

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

**СВІРГУН ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА
ПІДГОТОВКА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ
ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійна програма

«Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:

БРУШНЕВСЬКА Ірина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____

засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від _____ 2024 р.

Завідувач кафедри

проф. Кузава І. Б. _____

ЛУЦЬК– 2024

АНОТАЦІЯ

Свіргун О.М. Підготовка асистента вчителя до роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Одним із головних викликів у сфері інклюзії, що стоїть перед закладами вищої освіти, є забезпечення якісної підготовки фахівців для роботи з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Вивчення світових тенденцій розвитку теорії та практики інклюзії свідчить, що для досягнення дітьми з особливими освітніми потребами оптимального розвитку відповідно до їхніх здібностей та особливостей в умовах інклюзії необхідна мульти (міждисциплінарна) команда (в Україні – команда психолого-педагогічного супроводу), здатна ефективно забезпечити освітній процес і потребує тісної співпраці між фахівцями. У такій команді, окрім вчителів, психологів, соціальних працівників, логопедів, вчителів-дефектологів, реабілітологів та батьків, важливу роль відіграють асистенти вчителя – педагоги, які супроводжують дітей у різних сферах шкільного життя.

Мета кваліфікаційної роботи полягає в дослідженні стану підготовки асистентів учителів до роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Предмет дослідження: готовність асистентів учителів до роботи з дітьми із з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Результати проведеного експериментального дослідження дали змогу з'ясувати, що професійна готовність асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання складається з таких складових частин: *когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного компонентів*. Когнітивна складова відповідає за формування знань та понятійного апарату, діяльнісна складова – за практичне застосування знань, формування практичного досвіду, мотиваційно-ціннісна – за сприйняття, формування мотивації та ціннісних якостей особистості.

Визначено педагогічні умови формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання: *оновлення змісту професійної підготовки, добір оптимальних форм і методів професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта, розробка новітнього навчально-методичного забезпечення*.

Виокремлено основні складові *педагогічних компетентностей* асистента вчителя, які позитивно впливають на реалізацію освітнього процесу з дітьми із ТПМ: *продуктивна, організуюча, мотиваційна, когнітивна, інклюзивна, особистісна, соціальна та рефлексивно-прогностична компетентності*.

Розроблена модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання заснована на узгодженості та взаємопідпорядкуванні її компонентів.

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовлення, інклюзивне навчання, професійна готовність, асистент вчителя, компетентності.

SUMMARY

Svirgun O.M. Training a teacher's assistant to work with children with severe speech disorders in inclusive education.

One of the main challenges in the field of inclusion facing higher education institutions is ensuring high-quality training of specialists for working with children with SEN in secondary general education institutions with inclusive education. The study of global trends in the development of the theory and practice of inclusion shows that in order for children with special educational needs to achieve optimal development in accordance with their abilities and characteristics in inclusion conditions, a multi (interdisciplinary) team (in Ukraine - a team of psychological and pedagogical support) is needed, capable of effectively ensuring the educational process and requiring close cooperation between specialists. In such a team, in addition to teachers, psychologists, social workers, speech therapists, special education teachers, rehabilitation specialists and parents, an important role is played by teacher assistants - teachers who accompany children in various areas of school life.

The purpose of the qualification work is to study the state of preparation of teacher assistants to work with children with severe speech disorders in inclusive education. Subject of the study: readiness of teacher assistants to work with children with severe speech disorders in inclusive education.

The results of the conducted experimental study made it possible to find out that the professional readiness of a teacher assistant to work with children with SSD in inclusive education consists of the following components: cognitive, activity, motivational and value components. The cognitive component is responsible for the formation of knowledge and conceptual apparatus, the activity component is responsible for the practical application of knowledge, the formation of practical experience, the motivational and value components are responsible for the perception, the formation of motivation and value qualities of the individual.

The pedagogical conditions for the formation of the professional readiness of a teacher assistant to work with children with SSD in inclusive education are determined: updating the content of professional training, selecting optimal forms and methods of professional training of bachelors in the specialty 016 Special Education, developing the latest educational and methodological support.

The main components of the pedagogical competencies of a teacher assistant are identified, which positively affect the implementation of the educational process with children with SSD: productive, organizational, motivational, cognitive, inclusive, personal, social and reflective-prognostic competence.

