій соціальній політиці «Принцип доступності», що забезпеченні толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями. Цей принцип соціального устрою зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, що полягає у прилаштуванні до потреб кожного індивіда [58].

Проблемі соціалізації та зайнятості людей з функціональними обмеженнями присвячуються щорічні Державні доповіді «Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами» [74].

Один з основних висновків у них полягає у тому, що сучасна соціальна політика щодо інвалідів має ґрунтуватися на комплексному підході до розв'язання проблем інвалідності. При цьому інвалід розцінюється як неповноцінна людина у фізичному чи розумовому плані.

Модель інвалідності «культурний плюралізм» - характеризує інвалідність не як медичну проблему, а як проблему нерівних можливостей. Дана модель розглядає людину з обмеженими можливостями і проблемами, які постають з позиції громадянських прав, а не з позиції моделі наявності патології.

Модель функціональної обмеженості описує неповноцінність як нездатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми.

Соціальна модель інвалідності - смисл соціальної інвалідності полягає в тому, що вона більше не розглядає інвалідів як людей, котрі мають певні

вади, а вбачає причини недієздатності в неадекватності для даних людей середовища, недосконалості законів тощо.

У різних моделях інвалідності домінують медичні, економічні, або ж соціальні аспекти. Проте, ці моделі не могли повністю вирішити проблеми цих людей. Останнім часом у суспільстві змінилося ставлення до людей з особливими потребами, а інвалідність розглядається як соціальний феномен [21].

Завдяки інклюзії знижується ізоляція та відчуження дитини з обмеженими можливостями здоров'я від учнівського колективу масової загальноосвітньої школи, тобто інклюзивна освіта здійснюється не в спеціальному навчальному закладі, а у масовій загальноосвітній школі.

Перш, ніж перейти до детального аналізу, варто зазначити, що базовою, у розробці теоретико - експериментальних досліджень проблем організації інклюзивного освітнього простору, є культурно - історична концепція Л. Виготського. Виділяючи саме соціальний аспект компенсаторної здатності, цей вчений зауважував: «Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину - означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган» [16, с.100-101].

Отже, положення про те, що розвиток особи, яка має певні фізичні порушення, залежить, переважно не від характеру самого дефекту, а від так званого «соціального вивиху», основним, на яке, ми спиратимемося у теоретичному аналізі поняття «інклюзивний освітній простір».

Розгляд теоретичних моделей організації суспільного простору осіб з обмеженими фізичними можливостями почнемо з медично-доброчинної, яка передбачала, що людина з особливостями розвитку є насамперед хворою, і тому потребує лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах (найчастіше сегрегативних) для навчання, здобуття професії та, навіть, проживання.

Піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на

реформування самого соціуму, прилаштовуватися до потреб кожного індивіда, сучасне суспільство прийшло до визнання и ствердження права осіб з обмеженими фізичними можливостями на повноцінну участь у різних сферах суспільного життя.

Поняття «інклюзивний освітній простір», на нашу думку, передбачало надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, опановувати програму масової або спеціальної школи, отримувати усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції, можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливими психофізичного розвитку здобувають освітній рівень загальноосвітнього закладу.

Теоретичний аналіз вітчизняних й міжнародних джерел, засвідчив, що інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в межах інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. До таких належать діти з розумово чи фізичними вадами, обдаровані діти, безпритульні діти, які належати до мовних, етнічних чи культурних меншин, діти з найменших благополучних або маргіалізованих районів чи груп населення.

Найвищі показники економічного зростання соціального забезпечення, розвиненості демократичних інституцій, та відповідно, й рівня освіти засвідчують західноєвропейські країни. Культурно-історична єдність стран Західної Європи як сталого, прогресивного, цивілізаційного утворення дає змогу досліджувати характер західноєвропейського педагогічного простору, перш за все, на прикладі країн лідерів європейського співтовариства. Європа «...у цьому відношенні стала лабораторією для Всього світу, оскільки латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини» [41, с.171].

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою

школярів з обмеженими можливостями, з одним із ключових елементів сучасної європейської моделі соціального устрою, виявляється привабливою для стран, які позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання і перспективи розв'язання назрілих педагогічних та соціальних проблем. Відтак, цілком аргументовано різноаспектне вивчення освітянського досвіду цих стран у досліджуваному ракурсі.

Як засвідчує історико-аналітичний аналіз, у передових странах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ-го сторіччя відбувалася перебудова організаційних основ спеціальної освіти. Інклюзивне навчання визначили як основну форму здобуття освіти дітьми з особливими розвитку. Соціально-політичні, педагогічні процеси, що відбуваються в нашій країні, актуалізують необхідність проведення порівняльно-теоретичного огляду впровадження інклюзивного навчання в європейських странах. Тож, досвід інклюзивного навчання в розвиненнях странах Західної Європи представляє науковий інтерес.

Італія однією з перших серед європейських стран, яка запровадила інклюзивне навчання. Освітню реформу в стране, яку було проведено ще у 1972 році, зніціював громадський рух, під тиском которого був прийнятий новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначили статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку відносно здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку, тобто «затвердивши зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час» [87, с.53].

У 1977 году були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися в класах разом зі своїми однолітками, наповнюваність класів не може перевищувати 20 чоловік, не більше двох дітей з порушеннями можуть навчатися в такому класі; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів та різнопрофільних

фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами, в класах із суміснім навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом зі вчителями.

На сьогодні в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах масового типу [87, с. 54]. В освітніх Департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, управлінськ освіти, представники громадських організацій, за потребою долучаються представники служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб діагностують дітей та визначають їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам та шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах, як в дошкільних, так и в шкільних, працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність цих учнів. Вони складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливими психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, у теч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи в центрах медико-соціальної реабілітації.

В Австрії з 80-х років почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливими розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських установ, які керували ідеями рівноправності, в тому числі, і в здобутті освіти. У 1983 году Міністерство освіти Австрії підтримало ідею проведення експерименту з інтегрованого навчання, виділило кошти та створило робочу групу, до складу якої увійшли науковці, адміністратори та педагоги масових і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннях розвитку та представник громадської організації із числа батьків. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання.

1. Інтегровані класи (з 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби). Навчання проводять два вчителі, один з яких-вчитель спеціальної школи. Для дітей з особливими розвитку розроблялася індивідуалізована програма, що передбачала надання психолого-педагогічної допомоги.

2. Взаємодіючі класи: учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи будуть проводити спільні заходи, спілкуватися під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводять окремо.

3. Малокомплектні класи: наявність спеціального класу в масовій школі у складі шести-одинадцяти учнів, які в основному малі затримки розвитку пізнавальних процесів. Навчання відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школі, проте, строк подовжувався до шести років.

4. Звичайні класи, де учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі одержують допомогу від спеціально підготовлених консультантів. Найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи, а модель із залучених шкільних консультантів Найкраще себе зарекомендувала у сільській місцевості. Чи не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких, в подалі, відмовилися.

Експеримент дав поштовх и до запровадження посад спеціальних педагогів шкільних консультантів. Найважливішим результатом експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що успішність соціальної інтеграції дітей з порушенням психофізичного розвитку визначається часом та тривалістю їх залучення у колективи здорових однолітків, а педагоги спеціальних та масових шкіл взаємодіючі підвищують свою педагогічну майстерність [12].

У 1993 году законодавчо регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. В освітньому просторі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, що координують роботу фахівців, задіяних у процесі навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах: діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам та батькам, проводять семінари і

тренінги з підвищення кваліфікації, співробітничать з адміністративними службами та медичними центрами. Психолого-педагогічну підтримку и корекційно-реабілітаційної школи. Послуги учням з особливими потребами надають спеціальні педагоги, які є штатними працівниками школи та можуть бути асистентами вчителів, зокрема вчителі-предметники, консультанти педагогів та батьків [88, с.12].

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів. Це муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються із допомогою громадських фондів, а також приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі и релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту», прийнятий ще у 1970 році затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, передбачавши експериментально апробовані моделі Спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками.

1. Школярі з порушеннях розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід мі забезпечують фахівці ПМС-центрів.

2. Заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні додаткові або корекційні заняття-у спеціальній школі.

3. Навчання у масовій школі протягом певного часу навчального року.

Законодавчо передбачено безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливими психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин питань він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх видів спеціальних шкіл. Основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, які забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Адміністративні органи несуть повну фінансову та

організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня и сприяють задоволенню його особливих потреб [43;47].

Ратифікація Швецією міжнародних угод щодо здобуття освіти сприяла визначенню нового стратегічного напрямку освітньої політики держави. Принагідно зазначити, що з 1995 року в країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірною розумово відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннях. Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачало використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так и фахівців, які працюють в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога.

У всіх територіальних округах Швеції функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями, визначають освітній маршрут і розробляють індивідуальні навчальні програми відповідних навчання наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг, хоча основне навантаження, як і відповідальність за навчання, покладена на класовода. Шведське Агентство Спеціальної Освіти, підпорядковане Міністерству Освіти, відповідальне за надання підтримки сім'ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цих агентств допомагають муніципальним органам влади забезпечити всі умови для навчання таких школярів, враховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів та всіх фахівців, які задіяні в цьому процесі [90].

Німеччину, вирізняє варіативність організації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, зумовлена відмінностями у законодавстві Земель щодо функцій спеціального педагога и асистента вчителя. Так, Педагогічні центри, які функціонують у кожному регіоні, надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять профорієнтаційну роботу, координують

діяльність різнопрофільних фахівців, Консультують батьків та вчителів масових та спеціальних шкіл тощо. Окрім таких центрів, підтримку учням з особливими потребами надають медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади, які фінансуються органами місцевого самоврядування [49]. Паралельно із закладами інклюзивного навчання, функціонує система спеціальних освітніх установ, де перебувають діти зі складними порушеннями.

У Великобританії, у всіх регіонах країни функціонують органи Управління освітою зі структурним підрозділом Управління служби підтримки, Які несуть матеріальну та організаційну відповідальність за інклюзивне навчання школярів з особливостями розвитку. Навчальні ж заклади мають фахівців- координаторів по опоросам спеціальної освіти, які працюють з дітьми із порушеннями, залучають позашкільні медичні, психологічні й соціальні служби для забезпечення додаткового корекційно-реабілітаційними послугами, а також консультують вчителів та надають допомогу батькам [11].

Заслуговує на увагу и досвід Іспанії. Навчальні заклади, де перебувають діти з особливостями розвитку, від місцевих Управлінь освіти одержують необхідну допомогу, в тому числі навчально-методичну та кадрову. В штаті кожного навчального закладу є спеціальний педагог, який встановлює тісні зв'язки з різнопрофільними фахівцями, підтримує контакти з батьками дитини. Окрім цього, позашкільні місцеві служби психолого-педагогічної підтримки опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, що перебувають в інклюзивному середовищі [85].