The developed model for the formation of the professional readiness of a teacher assistant to work with children with SSD in inclusive education is based on the consistency and mutual subordination of its components.

Key words: children with severe speech disorders, inclusive education, professional readiness, teacher assistant, competencies.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	
1.1. Суть інклюзивної освіти та проблеми підготовки майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних умовах у психолого-педагогічній літературі.....	10
1.2. Досвід підготовки асистентів учителів у США, Канаді та Великій Британії	25
1.3. Особливості підготовки майбутніх асистентів вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в інклюзивних умовах.....	38
Висновки до розділу 1.....	50
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	
2.1. Діагностичний інструментарій дослідження сформованості готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистента вчителя.....	51
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	62
2.3. Модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання	70
Висновки до розділу 2.....	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	94

ВСТУП

Конституція України та чинне законодавство у сфері освіти визнають рівні права громадян на освіту незалежно від статі, національності, етнічного походження, соціального і майнового стану, віросповідання, стану здоров'я та інших обставин. Тому через запровадження інклюзивної освіти держава має забезпечити отримання дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) належного рівня якісної освіти з урахуванням здібностей, можливостей, побажань та інтересів кожної дитини.

Відповідно до Закону України «Про освіту», визначення «особа з особливими освітніми потребами» трактується як особа, яка потребує постійної або тимчасової додаткової підтримки в освітньому процесі з метою гарантування її права на освіту [28].

Одним із головних викликів у сфері інклюзії, що стоїть перед закладами вищої освіти, є забезпечення якісної підготовки фахівців для роботи з дітьми з ООП у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням (В. Андрущенко, В. Бондар, В. Засенко, В. Кремень, А. Колупаєва, І. Кузава, З. Ленів, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Окремо питання готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних умовах знайшло своє відображення у працях зарубіжних науковців, таких як: Lisa A. Dieker, J. Deppeler, T. Loreman, J. Lupart, A. McMahon, Richard A. Villa, Jacqueline S Thousand, Ann I. Nevin, D. Harvei, D. Sobsey, L. Stoll, A. Greenwood.

Вивчення світових тенденцій розвитку теорії та практики інклюзії свідчить, що для досягнення дітьми з особливими освітніми потребами оптимального розвитку відповідно до їхніх здібностей та особливостей в умовах інклюзії необхідна мульти (міждисциплінарна) команда (в Україні – команда психолого-педагогічного супроводу), здатна ефективно забезпечити

освітній процес і потребує тісної співпраці між фахівцями. У такій команді, окрім вчителів, психологів, соціальних працівників, логопедів, вчителів-дефектологів, реабілітологів та батьків, важливу роль відіграють асистенти вчителя – педагоги, які супроводжують дітей у різних сферах шкільного життя [6, 7, 12, 13].

Команда фахівців інклюзивно-ресурсного центру визначає, якої підтримки потребує кожна дитина і яка підтримка потрібна від фахівців та асистентів вчителів. Таким чином, на обов'язки конкретного асистента вчителя впливають такі фактори, як освітні потреби учня, визначені в індивідуальній програмі розвитку, та особливості організації освітнього процесу в інклюзивному класі [5, 8, 10].

Посада асистента вчителя регулюється Постановою Кабінету Міністрів України № 635 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і постанови Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963»; Наказом Міністерства освіти і науки України № 1205 від 6 грудня 2010 р. «Загальні положення про асистента вчителя». Відповідно до «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів», заклади освіти, що впроваджують інклюзивну освіту, можуть вводити посаду асистента вчителя (асистента вихователя) для роботи з учнями з ООП.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки № 1/9-675 від 25 вересня 2012 року «Щодо посадової інструкції асистента вчителя», асистент вчителя здійснює соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами [5].

Відповідно до Наказу № 665 Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», посаду асистента вчителя можуть обіймати особи, які мають спеціальну підготовку за базовою вищою освітою (ступінь бакалавра)

відповідного напрямку та за відповідними програмами. Тому процес підготовки таких фахівців має здійснюватися у вищих навчальних закладах та на педагогічних факультетах класичних університетів [1, 6]. З метою підготовки професійних кадрів, здатних впроваджувати інклюзію, яка стрімко впроваджується в загальноосвітніх навчальних закладах, низка українських університетів у 2012 році розпочали підготовку таких різнопрофільних фахівців (З. П. Ленів).

Питанням підготовки спеціалістів до роботи в умовах інклюзії займаються в багатьох країнах світу. Зокрема, аналіз зарубіжних джерел свідчить про три тенденції у підготовці асистентів учителя за кордоном:

1. Бакалаврські програми (2-3 роки) з підготовки асистентів учителя;
2. Курси за вибором (4-6 спецкурсів) для студентів у спеціалізованих галузях психології та педагогіки;
3. Успішне завершення індивідуальних курсів підвищення кваліфікації, тренінгів та сертифікації (3-6 місяців) [2, 12, 13].

Наразі в Україні також поступово вирішується проблема підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзії [6, 9]. Однак проблема підготовки асистентів вчителя залишається серйозною, що й зумовило вибір теми нашої кваліфікаційної роботи.

Актуальність вивчення цього питання зумовлена нагальною потребою забезпечення асистентами вчителів закладів загальної середньої освіти, які здійснюють інклюзивне навчання, та необхідністю розв'язання суперечності дефіциту таких фахівців з відповідною освітою. Відомо, що діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) також мають право бути суб'єктами інклюзивного навчання, а тому асистенти вчителів, які здійснюють соціально-педагогічний супровід таких дітей, повинні мати відповідну підготовку, володіти певними компетенціями, тобто здатністю ефективно здійснювати освітній процес.

Мета дослідження полягає в дослідженні стану підготовки асистентів учителів до роботи з дітьми з ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі та практиці закладів вищої освіти.
2. Розкрити особливості підготовки асистентів вчителів у провідних країнах світу.
3. Теоретично обґрунтувати необхідність підготовки асистентів учителів до роботи в умовах інклюзії.
4. Охарактеризувати компетенції асистентів учителів відповідно до чинного законодавства.
5. Дослідити стан готовності майбутніх асистентів учителів до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивної освіти.
6. Розробити авторську модель професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання

Об'єкт дослідження – процес підготовки фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Предмет дослідження – готовність асистентів учителів до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення дослідження: розроблено авторську модель професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети й виконання завдань на різних етапах наукового пошуку було використано комплекс методів дослідження:

– *теоретичні*: системний аналіз наукової та науково-методичної літератури, вивчення праць педагогів і психологів, аналіз нормативних документів у сфері вищої освіти – з метою з'ясування стану розробленості

досліджуваної проблеми; узагальнення і порівняння; моделювання і систематизація.

– *емпіричні*: спостереження, анкетування – з метою з’ясування рівнів сформованості готовності майбутніх асистентів учителів до роботи в інклюзивних умовах.

– *статистичні*: поєднання кількісного та якісного аналізу отриманого емпіричного матеріалу – з метою обґрунтування отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження: 47 здобувачів освіти ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» першого (бакалаврського) рівня факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що розроблено авторську модель професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено й апробовано авторську модель професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані для організації процесу професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Спеціальна освіта»; удосконалення змісту освітніх компонентів; підвищення рівня кваліфікації та професійного зростання корекційних педагогів, проведення наукових досліджень.

Апробація матеріалів кваліфікаційної роботи здійснювалась шляхом їх оприлюднення на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, а також під час роботи IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» (16-19 травня 2024 року).

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (109 найменувань) і додатків. Загальний обсяг роботи складає 105 сторінок (основна частина – 78 сторінок). Кваліфікаційна робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Суть інклюзивної освіти та проблеми підготовки майбутніх фахівців до роботи в інклюзивних умовах у психолого-педагогічній літературі.

З моменту схвалення Урядом Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (14.12.2016 р.) та в процесі імплементації нового Закону України «Про освіту» (05.09.2017 р.) інклюзія стала пріоритетом євроінтеграційної освітньої політики нашої країни.

Приєднавшись до ключових міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларація прав людини ООН, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Конвенція про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання поважати універсальні права людини, у тому числі право на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Конституція України та чинне законодавство у сфері освіти визнають рівне право громадян на освіту незалежно від статі, національності, етнічного походження, соціального і майнового стану, віросповідання, стану здоров'я та інших обставин. Тому через запровадження інклюзивної освіти держава має забезпечити отримання дітьми з особливими освітніми потребами належного рівня якісної освіти з урахуванням здібностей, можливостей, побажань та інтересів кожної дитини.