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи засвідчує, принципово важливим є те, що у багатьох європейських станах з демократичним облаштуванням, діти з обмеженими фізичними можливостями мають можливість здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу.

Принагідно зазначити, що у цих країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу значній кількості дітей з обмеженими фізичними можливостями, однак, вони не є сегрегативними осередками, «кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним облаштування пропагують цінності громадянського суспільства, базуються на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії. У багатьох країнах Європи система спеціальних закладів для дітей є обмеженою. Узагальнюючою характеристикою європейської освітньої ситуації є така: «Процес інклюзії має кілька стадій: від явного чи скритого спротиву через пасивне сприйняття- до активного. Сьогодні ми наближаємося до завершальної стадії» [91, с.178].

Наступним проаналізуємо освітні системи інклюзивного навчання країн Північної Америки. Розроблено в країнах Північної Америки педагогічна теорія «винятковості», яка має глибоке соціальне підґрунтя, стала філософією інклюзивного навчання, оскільки визнає та враховує розмаїття людського загалу і зорієнтована на задоволення особливостей потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин на відміну від визначення (фіксації) порушень у дітей, як стримуючого фактору їхнього розвитку. Саме тому особливі потреби визначаються і у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і у дітей обдарованих та талановитих, як у різноманітній, проте, єдиній спільноті людей. На незаперечності цього постулату базується вся освітня політика регіону [12].

Втім, в останні роки у всіх країнах, окрім Литви, відзначається тенденція до збереження інфраструктури спеціальних закладів. На сьогодні в системі спеціальних інтернатних закладів перебуває значна кількість обмежених. Сприяють цьому незадовільний матеріально-економічний стан сімей, зокрема, незначна фінансова допомога, яка надається батькам дітей-інвалідів; низький соціальний статус, відсутність альтернатив відносно надання спеціальної допомоги та підтримки дітей з обмеженими

можливостями, суспільні дискримінаційні установи, негативна громадська думка тощо.

Водночас, у всіх країнах пострадянського простору міжнародні організації ЮНІСЕФ, TEIP, Every Child, Step by Step та ін., які підтримують прогресивні тенденції відносно дітей з обмеженими можливостями, започаткували проведення проєктів, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти. Ці проєкти сприяють модернізації освітньої галузі у напрямі «Освіта для всіх» [21; 58; 83].

На основі аналізу міжнародних освітніх систем інклюзивного навчання, можна зробити наступні узагальнюючі висновки.

1. Організація процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами обов'язково передбачало можливість надання необхідної, своєчасної, компетентної спеціальної педагогічної підтримки, корекційно- реабілітаційної допомоги всім учасникам навчального процесу (школярам з особливими освітніми потребами, вчителям, батькам дітей з особливостями розвитку. Така допомога надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в різноманітних позашкільних службах.

2. Надання психолого-педагогічної підтримки при інклюзивному навчанні здійснюється фахівцями, які можуть бути як співробітниками позашкільних служб, так и штатних працівників шкіл у більшості країн профільні спеціалісти (логопеди, фізіотерапевти, реабілітологи тощо) з представником державних служб, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами. у країнах, де досить розвинена система спеціальних шкіл, зокрема у Нідерландах, Бельгії, Германії допомогу учням та педагогам, які задіяні в процесі інтегрованого та інклюзивного навчання, надаються фахівці спеціальних шкіл. Ця допомога може виявлятися як у безпосередній роботі з дітьми з особливими потребами, так і в консультуванні вчителів та батьків таких дітей. Школярі з особливими освітніми потребами, у більшості країн мають змогу одержувати спеціальну допомогу в школі, де вони навчаються, специфіка залежить від індивідуальних потреб кожного учня.

Вчителям класів, в яких навчаються школярі з особливими розпитку, суттєву допомогу у практичній роботі надають штатні спеціальні педагоги, або асистенти вчителів. Спеціальні педагоги, асистент вчителів, різнопрофільні фахівці беруть активну участь у складанні індивідуальних навчальних планів для кожної дитини, вчителі, які працюють з дітьми з особливими потребами, мають змогу одержувати консультативну, навчально-методичну підтримку від освітньої-психологічних служб, а також педагогів спеціальних шкіл, підвищувати свій фаховий рівень.

Альтернативною медичній моделі є концепція нормалізації, яка у 70 - х роках стала каталізатором формування «патерів культурно нормативного життя» тих, хто раніше був практично виключений із суспільної діяльності [1].

На думку європейських учених J. Jonson, W. Mills, W. Muller, вона є співзвучною вченню Л. Виготського, яке сприяло усвідомленню соціальної спрямованості компенсаторних можливостей людини, перенесень акцентів з біологічних на соціальні чинники особистісного розвитку [89].

Визначення норм відкривало нові перспективи виховання дитини особливостями розвитку відповідно до усталених культурних норм суспільства, а також сприяло змінам у суспільному сприйнятті дітей з особливостями розвитку і тим самим, початку процесу їх інтеграції в середовище однолітків. При цьому, як свідчить низка дослідників, визначення норми має досить відносне трактування, оскільки процес нормалізації визначається наявністю бажання соціального оточення побачити в особи з інвалідністю «норму», і не передбачає урахування широкого спектру індивідуальних відмінностей, існуючих у суспільстві [11, с.89]

Починаючи з 90 - х років ХХ ст. провідною моделлю суспільного відношення до осіб з обмеженими можливостями стає теорія включення, яка на відміну від попередніх, ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної соціальної групи на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в

означеній теорії є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних стосунків, а навпаки - суспільство має адаптувати середовище, створити умови для задоволення потреб кожної особистості. В центрі уваги цієї моделі суспільної поведінки: автономність; участь у суспільній діяльності, створення системи соціальних зв'язків; прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості. Результатом цього стає поступове визнання й ствердження сучасним суспільством права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і усвідомлення необхідності створення умов для повноцінної реалізації цього права [43, с.88].

Саме теоретико-практична концепція включення стала основою розробки сучасних моделей здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку на основі їх повної соціалізації. Як зазначає Т. Бут : «В першу чергу, ми повинні докорінно змінити наше ставлення до розмаїття людського матеріалу, з яким має справу освітня система. Таке розмаїття варто розглядати не як джерело труднощів, а навпаки - як атрибут реальності який варто сприймати і більше того, цінувати. За такого підходу ми заперечуємо визначення норми, як щось гомогенне та стабільне, ми бачимо норму в розмаїтті існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій вибудовується педагогіка» [11, с.22] Це сприятиме розвитку здібностей дитини, визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»; задоволенню особливих потреб; створенню системи підтримки; функціональному підходу до лікування та навчання; участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [12].

Сучасна світова освітня політика базується на кількох основних підходах до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основними є вважаються: мейнстримінг, інтеграція, інклюзія. Посилаючись на визначення, які дають цим поняттям дослідники даної проблематики (Т.Лещинська, М. Малофеева, К. Raiswaik, Л. Шипицина, Т. Jonson, та інші),

слід зазначити, що ці терміни використовуються як близькі за значенням, але не тотожні [42 ; 47 ; 83 ; 85 ; 89] .

Так, «мейнстримінг» від англ. *mainstreaming* передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми ровесниками. Здебільшого це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, перебування в літніх таборах , відвідування клубів за інтересами тощо. Мейнстримінг пов'язаний переважно з функціонуванням спеціальних класів у масових школах , коли соціальні контакти, стосунки між дітьми з особливостями розвитку та їхніми здоровими однолітками встановлювались в позаурочний час. Втім, означені стосунки характеризувалися нетривалістю та обмеженістю [38, с. 3] .

У свою чергу, термін «інтеграція» (від англ. *integration* - цілий) розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей з інтелектуальними порушеннями у суспільство), або інтерпретується в узагальненому вигляді (як один із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя) . У науковій літературі дане поняття характеризується багатьма теоретичними підходами до окремих її проблем , що ускладнює визначення та класифікацію й напрямів. Розгляд понятійно - термінологічного аспекту цього поняття є суттєвим для нашого дослідження [38, с .5].

На думку Л. Шипициної, інтеграцію в суспільство дітей з обмеженими можливостями здоров'я ускладнює, з одного боку, наявність у них відхилень у фізичному розвитку , з іншого - недосконалість самої системи соціальних стосунків, яка в силу певної жорсткості вимог до своїх суб'єктів є недоступною для дітей з обмеженнями життєдіяльності. Відповідно й інтеграція у суспільство передбачає адаптацію такої дитини в загальну систему соціальних стосунків, зокрема, в рамках освітнього середовища. Це передбачає окрім підготовки особи з інвалідністю до життя в суспільстві , ще й підготовку суспільства до сприйняття її, формування правових основ

держави, що аналіз науково - теоретичних підходів до визначення поняття «інклюзивний освітній простір».

Сучасні світові тенденції суспільного облаштування базуються на визначенні мети соціального розвитку як такої, що полягає у створенні «суспільства для усіх», тобто забезпеченні умов для повноцінної інтеграції в соціум осіб з обмеженими можливостями. Цим обґрунтовується необхідність реалізації прав і можливостей для самореалізації кожної людини, що передбачає, зокрема, рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Резолюцією Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 року проголошено провідним у світовій соціальній політиці «Принцип доступності», що забезпечує толерантність, терпимість, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями. Цей принцип соціального устрою зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, що має полягати у прилаштуванні до потреб кожного індивіда [58].

Проблемі соціалізації та зайнятості людей функціональними обмеженнями присвячуються щорічні Державні доповіді «Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами»[74].

Один з основних висновків у них полягає у тому, що сучасна соціальна політика щодо інвалідів має ґрунтуватися на комплексному підході до розв'язання проблем інвалідності.

Надзвичайно важливим є й законодавче закріплення основоположних термінологічних визначень, що окреслюють сутність та складові інклюзивного навчання: «особа з особливими освітніми потребами», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план», «інклюзивне освітнє середовище», «розумне пристосування», «універсальний дизайн у сфері освіти» та ін.

Реалізація положень щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні, окреслених законодавчо, унормовується сучасними підзаконними актами, що регулюють організацію цього процесу в закладах освіти, його кадрове, програмне та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо. Серед чинних нормативно-правових актів одним із найбільш значущих є «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», зміни до якого були внесені Постановою КМ України у 2017 році. Зокрема, відповідно до цього нормативного документа заклад забезпечується:

- необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;
- обладнанням кабінетів для проведення корекційно-розвиткових занять;
- залученням до освітнього процесу різнопрофільних фахівців. Зокрема передбачено, що освітні та соціальні потреби дітей зі складними порушеннями розвитку під час перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ними та ін.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти є уповноваженим відповідно до Закону України «Про вищу освіту» на реалізацію державної політики у сфері вищої освіти. Під час реалізації державної політики у сфері освіти Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти взаємодіє з Кабінетом Міністрів України, іншими центральними та місцевими органами виконавчої влади, Національною академією наук та національними галузевими академіями наук, органами місцевого самоврядування, громадськими об'єднаннями, установами та організаціями[47].