Наразі здебільшого наголошується на необхідності створення та забезпечення відповідних умов, необхідних для успішної інклюзії, виходячи з реалій України. Виділяють три групи умов для впровадження інклюзії в суспільстві, зокрема в освіті

1. Національні умови, до яких належать
 - ✓ формування позитивної громадської думки щодо інклюзії на засадах гуманізму;

- ✓ розвиток нормативно-правової бази;
- ✓ наявне наукове, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення;
- ✓ активне залучення батьків, місцевих громад, бізнес-організацій, політичних груп та засобів масової інформації;
- ✓ професійні кадри, підготовлені до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

2. Технічні умови:

- ✓ доступність (універсальний дизайн середовища);
- ✓ міждисциплінарний (командний) підхід;
- ✓ використання смарт-пристроїв та спеціального технологічного обладнання для створення безпечного інклюзивного середовища;
- ✓ інклюзивні технології навчання;
- ✓ адаптація та модифікація навчально-методичних матеріалів (навчальних програм);
- ✓ техніки співвикладання та педагогічної співпраці в інклюзивному освітньому просторі;
- ✓ технології створення індивідуальних програм розвитку та планів розвитку дитини;
- ✓ індивідуальне (недиференційоване («метод портфоліо», індивідуальне анкетування тощо) та стандартизоване) оцінювання;
- ✓ диференційоване навчання;
- ✓ техніки протидії булінгу.

3. Психолого-педагогічні умови:

- ✓ позитивна мотивація фахівців;
- ✓ оптимізація освітнього процесу через поглиблення, систематизацію та інтеграцію досвіду;
- ✓ впровадження командної взаємодії;

- ✓ забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП;
- ✓ створення креативного освітнього середовища;
- ✓ упровадження здоров'язберігаючого середовища.

Вивчення досвіду інших країн з теорії та практики інклюзії показує, що в умовах інклюзії діти з особливими освітніми потребами для досягнення оптимального розвитку відповідно до своїх здібностей та особливостей потребують мульти (міждисциплінарної) команди (психолого-педагогічного супроводу), яка здатна забезпечити навчально-виховний та корекційно-розвивальний процеси. Окрім педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, дефектологів, реабілітологів та батьків, важливу роль у цій взаємодії відіграють асистенти вчителя, які супроводжують дитину в різних сферах шкільного життя. Тому, як абсолютно новий об'єкт в освітньому процесі, посада асистента вчителя віднесена до категорії педагогічних професій в Україні.

Надаючи підтримку дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі, слід наголошувати на командній роботі та цілісній діяльності. Чинні нормативні документи декларують, що в інклюзивній освіті має бути забезпечений комплексний психолого-педагогічний супровід.

Команда - це група людей, які мають спільну мету і працюють разом, щоб досягти більшого, ніж кожен з них міг би досягти поодиночі. Особливості командної роботи з дітьми з особливими потребами:

- рішення про те, як працювати з дитиною, приймаються колективно;
- члени команди несуть спільну відповідальність за результати;
- батьки/опікуни є рівноправними членами команди;
- усі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;
- компетенції вчителів з різних дисциплін інтегровані в розробку та реалізацію навчальної програми;

- задовольняються індивідуальні потреби дітей;
- розробляються індивідуальні навчальні плани та реалізуються поставлені у них завдання;
- впроваджуються необхідні адаптації та модифікації;
- кожен член команди може взаємодіяти з дитиною індивідуально на певних етапах.

Таким чином, окрім задекларованого в чинному законодавстві особистісно-орієнтованого підходу, фахівці реалізують індивідуальний підхід до дітей з ООП в процесі інклюзивного навчання.

У процесі вибору індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня з особливими освітніми потребами та її реалізації необхідно враховувати особливості дитини, основні функції кожного суб'єкта у командній взаємодії та взаємозв'язок між ними на кожному етапі. Важливим напрямком командної роботи в інклюзивній освіті є грамотна робота асистентів вчителя. Команда фахівців інклюзивно-ресурсного центру визначає, яка підтримка необхідна кожній дитині і яка підтримка потрібна з боку фахівців та асистентів вчителя. Таким чином, на обов'язки конкретного асистента вчителя впливають такі фактори, як освітні потреби учня, визначені в індивідуальній програмі розвитку, та особливості організації навчального процесу в інклюзивному класі.

В Україні статус асистента вчителя регулюється Постановою Кабінету Міністрів України № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963». Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 6 грудня 2010 р. № 1205 «Про затвердження Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів», школи, що впроваджують інклюзивне навчання, можуть вводити посаду тьютора (асистента вчителя) для обслуговування учнів. З того часу до низки нормативно-правових актів було

внесено зміни, і, як наслідок, на один клас з учнями з ООП дозволено вводити одну посаду асистента вчителя.

Таким чином, їхня діяльність поширюється не лише на підтримку однієї дитини з ООП, а й на всіх дітей з ООП, які навчаються в класі (не більше трьох на клас), і вони контактують з усіма учнями свого класу, як на уроках, так і в позаурочний час.

Зазвичай, коли «під опікою» перебуває одна дитина з комплексними порушеннями розвитку (часто цю роль виконує один з батьків або опікунів дитини), такі фахівці мають чітко називатися «асистентами дитини» і виконувати дещо іншу функцію. В Україні статус «асистента дитини», на відміну від статусу «асистента вчителя», не врегульовано законодавчо, тому їхні функції та обов'язки потребують розробки. Як і у випадку з асистентами вчителів, питання підготовки дитячих асистентів залишається невирішеним. Це вже доведено практичним досвідом провідних країн світу, які десятиліттями впроваджують інклюзивну політику, тоді як професія асистента вчителя більше орієнтована на досягнення соціально-педагогічних (освітніх, виховних, корекційно-розвиваючих) цілей. В обох випадках це діяльність, спрямована на максимальне пристосування ресурсів школи та громади до потреб дітей та їхньої соціалізації, насамперед для захисту гідності та здоров'я дітей з ООП і розвитку їхніх потенційних можливостей для повноцінного функціонування в суспільстві.

На практиці при введенні асистента вчителя в інклюзивний клас складаються відповідні посадові інструкції, в яких визначаються обов'язки вчителя, асистента вчителя та види діяльності, які вони будуть здійснювати разом. Тому чіткого і конкретного переліку обов'язків асистента вчителя не існує. Кожен заклад розробляє власний, але загальний підхід, відображений у нормативно-правовій базі інклюзивної освіти, також має бути врахований.

Відповідно до Повідомлення Міністерства освіти і науки, культури, спорту, науки і технологій № 1/9-675 від 25 вересня 12 року «Обов'язки

асистента вчителя», асистенти вчителя відповідають за виконання наступних обов'язків:

- забезпечувати соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами;
- спільно з класним керівником здійснювати освітні, виховні, соціально-адаптаційні заходи та впроваджувати ефективні методи їх реалізації;
- допомагати дитині у виконанні навчальних завдань та залучати її до різних видів навчальної діяльності;
- адаптувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

Асистенти вчителя виконують такі функції:

1. Організаційні:

- сприяють організації освітнього процесу в інклюзивних класах;
- допомагають учням з особливими освітніми потребами в організації трудової діяльності;
- спостерігають за дітьми та вивчають їхні індивідуальні особливості, нахили, інтереси та потреби;
- зосереджують увагу та сприяють формуванню в учнів саморегуляції та самоконтролю;
- співпрацюють з фахівцями, які безпосередньо працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та беруть участь у створенні індивідуальних програм розвитку;
- разом з іншими працівниками несуть відповідальність за здоров'я та психологічний стан вихованців, забезпечують здорові та безпечні умови навчання, викладання та праці;
- ведуть встановлену педагогічну документацію.

2. Виховні та розвивальні:

- у співпраці з класним керівником надають освітні послуги для задоволення освітніх потреб учнів;
- враховують професійне самовизначення та соціальну адаптацію учня;
- сприяють розвитку учнів з особливими освітніми потребами та покращенню їх психоемоційного стану
- сприяють розвитку соціальної активності дітей через участь у науково-технічній та художній творчості; сприяють виявленню та розкриттю здібностей, талантів і обдарувань дітей;
- створюють виховний контекст, оптимістичне середовище та впевненість дитини у своїх силах та майбутньому.