Що стосується впровадження інклюзивного навчання, фахівці виокремлюють декілька причин, що гальмують упровадження такої форми освіти: відсутня належна підготовка педагогів, неспроможність викладати

навчальний матеріал дітям та молоді з ООП в умовах загальноосвітньої школи.

Створення інклюзивного освітнього середовища прямо пропорційна до рівня професійної готовності педагогів.

Система загальної середньої освіти, її зміст недостатньо адаптований до майбутніх потреб учнів, оскільки відсутня система профільного навчання в середній загальноосвітній школі. У той же час, система професійно-технічного навчання, яка раніше заповнювала цю нішу, знаходиться у катастрофічному стані. Частково цю проблему вирішують появою мережі загальноосвітніх закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо).

Однак є проблема рівного доступу дітей до здобуття якісної освіти у цих закладах. Зараз можна часто зустріти пропозиції щодо проведення оптимізації мережі закладів загальної освіти. На практиці заходи з оптимізації не дають очікуваного результату, бо часто зводяться лише до реорганізації чи закриття сільських малочисельних шкіл, що є причиною не ефективного управління через відсутність наукового супроводу процесу оптимізації освітніх мереж [2, с. 4].

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

У більшості країн, де розвинута і впроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога відносять до парапрофесіоналів, тобто осіб, які отримали підготовку у спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку у галузі педагогіки/інклюзивної освіти та працюють під керівництвом вчителя і підпорядковуються керівнику навчального закладу.

Необхідно визначити зміст таких понять як «асистент вчителя», «інклюзивна освіта», «професійна освіта», «компетентність», «повсякденна практика».

Оскільки сталих україномовних аналогів терміну «social exclusion» ще немає, суто лінгвістичні можливості передбачають «соціальне відчуження, соціальне відсторонення, соціальне відторгнення, соціальна ексклюзія, виключення із суспільного життя, ізоляція, десоціалізація. Відповідно, «social inclusion» – це «соціальне залучення, залучення до суспільного життя, соціальна інтеграція, соціальна інклюзія, соціальне включення.

Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей.

Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або подальшу навчальну діяльність.

Можна виокремити сукупність взаємопов'язаних компонентів педагогічних компетентностей асистента вчителя [1]:

- мотиваційний (постійне системне підвищення свого професійний рівня,

- педагогічної майстерності, загальної культури);

- когнітивний (знати основи законодавства України про освіту, соціальний;

- захист; міжнародні документи про права людини й дитини;

- Державні стандарти освіти; нормативні 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);

- операційний (використовувати індивідуальний і диференційований підхід);

- застосовувати рівні адаптації навчального та фізичного навантаження;

- володіти сучасними технічними засобами та корекційним обладнанням;

- уміти застосовувати професійні знання у практичній діяльності; здійснювати

- педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини;

- вміти налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності;

-рефлексивний/прогностичний (вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку та її виконання; здійснення оцінювання навчальних досягнення учнів.

1.3. Принципи та методи дослідження професійних компетенцій асистента вчителя з інклюзивної освіти

Аналіз канадського та британського досвіду, а також досвіду США свідчить, що основним завданням асистентів педагога на рівні дошкільної, початкової та середньої освіти є надання допомоги вчителю в організації, підтримці та здійсненні навчально-виховного процесу. Така підтримка передбачає як загальну підтримку, так і більш спеціальну допомогу у роботі з окремими учнями. Зазвичай, асистенти педагогів допомагають вчителям та іншим фахівцям надавати підтримку учням, для яких було визначено необхідність надання індивідуальної допомоги у сфері медичного та особистого догляду та/або забезпечення управління поведінкою під час планування індивідуальної навчальної програми (ІНП). Очікується, що асистенти педагогів можуть надавати необхідну підтримку під час виконання учнями навчальних завдань, а також володіють спеціальними навичками та вміннями, необхідними для задоволення потреб окремих учнів. Такі спеціальні вміння та навички асистент педагога може набути під час додаткових тренінгів. Наприклад, якщо у класі є учень, який не чує або має порушення слуху, асистент педагога може потребувати додаткового тренінгу з оволодіння жестової мови. Іншим прикладом може слугувати підтримка асистентом педагога учня з порушеннями опорно-рухового апарату, яка передбачає допомогу у пересуванні.

Розглянемо принципи та методи, які використовувались в дослідженні. Треба зазначити, що наука пізнає навколишній світ за допомогою підходів (системний, комплексний, діалектичний, синергетичний, культурологічний,

аксіологічний, структурно-функціональний та інші), які в свою чергу включають принципи дослідження та методи.

В сучасній науці можна виокремити наступні принципи дослідження:

– мотиваційний (постійне системне підвищення свого професійний рівня;

– принцип детермінізму, що встановлює обумовленість усіх явищ діями тих чи інших причин, тобто принцип причинно-наслідкових зв'язків всіх явищ дійсності;

– принцип системності, що вимагає трактування всіх явищ як внутрішньо пов'язаних компонентів цілісної системи, природної, соціальної, психічної;

– принцип розвитку, тобто визнання постійних змін, розвитку всіх предметів і явищ дійсності, їх переходу від одних форм та рівнів до інших.

В дослідженні використовується також принцип комплексності націлений на інтегрований, цілісний підхід до проблеми муніципального управління сферою освіти та науки, комплексну оцінку знань з даної теми.

Сутність принципу системності полягає у комплексному дослідженні великих і складних об'єктів (систем), дослідженні їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин. Основна його ідея полягає у вивченні об'єкту проблеми як цілісного, але як такого, що складається із різних взаємопов'язаних елементів.

Принцип багатофакторності дозволяє дослідити вплив різного виду суб'єктивних та об'єктивних факторів, які вплинули на напрямки та темпи оптимізації муніципального управління. Принцип загального зв'язку, суть якого полягає в тому, що предмет пізнання не повинен розглядатися сам по собі, ізольовано від необхідних умов його існування, а в його зв'язках і відносинах, з урахуванням усіх його сторін.

В питаннях дослідження оптимізації слід обов'язково виявити, наскільки інертною до змін є система. Якщо система достатньо інертна, то зміни в ній відбудуться не одразу після початку процесу оптимізації. І це

обов'язково треба врахувати в дослідженні. Тому важливим є принципи наукової обґрунтованості та плановості здійснення змін.

Наведені принципи були реалізовані шляхом залучення комплексу методів дослідження. Із теоретичних методів дослідження потрібно відзначити аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, логічний метод, порівняння, класифікацію, узагальнення, абстрагування, конкретизацію.

Особливу роль у дослідженні відіграють методи аналізу та синтезу. Ці методи наукового пізнання не існують ізольовано один від одного. Аналіз є уявним або фактичним розкладанням цілого явища чи процесу на частини. Синтез відновлювання цілісності розглядуваного явища чи процесу в усьому різноманітті його виявів.

В процесі використання індукції та дедукції відбувається перехід знання про одиничне та окреме у знання про загальне, і навпаки. У дослідженні його використовують для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між явищами, узагальнення емпіричних даних на основі логічних міркувань від конкретного до загального. За методом індукції на підставі загальних знань роблять висновки про конкретне. Метод дедукції передбачає формулювання висновків шляхом від загального до конкретного. Основою дедуктивного методу є наукові положення, що не вимагають дослідно-експериментального підтвердження, а сприймаються як аксіоми.

Логічний метод – це метод, за допомогою якого мислення відтворює реальний процес розвитку пізнання. За допомогою логічного методу відображуються основні етапи історичного розвитку об'єкту, його якісні зміни. Логічний метод необхідний для вивчення і розуміння об'єкту пізнання.

Зазначимо, що порівняння дає змогу простежити динаміку досліджуваного явища. Класифікація передбачає розподіл фактів, явищ, процесів за притаманною для певної групи ознакою.

Метод узагальнення – перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального. Він, свого роду, є комплексом послідовних

дій по зведенню окремих фактів в єдине ціле з метою виявлення типових рис і закономірностей, притаманних досліджуваному явищу.

До методу абстрагування вдаються за необхідності виокремити із сукупності ознак, властивостей явища ті, що становлять предмет дослідження.

Конкретизація. Цей розумовий процес передбачає надання предмету конкретного вираження. Під час конкретизації відбувається збагачення понять новими ознаками, оскільки цей метод спрямований на висвітлення розвитку предмета як цілісної системи. Особлива увага приділялась також системному та функціональному методам, які дозволили дослідити та визначити значення перспектив розвитку муніципального управління. Для вивчення організаційно-психологічних проблем використовуються різноманітні емпіричні методи збору даних. Найбільш поширені з них: спостереження, інтерв'ю, опитування та непрямі показники.

Метод спостереження. Будь-яке емпіричне дослідження повинне починатися зі спостереження та аналізу документів, що маютья по вивченні цієї проблеми. Під спостереженням розуміють безпосереднє цілеспрямоване сприйняття та реєстрація організаційних явищ і процесів. Спостереження дає багато цінних відомостей і з теоретичної, і з практичної точок зору. Цей метод можна розглядати як самостійний, але частіше він використовується в сукупності з яким-небудь іншим. Спостереження має різноманітні види: безпосереднє, опосередковане, відкрите, приховане, включене, виключене, системне, несистемне, каузальне (причинно-наслідкове), епізодичне, зовнішнє (зі сторони), внутрішнє (само спостереження).

Опитування – один із найпоширеніших організаційно-психологічних дослідженнях – передбачає отримання відповідей на поставлені дослідником запитання. Особливість цього методу полягає в тому, що джерелом інформації є словесне повідомлення, судження опитуваного. Опитування дозволяє отримати інформацію про ціннісні орієнтації, думки та оцінки членів організації, мотиви їх поведінки, організаційний клімат.

Розрізняють три різновиди опитування:

1. Анкетування – письмове заочне опитування;
2. Інтерв'ю – усна бесіда, очне опитування;
3. Соціометрія.

Аналіз документів – метод збору даних який припускає використання інформації, зафіксованої в рукописному, друкованому тексті та на інших носіях інформації. Документ – джерело, змістом якого є що інформація про соціальні факти суспільного життя, соціальні суб'єкти, що функціонують і розвиваються в сучасному суспільстві. Цей метод дозволяє оперувати вже готовою інформацією, на відміну від інших методів, де цю інформацію доводиться спеціально здобувати.

Метод експертних оцінок–спосіб отримання інформації шляхом опитування експертів. Даний метод використовується коли досліднику не вистачає власних знань про об'єкт, що досліджується і він може звернутися по допомогу до висококваліфікованих спеціалістів.

Експеримент – метод пізнання, за допомогою якого в штучно створених умовах досліджується явище дійсності. Експеримент здійснюється на основі теорії, що обумовлює постановку задачі та інтерпретацію її результатів.

Важливим моментом при відборі конкретного методу є визначення пріоритетності досліджуваних питань. Метод чи комбінація методів повинні бути підібрані так, щоб перевірити гіпотезу для конкретної ситуації.

По-перше, при дослідженні оптимізації муніципального управління сферою освіти та науки, треба з'ясувати реальний стан системи. Для цього застосовуються різноманітні методики аналізу систем. Корисною є методика SWOT-аналізу, яка дозволяє визначити сильні та слабкі сторони, можливості, ризики та небезпеки.

По-друге, треба побудувати чітку стратегію реформування. Необхідно виявити потреби громадян в сфері освіти та науки шляхом проведення

відповідних опитувань, громадських слухань. Така стратегія повинна містити етапи реалізації завдань із зазначенням конкретних термінів.

По-третє, треба привести у відповідність до стратегії нормативно-правову базу, яка регламентуватиме зміни в галузі освіти та науки.

Що стосується впровадження інклюзивного навчання, фахівці виокремлюють декілька причин, що гальмують упровадження такої форми освіти: відсутня належна підготовка педагогів, неспроможність викладати навчальний матеріал дітям та молоді з ООП в умовах загальноосвітньої школи.

Підсумовуючи, потрібно відзначити, що в дослідженні співвідношення професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти було застосовано ряд принципів та методів, таких як принципи системності, об'єктивності, детермінізму, розвитку, комплексності, багатофакторності, загального зв'язку, а також, індукції та дедукції, логічний метод, порівняння, узагальнення, метод класифікації, конкретизації, системний та функціональний, спостереження, опитування, аналіз документів, експертних оцінок та експеримент, що дозволило дослідити особливості професійних компетентностей в розрізі інклюзивної освіти. Були поєднані методи як теоретичного, так і емпіричного рівнів наукового дослідження.

Отже, в даному розділі було встановлено стан наукової розробки проблеми співвідношення професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти, уточнено зміст основних понять дослідження та проаналізовано принципи та методи дослідження співвідношення професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПОВСЯКДЕНИХ ПРАКТИК У РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Сутність та зміст професійної діяльності та компетентності асистента вчителя з інклюзивної освіти.

Із широким впровадженням інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями у сучасній освітній системі з'явилась потреба у фахівцях, які володіють методиками психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі. Існуюча система не задовольняє потреб всього контингенту дітей з ООП. Розвиток корекційної освіти та її аналіз свідчить про необхідність удосконалення підготовки фахівців щодо надання освітніх послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку відповідно до нових викликів суспільства.

Про існування серйозних проблем в сучасній професійній освіті свідчить недостатній рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання в Україні. Важливість підготовки майбутніх асистентів вчителя до інклюзивного навчання полягає у компетентнісному підході.

Діяльність асистента вчителя в закладі освіти регламентована нормативно-правовими документами, які є підґрунтям для організації інклюзивного навчання та розробки його алгоритму.

На сьогодні згідно з вищезазначеними документами посаду асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курси підвищення кваліфікації щодо роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

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 в застосуванні під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

Як учасник інклюзивного освітнього процесу асистент учителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом з учителем класу проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми розвитку та навчання; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Згідно з нормативно-правовими документами у процесі освітньої діяльності асистент учителя виконує організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, прогностичну та консультативну функції.

Організаційна.

Допомагає в організації освітнього 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 із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

Навчально–розвиткова.

Співпрацюючи з учителем 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 їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностична.

Разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностична.

На основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

Консультативна

Постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Окрім цього, асистент учителя повинен знати:

Основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та 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, застосовуючи індивідуальний та диференційований підхід; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних

технічних засобів та обладнання; основи роботи з громадськістю та сім'єю; етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей; норми та правила ведення педагогічної документації.

Асистент вчителя повинен вміти застосовувати професійні знання в практичній дії і при цьому мати:

- розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати;
- ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність;
- навички вирішення конфліктних ситуацій.

Діяльність асистента вчителя в закладі освіти регламентована нормативно-правовими документами, які є підґрунтям для організації інклюзивного навчання та розробки його алгоритму, зокрема:

- зарахування дитини з особливими потребами до закладу освіти та підготовка інклюзивного освітнього середовища з відповідним кадровим, матеріально-технічним та дидактичним забезпеченням відбувається згідно з «Порядком організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011);
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, надання підтримки (асистент учителя, асистент дитини), розробка (за потреби) ІПР, використання відповідних програм тощо відбуваються згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017, ст. 33, ст. 27, а також із «Порядком організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011);
- моніторинг розвитку дитини з особливими освітніми потребами відбувається згідно з «Положенням про інклюзивно-ресурсні центри» (Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017. Редакція від 16.08.2017).

Готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі базуючись на результатах теоретичного аналізу, викладеного попередньому

розділі, встановлено таку: на основі дослідження особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі, розробити методичні рекомендації щодо організації інклюзивного освітнього простору.

1. Здійснити експериментальне дослідження готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі.

2. Визначити ефективні шляхи залучення майбутніх педагогів до роботи в умовах інтегрованого навчання.

3. Розробити методичні рекомендації педагогам щодо організації інклюзивного освітнього простору.

Інклюзивна освітня практика потребує наявності низки чинників, зокрема: забезпечення необхідної спеціальної літератури, а також підвищення рівня матеріально-технічної бази сучасних навчальних закладів. Пріоритетне місце тут посідає розробка методів і засобів ґрунтовної фахової підготовки педагогів для роботи в інтегрованому освітньому просторі. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі, значною мірою, залежить від координованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (спеціального педагога, корекційного педагога, медичного працівника, психолога та інших). Члени такої команди мають спільно оцінювати стан розвитку кожної дитини і на основі цього: розробляти перспективи і короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізувати їх разом з дитиною, вирішувати питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізувати результати спільної діяльності, в також різнобічно підвищувати свою кваліфікацію. Саме тому, виняткова увага має приділятися питанням підготовки спеціалістів до роботи в умовах означеної діяльності. Особливої ваги при цьому набуває те, що суть змін освітню трансформаційних процесів, які відбуваються зараз в Україні, полягає у реальній зміні старої, репродуктивної моделі освіти (де школа виступала консервантом суспільної системи) на нову, динамічну модель (у якій освіта набуває здатності до саморозвитку й оновлення, стимулюючи відповідні суспільні зміни). Однією

з проблем на шляху реалізації цих завдань є неспроможність сучасної школи своєчасно й адекватно реагувати на швидкоплинні зміни сучасної освіти-упроваджувати новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії. Потреба у розв'язанні цієї та багатьох інших проблем зумовлює необхідність нового підходу до підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації працюючих вчителів.

Слід зазначити, що спеціальної підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, у класах (групах) яких є діти з особливими потребами, не мають і донині не одержують. Тож, актуальності набуває пошук ефективних шляхів залучення майбутніх педагогів до роботи в умовах інтегрованого навчання. Враховуючи вищесказане, велика увага, перш за все, має приділятися психологічній підготовці педагогів.

Саме психологічну готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі слід розглядати як інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність. До структури психологічної готовності особистості науковці відносять п'ять функціонально зв'язаних взаємозумовлених компонентів мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний і операційний) мають функціональний характер то четвертий і п'ятий компоненти готовності-це особистісні характеристики які формуються в саме у процесі діяльності та спілкування між людьми, що забезпечує розвиток особистості [23].

Отже, метою констатувального експерименту стало дослідження готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Для реалізації означеної мети, у процесі проведення експерименту було здійснено наступні діагностичні заходи:

1. Вивчення думки майбутніх педагогів щодо професійних та особистісних якостей, необхідних для успішного втілення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

2. Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл).

3. Опитування «Перспективи соціальної інтеграції».

В процесі вивчення думки майбутніх педагогів щодо професійних та особистісних якостей, необхідних для успішного втілення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, опитані повинні були зазначити ті професійні та особистісні якості, які є необхідними та до певної міри достатніми для успішного втілення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Результати засвідчують, що опитувані в переважній більшості зазначають те, що стосується поглиблення або набуття знань зі спеціальної педагогіки та психології, зокрема методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (34,3%), знання особливостей їх розвитку (20%) та поруч з тим зазначаються і суто особистісні характеристики: терпіння, витримка (31%), любов до дітей, вміння знайти індивідуальний підхід до дитини (22,8%). Гнучкість у виборі таких методів та форм роботи, які найбільше відповідають конкретній дитині; вміння співпрацювати з іншими спеціалістами та використання їх порад-17,4%. Доброта, доброзичливість, вміння зрозуміти дитину-14,3%. Сила волі, високий рівень майстерності, професійність, чуйність, бажання працювати, вміння протистояти труднощам та знаходити вихід зі складних ситуацій-8,6%. Досвід роботи, вміння спілкуватися з дітьми та батьками-5,7%. Делікатність, щирість, гуманне ставлення, вміння співчувати, міцне здоров'я-2,9%. Оптимізм, врівноваженість, компетентність, спостережливість, розум, старанність, внутрішній настрій та адекватне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами, володіння інноваційними технологіями-1,5%.

Підсумовуючи отримані результати, можна сказати, що мотивація майбутнього педагога щодо інклюзії і переконаність у її правильності як

засобу та мети навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також рефлексія власного досвіду буде сприяти підвищенню його компетентності.

Це свідчить про необхідність спеціальної підготовки педагогів з метою формування в них високого рівня психологічної готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Визначення особливого «емоційного інтелекту» майбутніх асистентів спрямоване на виявлення здібності до розуміння відносин особистості, які репрезентовані в емоціях, а також управління емоційною сферою на основі прийняття відповідних рішень. Ці параметри представляються значимими в процесі підготовки майбутніх асистентів до роботи в інклюзивному освітньому просторі [81, с.57-59].

Використана нами методика діагностики «емоційного інтелекту» (Н. Хол) містить 5 шкал, за якими розподілялися відповіді опитування при обробці інтерпретації отриманий результатів (що відбувалося за допомогою відповідного ключа):

- 1) емоційна поінформованість;
- 2) керування своїми емоціями, емоційна неригідність;
- 3) самомотивація, довільне керування своїми емоціями;
- 4) емпатія;
- 5) розпізнавання емоцій других людей, вміння впливати на емоційний стан других людей.

Отримані результати продемонстрували ті особистісні властивості й особливості майбутніх педагогів, які формуються й проявляються в процесі взаємовідносин між людьми, а також впливають на протікання й ефективність означення взаємовідносин та виникнення нових. У ракурсі нашого дослідження

Зміст, форми и методи підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі. Для успішного розв'язання проблеми підготовки

педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання вдасться за необхідне організація відповідної підготовки..