3. Діагностичні:

- вивчають особливості діяльності та розвитку дітей з ООП з групою фахівців, які розробляють індивідуальні програми розвитку; оцінку успішності учнів;
- оцінюють виконання індивідуальної програми розвитку, досліджують та аналізують динаміку розвитку учня;
- проводять прогностичні дослідження;
- беруть участь у розробці індивідуальних програм розвитку на основі дослідження актуального та потенційного розвитку дитини;

4. Консультативні:

- підтримують постійний контакт з батьками та надають необхідні консультації;
- звітують про результати навчання учнів перед класним керівником та батьками;
- дотримуються педагогічної етики, поважають гідність особистості дитини, захищають дитину від фізичного та емоційного насильства;
- постійно підвищують свій професійний рівень, педагогічну майстерність та загальноосвітню підготовку.

Закон визначає основні компетенції асистента вчителя: асистент вчителя повинен знати наступне:

- основи законодавства України про освіту та соціальний захист;
- міжнародні документи про права людини і дитини;
- Закони України про освіту та соціальний захист; міжнародні документи з прав людини та прав дитини; державні стандарти освіти; нормативно-правові акти з питань освіти та виховання дітей;
- сучасні результати науки і практики в галузі педагогіки;
- особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах;
- ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми з використанням індивідуального та диференційованого підходів;
- рівень адаптації навчання та фізичної активності;
- методіку використання сучасних технічних засобів та обладнання;
- основи роботи з громадськістю та сім'ями;
- етичні норми і правила організації навчання та догляду за дітьми;
- норми і правила ведення педагогічної документації.

У документі також зазначено, що асистенти вчителя повинні вміти:

- застосовувати знання у практичній діяльності;
- надавати освітній супровід дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- співпрацювати з іншими фахівцями для створення програм розвитку для окремих дітей;
- спостерігати та аналізувати динаміку розвитку учнів;
- вибудовувати людські стосунки між усіма суб'єктами освітньої діяльності;
- займатися посередницькою діяльністю у сфері освіти та соціального супроводу.

Крім того, асистентам учителя необхідно розвивати комунікативні, організаторські, співчутливі та емпатійні здібності, ціннісну орієнтацію на розвиток людини як найвищої цінності особистості та суспільства, творчу освітню діяльність та навички розв'язання конфліктів [50].

Важливим аспектом взаємодії вчителів та асистентів вчителів, а також інших фахівців (парапедагогів) є практика спільного викладання. У зв'язку з цим Наталія Софій у своєму посібнику «Спільне викладання в інклюзивному класі» звертає увагу на такі елементи підготовки вчителів та асистентів учителів до роботи з фахівцями:

- спільне розуміння практики спільного викладання як моделі надання якісних освітніх послуг;
- психологічна сумісність;
- розуміння сфер довіри та сфер, де вони можуть допомогти один одному.

Таким чином, асистенти вчителя практикують командний підхід, взаємодіючи з командою психолого-педагогічного супроводу відповідно до своїх професійних обов'язків.

Згідно з Наказом № 665 Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів», посаду асистента вчителя можуть обіймати особи, які здобули базову вищу освіту (ступінь бакалавра) відповідного напрямку та спеціальну підготовку за відповідною програмою. Тому процес підготовки таких фахівців має здійснюватися у вищих навчальних закладах та на педагогічних факультетах класичних університетів.

Нинішня реальність така, що здобувачі вищої освіти готуються у закладах вищої освіти у порядку отримання додаткової фахової підготовки за існуючими спеціалізованими галузями спеціальної освіти або спеціалізованими галузями, такими як початкова освіта, дошкільна освіта або

соціальна педагогіка на бакалаврському курсі. У першому випадку, наприклад, існує ризик того, що студентам, які спеціалізуються на сурдопедагогіці та отримують додаткову кваліфікацію сурдопедагога або асистента вчителя, в майбутньому доведеться працювати за цією спеціальністю не лише з дітьми з порушеннями слуху, але й з дітьми з порушеннями зору, порушеннями інтелекту або іншими особливими потребами. Тому йому буде складно ефективно використовувати свої знання та навички, не вивчивши детально, як працювати з дітьми з порушеннями слуху. Наприклад, для надання якісної підтримки дітям з порушеннями слуху асистент повинен знати мову жестів, а дітям з порушеннями зору - шрифт Брайля (можливо, асистент міг би це зробити для конкретної дитини, але чи буде життєздатним навчальний процес, коли в класі буде двоє або більше вчителів, - невідомо). З різних бюрократичних та економічних причин неможливо мати спеціального асистента для кожної дитини, яка цього потребує.