В основу програми підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі, було покладено результати теоретичного аналізу, спрямованостей на визначення науково-теоретичної основи процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі, а також констатувального експерименту, присвячений аналізу готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі. Розроблено нами програма підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному просторі являє собою спеціальний курс, розрахований на 32 години, який передбачає використання як традиційних, так й інтерактивних форм і методів роботи зі слухачами. Передбачалось, що як результат впровадження означеного курсу майбутні педагоги: ознайомляться із соціальним, культурним, філософським, історичним та педагогічним обґрунтуванням залучення дітей з особливими потребами до освітніх закладів загального профілю; навчатися визначати, оцінювати й створювати сприятливе навчальне середовище для дітей з різними потребами; зрозуміють важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини; засвоять ефективні принципи, стратегії, співробітництва педагогів, батьків та фахівців; основні способи розуміють вплив різних видів інвалідності на процеси навчання, розвитку, соціалізації; навчатися створювати освітнє середовище відповідно до специфічних потреб означеної категорії дітей на підставі сучасних педагогічних методик; навчатися створювати у класі демократичне навчальне середовище, яке сприяє налагодженню дружніх стосунків та формуванню колективу.

При розробці змісту програми ми виходимо з того, що особлива увага в навчальному закладі має приділятися підготовці всіх педагогів до їх автономної діяльності та застосування навичок адаптування процесу навчання в цілому для задоволення потреб учнів з порушенням психофізичного розвитку, що має реалізовуватися у спільній діяльності з іншими фахівцями (членами супроводу та у співробітництві з батьками.

Доцільно виокремити деякі аспекти, котрі потребують особливої уваги. Так, зокрема: програми підготовки мають забезпечувати для всіх вчителів як початкової, так и середньої шкільної ланки позитивну орієнтацію стосовно розумово и фізичних недоліків, розвиваючий таким чином розуміння того, що може бути досягнуто в школах завдяки допоміжним послуги, які є на місцевому рівні доцільно переосмислити підготовку вчителів, що працюють з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, аби спрямувати їх зусилля на здобуття спеціальних знань и розвиток необхідних навичок оцінювати освітні споживи дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний процес, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками дитини.

2.2. Роль спеціалізованої освіти в професійному становленні асистента вчителя з інклюзивної освіти організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах

Методичні рекомендації асистентам відносно організації інклюзивного освітнього простору аналіз результатів, отриманий у контексті експеримента, дозволяють виокремити деякі аспекти, котрі потребують особливої уваги. Так, зокрема: програми підготовки мають забезпечувати для всіх вчителів як початкової, так и середньої школи позитивну орієнтацію стосовно розумово и фізичних недоліків, розвиваючий таким чином розуміння того, що може бути досягнуто в школах завдяки допоміжним послуги, які на місцевому рівні доцільно переосмислити підготовку вчителів, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, аби спрямувати їх на здобуття спеціальних знань й розвиток необхідних навичок-оцінювати особливі потреби дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний процес, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками дитини; спеціальна підготовка в галузі освіти осіб з порушеннями фізичного розвитку, яка дозволяє здобути додаткову кваліфікацію може об'єднуватися з

підготовкою й досвідом роботи в якості «звичайного вчителя», кваліфікованості вчителів доцільно брати до уваги навички необхідні для задоволення освітніх потреб дітей з порушенням психофізичного розвитку; готувати друковані матеріали й організувати семінари для місцевих адміністраторів, інструкторів, завідувачів навчальної часті и вчителів-методистів метою розвитку їхніх здібностей, здійснювати керівництво опис в цій галузі, а також надавати підтримку й консультувати менш досвідчений викладацький склад та ін.

Тож, відповідна підготовка педагогів є необхідною передумовою впровадження й розвитку інклюзивної форми навчання. Вона має надаватись як елемент базової освіти, у формі перепідготовки, тренінгів. При цьому, слід враховувати наступне.

По-перше, так як допомога людям із функціональними обмеження-це складаний процес, який потребує, насамперед інтегрального підходу, на основі координації роботи спеціалістів різного профілю. допомога и реабілітація осіб з обмеженою можливиий має дві основні цілі: забезпечення таких умов, які б дозволяли кожній особі з інвалідністю реалізувати свої можливості й бути впевненим у собі й жити в тісному контакті з іншими людьми; створення позитивного виховного середовища (члени родини, сусіди, школярі) відносно прийняття, поважливого и доброзичливого ставлення до осіб з інвалідністю, забезпечення для них рівних можливостей самореалізації.

На підставі вищевикладеного, за результатами здійсненого теоретичного аналізу та експериментального дослідження, нами було розроблено методичні рекомендації асистентам відносно організації інклюзивного освітнього простору, які включають наступні аспекти:

1. Способи роботи з конкретною дитиною, яка має функціональні обмеження.
2. Подолання надмірної опіки.
3. Рекомендації відносно організації роботи у класі.

4. Способи активізації роботи з батьками.
5. Рекомендації відносно вибору форм взаємодії з батьками.
6. Принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
7. Рекомендації відносно залучення до співпраці різноманітних фахівців.
8. Планування навчально-виховного процесу. Переходячи до детального викладу зазначених методичних рекомендацій, перш за все, слід звернути увагу на особливості організації взаємодії асистента з дитиною, яка має особливі освітні потреби.

Величезну роль у розвитку дитини відіграє ставлення до неї тієї людини, яка навчає її нових навичок. Це впливає на швидкість і якість засвоєння навичок, позначається на поведінці дитини й готовності вчитися.

Рекомендації відносно організації роботи у класі.

1. Відчуйте атмосферу в класі зверніть увагу на рівень шуму, на активність дітей, на взаємодію вчителя з учнями.
2. Приєднайтеся до групової діяльності. Посидьте поруч з дітьми.
3. Під час проведення занять дайте дітям певний час самим подумати над тій чи іншою проблемою і лиш потім пропонуйте свою допомогу.
4. Не намагайтеся інтерпретувати роботи (малюнки, будівлі з кубиків, деревини тощо), даючи їм назви, запитуйте дітей, що змогли зробити.
5. На обговорюйте конкретних дітей з іншими доросли, батьками тощо, а якщо є запитання, краще звернутися до вчителя чи директора.
6. Не обговорюйте поведінку дитини у її присутності.
7. Розповідайте про свої ідеї та пропозиції членам педагогічного колективу.
8. Дотримуйтеся принципів керівництва класом и методів розв'язання проблем, визначених учителем.

9 Окремий, принципово важливий напрямок в контексті започаткування інклюзивного навчання дітей з порушеннях психофізичного розвитку, належить роботі з батьками.

У контексті існуючого законодавства очікується, що всі школи повинні: повідомляти батьків про успіхи дітей; надавати інформацію про шкільну навчальну програму; проводити для всіх батьків щорічні збори; залучати батьків до визначення особливостей навчальних потреб. Зокрема, закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу» и мають право: обирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей; приймати рішення участі інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; обирати й бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів; звертатися до відповідних органів управління освітою з навчання та виховання дітей; захищати законні інтереси дітей [20].

Рекомендації відносно вибору форм взаємодії з батьками. Асистент вчителя перебуває поряд із учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвиткові заняття, спостерігає за процесом такого заняття (за потреби), має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати з ними важливі питання. Отже, він може отримати поради фахівців та надавати інформацію про дитину, спілкуватися з батьками учнів, залучати їх до планування роботи та реалізації програм. За потреби учням з ООП під час освітнього процесу пропонується 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) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з тяжкими порушеннями розвитку. У навчальних закладах з інклюзивним навчанням особлива роль відводиться психологам і логопедам. Слід підкреслити

важливість їхньої співпраці. Психолог та логопед входять до складу команди супроводу, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами.

Принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами: батьківська спільнота за умови відповідного налагодження взаємодії є потужним потенціалом забезпечення інклюзивного процесу в закладі освіти.

Слід взяти до уваги також той факт, що найсучасніші нормативно-правові положення щодо регламентації інклюзивного навчання визначають батьків як рівноправних учасників освітнього процесу. В інклюзивному освітньому середовищі співпраця з батьками здійснюється у таких напрямках, як:

- обстоювання прав дитини в усіх інстанціях освітнього маршруту в ІРЦ, у закладі освіти;
- участь батьків у команді психолого-педагогічного супроводу;
- співпраця з педагогом щодо регулярного надання інформації з прогресу в навчанні та розвитку дитини з ООП [26].

Визначають такі шляхи успішної співпраці асистента вчителя з батьками:

- налагодження спілкування (індивідуального, групового);
- залучення батьків до освітнього процесу.

Регулярні індивідуальні зустрічі асистента вчителя з батьками учнів з ООП є практикою, що має часто використовуватися в класах з інклюзивним навчанням, оскільки вона надзвичайно важлива у процесі спілкування з батьками.

Планування навчально-виховного процесу має базуватися на втіленні наступних фундаментальних позицій :необхідність запровадження інноваційних педагогічних підходів и методів, в тому числі при проведенні оцінювання навчальних досягнень означеної категорії дітей; запровадження диференційованого, індивідуального підходу практично до кожної дитини з

порушенням розвитку (індивідуальні програми розвитку та індивідуальні плани роботи).

2.3. Критерії діагностики професійності асистента вчителя з інклюзивної освіти

Успіх розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, значною мірою визначається знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю і загальною педагогічною культурою їх працівників. Все це обумовлює актуальність проблеми ефективної організації професійної педагогічної підготовки асистентів учителів.

Проблемам підготовки і перепідготовки сучасного педагога, різноманітним аспектам формування професійної компетентності вчителя присвячено багато досліджень українських та зарубіжних науковців, зокрема І. Бехав, О. Гаврилова. Діяльність асистента вчителя в закладі освіти регламентована нормативно-правовими документами, які є підґрунтям для організації інклюзивного навчання та розробки його алгоритму.

Професійні компетентності асистента вчителя як його інтегральної характеристики, визначає здатність вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного навчання. Професіограма включає якості та характеристики особистості асистента учителя, зокрема: його гуманістичну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість діяльності; вимоги до психолого-педагогічної підготовки асистента учителя, що передбачають певний обсяг знань та умінь у галузі корекційно-розвивальної роботи; обсяг і зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки. спеціальні професійні компетентності визначають здатність асистента вчителя ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання. Компетентність асистента вчителя включає

сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного.

Так, в описі посадових обов'язків асистента вчителя зазначається, що асистент учителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом з учителем класу проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині при виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, надання підтримки (асистент учителя, асистент дитини), розробка (за потреби) ІПР, використання відповідних програм тощо, відбуваються згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017, ст.33, ст.27, а також із «Порядком організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011);

Інклюзивна освіта це- безперервна процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей дитини і недопущення дискримінації.

Для виконання своїх обов'язків асистент учителя взаємодіє з: § директором та заступниками директора закладу освіти; § педагогічними працівниками закладу освіти; § практичним психологом закладу освіти та працівниками психологічної служби; § медичними працівниками закладу освіти та територіального закладу охорони здоров'я; § інклюзивна-ресурсним центром; § педагогічною радою та радою закладу освіти; § батьківським комітетом закладу освіти; □ батьками дітей з особливими освітніми потребами; § громадськими організаціями, позашкільними та

культурно-освітніми закладами; Ш службами у справах дітей; Ш правоохоронними органами

– моніторинг розвитку дитини з особливими освітніми потребами відбувається згідно з «Положенням про інклюзивно-ресурсні центри» (Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017. Редакція від 16.08.2018)

Діяльність асистента вчителя в закладі освіти регламентована нормативно-правовими документами, які є підґрунтям для організації інклюзивного навчання та розробки його алгоритму, зокрема:

– забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, надання підтримки (асистент учителя, асистент дитини), розробка (за потреби) ІПР, використання відповідних програм тощо відбуваються згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017, ст. 33, ст. 27, а також із «Порядком Президента, постанови та розпорядження Кабінету Міністрів, обов'язкові для виконання на території України. Акти, що мають нормативний характер, найбільш важливе або загальне значення, видаються у формі постанов Кабінету Міністрів України.

Основне завдання асистента вчителя – допомога у забезпеченні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні ІПР для дитини з ООП. [56].

В обов'язок асистента вчителя входять : спостереження за поведінкою учнів і надання інформації вчителю, збирати і записувати дані для подальшого оцінювання учня, внесення доповнень до ІПР. Вносити пропозиції вчителю щодо завдань, розроблених для учня з ООП. Звітувати перед вчителем щодо сильних сторін учня з ООП, його досягнень і потреб. Звітувати перед учителем щодо поведінки учня і наслідків. Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ [22, с. 69]

Індивідуальна програма розвитку повинна бути узгоджена з батьками й учнем у разі його повноліття. Інформація про результати узгодження в обов'язковому порядку вносять в ІПР. Батьки або учень

особистим підписом засвідчують, що ІПР було узгоджено з ними. Якщо батьки або учень відмовляються від узгодження ІПР, робиться відповідний запис.

Найчастіше причинами відмови підписувати ІПР є:

- батьки можуть вважати, що підстав для розробки ІПР або ІНП немає, тож вони не хочуть, щоб їхня дитина навчалася за окремою програмою і, таким чином, відрізнялася від інших учнів. Можливі дії асистента вчителя: необхідно створити умови для неформальної зустрічі батьків з педагогом, фахівцем або іншими батьками, якому вони найбільше довіряють. Метою зустрічі має стати розмова з батьками про ІПР як механізм для досягнення дитиною успіху, а не спосіб «навішування ярликів». Якщо батьки не задоволені результатами вивчення потенційних можливостей і потреб дитини, запропонуйте їм взяти участь у навчальних заняттях, ставши у такий спосіб незалежними спостерігачами;

- батьки можуть вважати, що КППС спланувала недостатньо заходів для досягнення дитиною прогресу. Можливі дії асистента вчителя: пояснити батькам, що ІПР є гнучким та індивідуальним механізмом, який змінюється, розвивається і постійно переглядається, тому поступово пропозиції батьків задовольняються. До того ж, батьки завжди залишають за собою право контролю над виконанням ІПР та його змінами.

Можливо, будуть й інші причини, які спонукатимуть батьків не погоджуватися підписувати ІПР. Тому асистент вчителя повинен бути гнучкими, шукаючи рішення, які б задовольнили батьків і КППС діяти в найкращих інтересах дитини.

Базовим в освітянській сфері є закон «Про освіту». Він дає визначення видів освіти, форм здобуття освіти, складників та рівнів освіти, визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Державну політику у сфері освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади у

сфері освіти і науки, інші центральні органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування (ст. 5).

Особистісно-орієнтоване навчання – центром якого є особистість дитини, самобутність, самоцінність. В основі навчання лежить особистісно-орієнтований підхід, а саме орієнтація на особистість учня, його потенційні можливості, мотиви, цілі та інтереси.

Асистент вчителя у контексті такого підходу визначає мету уроку, організовує, спрямовує і коригує освітній процес, виходячи з потреб учня, рівня його знань, умінь і навичок. Результатом інклюзивної освіти не облов'язково є знання учня, це можуть бути нові сформовані уміння та навички. Організація інклюзивної освіти означає, що вибір і застосування змісту навчання, методів навчання, засобів навчання повинні розглядатись крізь призму особистості учня – його ООП, здібностей, рівня інтелекту інших індивідуально-психологічних особливостей.

Органи місцевого самоврядування створюють умови для здобуття дошкільної освіти шляхом: формування і розвитку мережі закладів освіти; замовлення підготовки педагогічних працівників; реалізації освітніх програм неформальної освіти для батьків. Законом визначається, що для забезпечення територіальної доступності повної загальної середньої освіти органи місцевого самоврядування створюють і утримують мережу закладів освіти та їхніх філій. Відповідно до закону органи місцевого самоврядування створюють умови для доступності позашкільної освіти шляхом формування, утримання та розвитку мережі закладів позашкільної освіти відповідно до освітніх, культурних, духовних потреб та запитів населення.

РОЗДІЛ 3

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПОВСЯКДЕННИХ ПРАКТИК АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

3.1. Результати дослідження професійних компетентностей асистента вчителя загальноосвітніх закладів м. Запоріжжя

Ефективна співпраця вчителя і асистента вчителя відбувається завдяки спільній відповідальності. Для забезпечення максимально продуктивних стосунків учителя повинні : обговорювати завдання з асистентами вчителів; установлювати чіткі параметри; наголошувати на важливості конфіденційності; обговорювати філософію та підхід до навчання й управління класом; призначити регулярні зустрічі з асистентом, щоб обговорювати його спостереження за учнями, отримувати зворотній зв'язок та звіти, вчасно дізнаватися про складні моменти та обміркувати стратегії реалізації програм.

Необхідною умовою забезпечення якісної освіти для дітей з особливими потребами є висока педагогічна майстерність, що має виходити за рамки стандартних методів, урахуваючи розмаїття особливих та типових можливостей учнівського колективу. Учитель має здійснювати свою освітню діяльність на підґрунті індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень за її розвитком, розробляти індивідуальні освітні програми тощо. Виконання цих та інших завдань передбачає професійну співпрацю педагога з асистентом учителя.

В реаліях української освітньої системи на посаду асистента вчителя може бути прийнята особа, яка має педагогічну освіту і пройшла курси

перепідготовки для роботи в умовах інклюзивного навчання. Право призначати та звільняти з посади належить керівникові закладу освіти.

Чіткого конкретного переліку обов'язків, які покладаються на асистента вчителя, немає. На визначення обов'язків асистентів педагога впливають різні чинники, а саме: характеристики та особистість вчителя, склад учнівського колективу, стосунки між асистентом вчителя та дітьми, міжособистісні навички вчителя та асистента вчителя, рівень навичок асистентів вчителя, фізичне середовище класу. Окремі вчителі можуть додавати власні вимоги щодо роботи асистентів з метою покращення якості викладання.

Наступний перелік містить приклади можливих обов'язків асистентів педагога:

- допомагати окремим учням у виконанні навчальних завдань, розроблених вчителем;

- здійснювати нагляд за дітьми під час їх перебування в їдальні, на ігровому майданчику тощо;

- надавати допомогу у здійсненні моніторингу прогресу дітей;

- допомагати у роботі малих груп або індивідуально з окремими дітьми в той час, коли вчитель працює зі всією групою або іншими дітьми;

- надавати допомогу у підготовці навчальних матеріалів;

- допомагати у проведенні тестів, інших видів перевірочних робіт (підрахунок балів тощо);

- допомагати вчителю у проведенні спостережень, здійсненні відповідних записів;

- допомагати вчителю у вирішенні проблемних ситуацій та управлінні поведінкою учнів у класі;

- проведення інструкцій, розроблених вчителем;

- співпраця з вчителем у процесі розроблення розкладу;

- застосовувати та підтримувати стан обладнання в класі, включаючи проектор тощо.

Більш конкретні види діяльності, які можуть виконувати асистенти педагога, допомагаючи вчителю у процесі викладання, можуть включати в себе:

- організація екскурсій;
- читання книжок дітям;
- допомога учням у виконанні навчальних завдань, розроблених вчителем;
- роздавати матеріали учням на уроці;
- допомога дітям у вивченні свого імені, домашньої адреси, номера телефону, дня народження, імені батьків;
- здійснювати нагляд над ігровими видами діяльності дітей.

Відповідно до розпорядження адміністрації закладу асистент учителя може працювати з кількома вчителями та кількома учнями, які мають особливі освітні потреби, в інших класах. Він працює в режимі виконання встановленого йому навчального навантаження відповідно до розкладу навчальних та корекційно-розвиткових занять, бере участь в обов'язкових планових загальношкільних заходах; під керівництвом вчителя, у класі якого працює, планує діяльність, визначену його посадовими обов'язками. У разі відсутності учня з особливими освітніми потребами, за яким закріплений асистент учителя, асистент може залучатися адміністрацією школи до психолого-педагогічного супроводу інших учнів класу або учнів з особливими освітніми потребами інших класів.

Кожного навчального року учні, якими опікується асистент учителя, можуть змінюватися. Під час канікул, що не збігаються з відпусткою, асистент учителя залучається адміністрацією школи до педагогічної, методичної чи організаційної діяльності в межах часу, що не перевищує навчальне навантаження до початку канікул. Систематично асистент учителя обмінюється інформацією з питань інклюзивного навчання, що належать до

його компетентності, з адміністрацією, учителем, із яким співпрацює, з практичним психологом, батьками дитини, яка має особливі освітні потреби, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

До основних напрямів діяльності асистента вчителя належать: співпраця з учителями щодо організації освітнього процесу дитини з ООП в умовах класу з інклюзивним навчанням; організація корекційно-розвиткові занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини; створення умов соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами, формування в неї моделі поведінки в дитячому колективі і т. ін.

В умовах сьогодення інтеграція людей з особливими потребами в суспільство є одним із провідних напрямів роботи різноманітних соціальних інститутів та громадських організацій. Втім, через ряд об'активних та суп'активних причин наше суспільство ще не готово до широкомасштабного вирішення даної проблеми. Тому робота з населенням, перш за все, має бути спрямована на подолання стереотипних уявлень щодо «неповноцінності» людей з особливими потребами.

Тож, відповідна підготовка педагогів, а особливо майбутніх педагогів, є необхідною передумовою впровадження і розвитку інклюзивної форми навчання. Вона має надаватись і як елемент базової освіти, і у вигляді перепідготовки, і у вигляді спеціалізованих тренінгів. Запропоновані в програмі інтерактивні методи навчання будуть корисні соціальним працівникам, соціальним педагогам, представникам громадських організацій, і всім, хто працює у сфері соціальної реабілітації людей з особливими потребами. Мета програми полягає в розширенні інформаційного поля, майбутніх педагогів щодо особливостей розвитку дітей, які мають особливі освітні потреби (залежно від специфіки наявних порушень), та форм і методів роботи з ними в інклюзивному освітньому просторі, а також відпрацювання навичок здійснення допомоги і підтримки людей з особливими потребами, залежно від специфіки наявних порушень професійної співпраці вчителя та його асистента передбачає ефективне

спілкування. Розпочати слід із чіткого визначення своїх обов'язків та функцій, а також зі створення можливостей для постійного обговорення та участі у ньому.