У другому випадку є побоювання, що такі асистенти мають лише поверхневі знання і, ймовірно, зазнають труднощів у процесі практичної роботи, оскільки при підготовці таких фахівців не приділялося достатньої уваги (як за змістом, так і за кількістю) спеціальним психолого-педагогічним напрямкам навчання. Така ситуація спостерігається на практиці, і існує нагальна потреба у забезпеченні шкіл спеціалізованими асистентами.

Крім того, майбутні вчителі, які ведуть предмети для асистентів вчителів, не завжди обізнані зі змістом таких освітніх компонентів, як теорія і практика роботи асистента вчителя, спеціальна педагогіка і психологія, соціальна педагогіка тощо, а також не володіють методиками інклюзивної освіти. Таким чином, протиріччя між стрімким впровадженням інклюзивної освіти та нестачею фахівців потребує нагального вирішення.

Над цією проблемою працюють у багатьох країнах світу, і аналіз зарубіжних джерел свідчить про три тенденції у підготовці асистентів учителів за кордоном:

1. Бакалаврські курси (2-3 роки) з підготовки асистентів учителів;
2. Курси за вибором (4-6 спецкурсів) для студентів у спеціалізованих галузях психології та педагогіки;
3. Індивідуальні курси підвищення кваліфікації, тренінги та семінари (3-6 місяців).

В Україні питання підготовки психолого-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії також поступово вирішується, переважно через підвищення кваліфікації та перепідготовку в системі післядипломної освіти.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України № 43-20/3923 від 7 жовтня 2011 року, підготовка таких фахівців була започаткована на пілотній основі у Львові ще до того, як посаду асистента вчителя було включено до класифікатора професій. Досвід підготовки асистентів вчителя на педагогічному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка був представлений на парламентських слуханнях «Освіта, охорона здоров'я та соціальний захист дітей з особливими потребами: проблеми та шляхи їх вирішення» у 2013 році. Суть експериментального навчання полягала у додаванні до кваліфікації «вчитель початкових класів» кваліфікації «асистент вчителя в класах з інтегрованим/інклюзивним навчанням». Стратегія експерименту полягала в тому, що студенти (майбутні вчителі початкової школи) зможуть виконувати функцію асистента вчителя, володіючи знаннями не лише з усіх методик початкового навчання, а й з питань освіти осіб з особливими потребами та практики інклюзивної освіти. Ці знання були сформовані в процесі інтеграції знань про інклюзію в програми з психології та педагогіки, для чого було збільшено години в курсах «Корекційна педагогіка», «Основи логопедії», «Вступ до інклюзивної освіти» та додаткових спеціалізацій: «Основи інклюзивної освіти»,

«Педагогіка інклюзивної освіти. Академічні технології», «Супровід в інклюзивному середовищі», «Організація діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі» та «Диференційоване навчання та оцінювання».

Спочатку було запроваджено канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008-2013 рр.), який реалізовувався Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» у співпраці з Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. В рамках проекту (2009 рік) зміст курсу був запозичений у канадських партнерів та адаптований групою українських науковців і практиків. Також були внесені зміни до навчальної програми (студенти проходять практику в інклюзивних школах), змісту курсових та випускних робіт, а також державних іспитів. Програма додаткової освіти була акредитована, і понад 250 випускників отримали дипломи з присвоєнням кваліфікації «асистент вчителя». Деякі з запропонованих запроваджень додаткових спеціалізацій та модифікацій навчальних програм для вирішення питання підготовки кадрів для роботи в інклюзивному середовищі були розглянуті та успішно впроваджені в українських університетах (включаючи університетські заклади післядипломної освіти та автономні академії неперервної освіти), зокрема, у вищих навчальних закладах України. Існує також пропозиція готувати асистентів учителів за окремою освітньою програмою з педагогіки на початковому рівні (короткий цикл) освіти (див. Закон України «Про вищу освіту»). Це був би найкращий і найменш ресурсомісткий спосіб для держави вирішити цю проблему.