Необхідно забезпечити поінформованість асистентів вчителів про найостанніші вказівки керівництва та події із життя школи, вчителі мають забезпечити їх постійно діючим каналом комунікації, куди б надходила найсвіжіша інформація; асистенти мають брати участь у засіданнях педагогічного колективу.

Щоб робота асистентів учителів у класі була ефективною, вони мають чітко узгоджувати цілі дитини, визначені в ІІР, із загальноосвітніми цілями, що їх визначає вчитель для учнівської спільноти всього класу. Чітке окреслення ролей вчителя та асистента педагога є важливим елементом успішного впровадження навчальної програми для усіх учнів. Визначення ролей вчителя та асистента вчителя забезпечує дотримання етичних та офіційних вимог, які є орієнтиром при проведенні нагляду та оцінки діяльності. Процес викладання навчального матеріалу асистентами вчителя може здійснюватися лише під керівництвом вчителя.

Важливою є допомога асистентів учителів у створенні баз даних стосовно спостереження за успіхами та проблемами учнів з особливими потребами. Потрібно вміти вчасно побачити, що учень вже досяг поставлених цілей, і знати, як звітувати вчителю про свої спостереження. Зокрема, асистенти вчителів мають знати які дані слід збирати; які стандартизовані форми перевірок слід використовувати під час документування поведінки та досягнень, за якими вони спостерігають; як далі кваліфікувати поведінку, за якою вони спостерігають, за такими параметрами, як тривалість, частота та інтенсивність як правильно скласти чіткий звіт про надзвичайний випадок і т. ін.

3.2. Рекомендації щодо оптимізації професійних компетентностей асистента вчителя з інклюзивної освіти

Для якісного виконання посадових обов'язків необхідні такі чинники, що визначають організаційні умови освітнього інклюзивного середовища. Асистент повинен мати відповідну професійну підготовку та володіти рядом компетенцій. Підґрунтям для формування професійних компетенцій асистента вчителя є принципи дитиноцентризму, аналіз результатів, отриманий у контексті експеримента, дозволяють виокремити деякі аспекти, котрі потребують особливої уваги. Так, зокрема: програми підготовки мають забезпечувати для всіх вчителів як початкової, так і середньої школи позитивну орієнтацію стосовно розумово і фізичних недоліків, розвиваючи таким чином розуміння того, що може бути досягнуто в школах.

Суттєвим в роботі асистента вчителя є індивідуальний підхід, що передбачає здійснення супроводу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Асистент вчителя за необхідності допомагає всім учням у класі, у яких виникають труднощі в навчанні чи стосунках в колективі.

Ролі асистента вчителя та фахівця спеціальної освіти різні, а саме: асистент учителя володіє принципами роботи в закладі освіти з інклюзивним навчанням і має спеціальну освіту, однак виконує при цьому супровідну функцію, у той час як лідерську виконує вчитель. Важливий напрям діяльності всіх фахівців в інклюзивному закладі освіти, зокрема асистента вчителя, систематичне вивчення можливостей і потреб дитини, оцінювання динаміки її розвитку.

Асистент вчителя, перебуваючи значний час поряд із учнем, має можливість постійно спостерігати за його діяльністю в навчальному та позакласному середовищі та аналізувати. Доцільна фіксація таких даних, ведення щоденника спостережень із метою репрезентації результатів на засіданні команди психолого-педагогічного супроводу, під час планування уроків та додаткових занять з учителем тощо. Часто виникає питання, де саме має знаходитися асистент вчителя під час уроку. Зазвичай асистент учителя

знаходиться поруч із учнем з особливими потребами так, щоб не відволікати інших дітей у класі. Для учня з особливими потребами необхідно обрати місце, найбільш зручне для нього. У процесі уроку асистент учителя може змінювати позицію, аби надати допомогу іншим учням чи вирішити питання, що виникають паралельно.

На першому етапі важливо пояснити учням, чому одному з їхніх товаришів потрібен помічник. Для запобігання виокремлення учня з особливими освітніми потребами важливо, по-перше, щоб асистент учителя під час уроку та на перерві підходив до різних дітей, спілкувався з усіма учнями; по-друге, пояснив, що зараз саме цьому учневі потрібна допомога, а надалі асистент допомагатиме тому, кому підтримка також буде необхідна. Із часом діти звикають до такої практики та сприймають її як звичайну [13].

Розглядаючи організаційний аспект роботи асистента вчителя, слід зауважити, що тут, як і взагалі в інклюзивному навчанні, не існує універсальних інструкцій, а лише рекомендації, так і стосовно асистента вчителя неможливо передбачити всі варіанти, що виникають на практиці. У кожному конкретному випадку, приймаючи рішення, слід урахувувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими потребами, рекомендації фахівців та батьків, наявні ресурси тощо.

ВИСНОВКИ

Інклюзивна освіта – це не просто поява дитини з ООП у звичайній школі. Створення особливого підходу з додатковими елементами освітнього процесу, а саме належні умови для дитини, індивідуальний план розвитку, наявність асистента вчителя в інклюзивному класі.

Асистент вчителя- ця посада є новою для української школи і розглядається в рамках інклюзивної освіти. Головна задача асистента вчителя в інклюзивному класі -допомагати вчителю навчати дітей з ООП.

Багатогранна, складна й динамічна робота асистента вчителя потребує наявності певних компетентностей асистента вчителя. Ґрунтовні знання законодавчо-теоретичної бази до якої належать: основи законодавства України про освіту, міжнародні документи про права людини й дитини, державні стандарти освіти, індивідуальні аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Практичні навички, які має опанувати асистент вчителя є не менш важливими: застосування у діяльності професійних знань, здійснення педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання, вміння налагоджувати стосунки між усіма учасниками освітнього процесу. Успішність роботи асистента вчителя також залежить від особистісних якостей, таких як комунікативні та організаційні здібності, здатність до емпатії.

Асистент вчителя насамперед забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з ООП, але при цьому він працює зі всім класом, у якому можуть бути й кілька дітей з ООП. Важливим складником успішного забезпечення освітнього процесу є командний підхід. Роль асистента вчителя є значимою не тільки для дитини з ООП, але й для учителів, батьків такої дитини, решти дітей. Тому асистент вчителя має бути свідомий до своїх обов'язків, сучасних методика викладання.

Освітні потреби учнів, які навчаються закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та формування пізнавальних можливостей обумовлюють появу різноманітних освітніх потреб. Насамперед професійна підтримка від учителя та асистента вчителя, які працюють в інклюзивному класі.

У представлених результатах проведеного дослідження пропонується лише алгоритм та модель роботи асистента вчителя щодо організації освітнього процесу в інклюзивному класі, яка є універсальною. На основі проведеного аналізу можемо сформулювати такі узагальнюючі висновки.

Співвідношення професійних компетентностей асистента вчителя та його повсякденних практик є прямопорційним. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, до яких належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження,

2) математична компетентність, що передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

3) компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

4) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у ближньому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування

знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, виконувати професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти;

5) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадливе використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства;

6) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає оволодіння основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності в навчанні та інших життєвих сферах;

7) навчання впродовж життя, що передбачає оволодіння уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі;

8) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

9) культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів творчості (образотворчого, музичного мистецтва тощо) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

10) підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння

організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Також вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей асистента вчителя визначено за такими освітніми галузями: мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); із засвоєння програмового матеріалу дітьми з особливими освітніми потребами: математична, природнича, технологічна, інформаційна, соціальна і здоров'язберезувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна.

Наразі асистентами вчителів працюють педагогічні працівники без відповідною фахової підготовки. Орієнтуватися у специфіці цієї роботи вони мають самостійно. Педагоги потребують розширення уявлень та формування знань про основні принципи організації та впровадження інклюзивної освіти, специфіку співпраці з учителем, роль асистента вчителя у діяльності команди супроводу, у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку, налагодження ефективної співпраці з батьками.

Передбачається, що асистент вчителя має володіти знаннями про особливості розвитку дітей, різні види порушень і поведінкових прояв. Враховувати специфіку розвитку дитини з особливими освітніми потребами та вміти ефективно реалізовувати стратегію залучення та підтримки в освітньому середовищі.

Основна функція асистента вчителя, як педагогічного працівника співпраця з учителем інклюзивного класу, аби допомогти приділити увагу кожному під час освітнього процесу.

Кожна освітня галузь має визначену мету та обсяг загальних результатів, що їх мають демонструвати здобувачі освіти на кожному наступному рівні загальної середньої освіти.

З огляду на зазначене однією з актуальних проблем сучасної школи є активізація пізнавальної діяльності учнів. Це діяльність педагогів,

спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності школярів, стимуляцію в них навчальної активності. Зрозуміло, що ступінь пізнавальної активності учнів залежить і від багатьох чинників, серед яких рівень сформованості пізнавальних процесів є особливо важливим. Однак особливі освітні потреби, наявні у дітей, є стримувальним фактором щодо позитивної динаміки формування сприйняття, уваги, пам'яті, мовлення, мислення та інших пізнавальних процесів.

Незалежно від певних відмінностей усі діти повинні мати можливість опанувати знання та сформувати відповідні компетентності з освітніх галузей. Однак учнівське розмаїття інклюзивного класу є визначальним щодо індивідуального потенціалу засвоєння відповідних знань та рівня і видів необхідних підтримок.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Дятленко Н. М., та ін., за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с
2. Агеева Н.В. Социальные представления о людях с инвалидностью как фактор их интеграции в современное российское общество: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.04/ Н.В. Агеева. Ставрополь, 2006. 24 с.
3. Адлер А. Воспитание детей : *Взаимодействие полов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 448 с.
4. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида. М.М. Айшервуд. Москва : Педагогика, 1991.88 с. 4
5. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія. Київ : Генеза, 1996. 369 с.
6. Арцишевська М.Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: , Київ., 2000. 20 с.
6. Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами. Т. Белова. *Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан і перспективи*: зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2003.С. 207 -211.
7. Беленька Г. Стратифікація суспільства та діти в ньому. *Дошкільне виховання*. 2005. №6. С. 10 -12.
8. Бирючков М.В. Книга, несущая свет / М.В. Бирючков. Москва : Изд-во Всерос. Общества незрячих, 1995. 74 с.
9. Богінська Ю.В. Інтеграція студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності як соціально-педагогічна проблема. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами: тези доповідей*: в 2 ч. Ч. 1. Київ. : Університет «Україна», 2010. С. 290-293.

10. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади. *Дефектологія*. 2003 №3 С. 2-5.
11. Бут Т.И. Політика включення и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль. *Социальная эксклюзия в образовании*. Москва, 2003. С. 17-25.
12. Василюк А. Сучасні освітні системи / Василюк, Р. Пахоїнський, Н. Яковець. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.
13. Вебер М. Основные понятия стратификации. *Социологические исследования*. 1994. № 5. С. 147-158 .
14. Вища освіта України-Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи.:Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки 21 березня 2008 р., Л.О. Вакарчук-Київ., 2008: URL: [http : //ukraine.uar.gov.net/data/2008/base09/ukr09401.htm](http://ukraine.uar.gov.net/data/2008/base09/ukr09401.htm) .
15. Вольнова Л.М. Соціальна складова професійної компетентності майбутніх фахівців системи діяльності «Людина Людина». *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами: тези доповідей: в 2 т. Ч. I*. Київ: Університет «Україна», 2010. С. 201-208.
16. Выготский Л. С. Основы дефектологии; полное собр. соч.: в 6 т. Т. 57 Л. Выготский. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
17. Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением: монографія: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 288 с.
18. Даниелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во «Надія», 2000. 255 с .
19. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
20. Дікова - Фаворська О.М. Функції освіти в умовах трансформації суспільства ТОМ. Дікова - Фаворська. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільств : збірник наукових праць*. Харків , 2002. С. 520-522.

21. Дятленко Н. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту / Н. Дятленко, Н. Софій, Ю. Кавун. Київ : Всеукраїнський фонд « Крок за кроком », 2005. 11с .
22. Єфімова С.М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Київ, 2005. Вип . 26. С. 55-58.
23. Журавський В.С. Освіта як чинник державотворення і культури в Україні. Київ : Видавничий дім , 2003. 118 с .
24. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні М.Є.Захарчук. URL:<http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
25. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов : Научная книга, 2003. 255 с .
26. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків /укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016.68 с
27. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.метод.посіб. Кол. упорядників: Патрикеева О. О. та ін.Під заг. ред. В.І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с
28. Захарчук М. Діти-інваліди кара чи дар Божий? (*Про нерозуміння суспільством проблем інвалідів*) *День*. 2001. 31 серп. №158. С. 6.
29. 29. Збірник нормативно- правових актів щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями .В. Крижанівський , М. Скрипка, Н. Скрипка, С. Лисенко. Київ.: «Соцінформ», 2004. 96 с .
30. Збірник нормативно - правових актів щодо надання соціальних послуг відповідно Закону України «Про соціальні послуги» (вип. 1) Н. Скрипка, С. Божик, Н. Чухніна . Київ : НАУ, 2005.157 с .
31. Зотова А.М. Интеграция ребенка- инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология* 1995 № 3. С. 12-17 .

32. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. Колупаєва А. та ін. Київ: Директор школи. Шкільний світ. 2011. № 10. С. 20-25.
33. Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: вид. гр. «А.С.К.», 2012. 197 с.
34. Колупаєва А. А. Зasadничі понятійно -термінологічні визначення інклюзивної освіти . *Дефектологія*. 2009. №2. С. 3-8.
35. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
36. Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами:*Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації: зб. наук доп. і ст. / уклад. Л.В. Коваленко*. Київ: Вища шк., 2002. 255 с .
37. Лавриченко Н.М. Соціально - культурні аспекти модернізації змісту базової освіти у західноєвропейських країнах .*Педагогіка і психологія*. 2001. № 3-4 . С.167-175.
38. Литвиненко С. А. Основи соціально-педагогічної діяльності:навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.Одеса:ПНЦ АПН України, 2007.187 с
39. Лошаков И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов.*Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. С. 15-21.
40. Ляшенко В.І. Умови формування життєвої компетентності дітей-інвалідів; методичні рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації. В.І. Ляшенко. Миколаїв: Наука, 2003.55 с .
41. Матвієнко З. Запорука успішних реформ у соціальній сфері-навчальні програми з питань неповносправності як державний компонент освіти. *Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан перспективи: зб. статей за матеріалами Міжнар. наук.-практ. Конф. (Львів, 5-7 червня 2002 р.)*. Львів, 2003. С. 212-213 .

42. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: навч-метод. посіб. для студ. напряму підг. «Дошкільна освіта». Вид.2. Київ. ун-т ім.Бориса Грінченка, 2011. 288 с

43. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : науково-методичний посібник за ред . Н.І. Клокар , О.В. Чубарук . Біла Церква: КОІПОПК, 2006. 21 с.

44. Методичні рекомендації «Особливості організації освітнього процесу у закладах освіти з інклюзивною формою навчання»: URL:<http://www.svyatoshinruo.kiev.ua/2018-02-23-07-43-52/2018-02-23-07-58-53/6740--q-> (дата звернення: 13.11.2020)

45. Настільна книга соціального педагога (нормативно-правове забезпечення діяльності) упоряд. Ю.А.Луценко, В.Г.Панок. Київ.: Білоцерківдрук, 2011. 308 с .

46. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посіб. Чорнобой Е., Красюкова-Еннз О.,Київ: Паливода А. В., 2012. 32 с.

47. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛІ інклюзивної освіти. Упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В.,Рівне: РОІППО, 2013.53с.

48. Основи інклюзивної освіти: Навч. метод. посіб. МОН молодь спорту України, НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки/під заг.ред. А. А. Колупаєвої. Київ: вид. «А.С.К»., 2012. 308 с.

49. Підтримай себе - підтримай дитину: путівник для батьків дітей з особливими потребами. Методичні матеріали .Авторський колектив проекту «Інклюзивна освіта: крок за кроком», Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 34 с.

50. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. Київ : Паливода А. В., 2012. 50 с.
51. Права людей з інвалідністю: звіт за результатами громадського моніторингу. ред. колегія: Н. Скрипка, Л. Байда, С. Буров, О. Лепетюк. Київ: РА «Маркет Пульс Україна», 2009. 100 с.
52. «Про затвердження положення про інклюзивно–ресурсний центр» Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 URL:<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p>
53. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки від 01.10.2010 № 912 *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2010. № 34/35/36.С. 42–50.
54. Про заходи МОН на використання завдань, визначених розпорядженнями Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482-р "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року: наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2009 р. № 1153 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.2010.№ 1/2.С. 37–40.
55. Про загальну середню освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 1999. № 28. С. 230-235.
56. «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» Закон України (21 березня 1991 року N 875-XII)
57. «Про охорону дитинства» Закон України (прийнятий 26 квітня 2001 року N 2402-III)
58. «Про реабілітацію інвалідів в Україні» Закон України (прийнятий 6 жовтня 2005 року N 2961-IV)
59. Проскурняк І.О. Соціально-психологічний тренінг як засіб соціальної адаптації учнів з обмеженими можливостями. *Дефектологія*. 2003. №3. С. 23-27.

60. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. *Методики и тесты*: учебное пособие. Самара: Издательский Дом Бахрах, 1998. 672 с .
61. Реабілітація інвалідів в Україні: збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» Н. Скрипка, В. Масленнікова, Л. Астаф'єва, А. Росолович. Київ : НАТУ, 2007. 179 с .
62. Ремажевська В. Практичні поради педагогу загальноосвітньої масової школи за наявності в класі дитини з вадами зору. *Дефектологія*. 2002. № 4. С. 33-38.
63. Розвиток політики інклюзивних шкіл. Інтегроване планування послуг, їх на-дання та фінансування в Канаді : посіб. Блейз Дж., Чорнобай Е., Крокер Ш., Страт Е., Красюкова-Еннс О. за ред. О. Красюкової-Еннс. Київ : Паливода А. В., 2012. 46 с.
64. Соціальна робота з людьми з особливими потребами: методичні матеріали для тренера. упоряд.: О.В. Безпалько та ін.; під заг. ред. І.Д. Зверевої. Київ: Науковий світ, 2002. 55 с.
65. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. укладач Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
66. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами: методичні рекомендації. Н.О. Головка, Л.Є. Данелян, І.С. Довгалюк та ін. Київ.: Держсоцслужба, 2005. 108 с .
67. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. за заг. ред. Н. З. Софій, Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
68. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с.
69. Таланчук П.М. Про втілення в життя ідеї рівності. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*: тези доповідей: в 2 ч. Ч. І. К.: Університет «Україна», 2010. С. № 3-6 .

70. Тарасун В.В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. №1. С. 21-27.
71. Татарова С.П. Реабілітація дітей-інвалідів посредством організації спільної діяльності і спілкування з їх здоровими ровесниками. *Вестник психосоціальної корекційно реабілітаційної роботи*. 2005. № 2 . С. 58-63.
72. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч-метод. посіб. за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. 120 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
73. Ткаченко М. Формування громадської думки в галузі прав дітей Арктур А , 1999. 72 с.
74. Ушаков Д.В. Соціальний інтелект як вид інтелекту. *Соціальний інтелект : теорія , вимірювання , дослідження*. Москва: Ін - т психології РАН, 2004. С. 11-28 .
75. Участие родителей, семьи и сообщества в инклюзивном образовании – Технический путеводитель, Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) 2014, URL: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2013%20-%20Russian%20Version_0.pdf. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики », 2004. 240 с .
76. Школа для кожного : посіб. / упорядник: Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с
77. Шипицына Л.М. Специальное образование в России. *Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира*. Питер : 1997. С. 147-162
78. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник, Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
79. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL:

<http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення 15.10.2020).

80. Ballarin Ch., Errea E., Souques M., Theabault J. Ethique et enseignement en Europe. *Revue internationale d'education* . 1995. № 5. P. 51-65.

81. Banathy Bela H. Designing Education as a Social System || *Educational technology* . November - December 1998. P. 51-55 ,

82. Jonson J., Mills C., Muller W. Social Class and Educational Atteinment in Historical Perspective: A Swedish - English Comparison // *British Journal of Sociology*. 1993. Vo. 44. No 2. P.213-247(part 1), No 3. P. 403-428 (part II) .

83. Salisbury C. L., Hollowood W. M. On the nature and change of an inclusive elementary school. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. Special Committee on the Disabled and the Handicapped, No 18. 1993, P.75-84.

84. Stainbeck, S., & Stainbeck W. Inclusion: A Guide for Educators Baltimore : Paul H.Brooks., 1996.245 p .

85. Zejmis M. Social Campaigns for Visually Impaired People in Poland / Michal Zejmis. *Good Practices in Rehabilitation of People with Disabilities Italy - Poland -Greece* [Apostolos D., Czerwinska K., Kuczyńska - Kwapisz J.] - Warszawa: Academy of Special Education Press, 2007. S. 180-194.

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

Я, Алмханна Олена Анатоліївна, студентка 2 курсу магістратури , форми навчання заочної, факультету соціології та управління, спеціальність «соціальна робота», адреса електронної пошти almhannael@gmail.com,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Співвідношення професійної освіти та повсякденних практик у розвитку компетентності асистента вчителя з 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) Алмханна О.А.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) Приймак О.М.