Аналіз освітніх програм закладів вищої освіти України показує, що запровадження навчальних програм для підготовки асистентів вчителів на першому (бакалаврському) рівні вищої є достатньо популярним серед абітурієнтів. Це пов'язано з тим, що такі спеціалізації обирають переважно вмотивовані люди, тобто ті, хто вже працює в освіті та має досвід супроводу дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти. Попит на таку професію

залежить від співпраці з університетськими профорієнтаційними кампаніями, місцевою владою, яка замовляє навчання, роботодавцями та іншими ключовими стейкхолдерами.

Зокрема, канадська психологиня Марсія Джеймс (почесна професорка Університету Сімонса), класична дослідниця психології ідентичності, у своїй книзі «Стан ідентичності» виділяє такі етапи формування професійної ідентичності:

1. Криза - питання майбутнього професійного вибору - люди навчаються, розвивають інтереси та досліджують подальші можливості працевлаштування.

2. Дифузія - розсіювання, розпорошення, без напрямку, без вектора.

3. Відданість (за покликанням) - не шукається, не обирається людиною, нав'язується батьками, друзі йдуть, а людина йде за ними. Іншими словами, людина позбавлена можливості вибору і все вже вибрано.

4. Мораторій - ще немає пошуку, немає відданості професії, все «заморожено» і відкладено в довгий ящик. Немає професійної відповідальності, немає покладених на себе обов'язків, запитань, пошуку чогось. Вони ще не визначилися, але шукають себе в цьому напрямку.

5. Досягнення ідентичності - людина визначилася, не має жодних сумнівів чи вагань щодо свого вибору і впевнено вдосконалюється у своїй сфері.

Як бачимо, молодій людині складно пройти всі етапи досягнення професійної ідентичності, а посада асистента, як і інші педагогічні посади, вимагає певного рівня особистісної зрілості та ціннісних переконань. З цієї причини батьки часто намагаються взяти на себе роль асистента вчителя, хоча й тимчасово. Однак, роль асистента батьки можуть виконувати лише для своїх, тобто власних дітей. Однак вищезазначені характеристики обов'язків та компетенцій асистента вчителя не можуть бути адаптовані до

правил та потреб усіх дітей у класі. Тому таких фахівців потрібно цілеспрямовано готувати.

Зрештою, багато країн, де практика інклюзії розпочалася досить рано, стикаються з проблемою залучення «некваліфікованого шкільного персоналу» та наслідками цього стихійного процесу, такими як недисциплінованість, неконтрольована поведінка, недостатня компетентність та розчарування серед батьків, вчителів та самих дітей.

Відповідною формою організації навчання для вчителів перехідного періоду, а також асистентів вчителів є так зване «внутрішньошкільне навчання», що проводиться групами лідерів. Тім Роман, канадський педагог, експерт з інклюзивної освіти та професор Університету Конкордія, пише про це у своїй книзі «Сім стовпів інклюзії», яка ґрунтується на опитуванні вчителів Австралії, проведеному в 2001 році, де їх запитували про те, яке навчання було б корисним. Він пише, що незважаючи на добрі наміри, багато вчителів відчувають, що їм не вистачає підготовки, щоб відповідати вимогам інклюзивного класу. У більшості відповідей вчителі висловилися за підтримку з боку фахівців і колег у класі.

Однією з корисних моделей для задоволення цих очевидних потреб є створення партнерства між університетами та школами. Наприклад, Джоан Дешлер, австралійська дослідниця інклюзивних процесів, описує успіх моделі, в якій група вчителів однієї школи почала навчатися на магістратурі з інклюзивної освіти в Університеті Монаша в Мельбурні. Група взяла на себе лідерські ролі в школі і почала надавати консультації та іншу підтримку своїм колегам. Фахівці університету адаптували навчальні матеріали до шкільного контексту і проводили курси на території школи в позаурочний час. Про такий підхід дослідниця зазначає: «На нашу думку, була реалізована потреба зробити навчання релевантним до освітньої ситуації, в якій працює вчитель».

Таким чином, підготовка майбутніх асистентів вчителя, здатних до якісного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії та ефективної взаємодії в командах психолого-педагогічного супроводу з дотриманням базового принципу «не нашкодь», - це нелегкий процес. Марно очікувати, що людина з педагогічною освітою і без спеціальної підготовки зможе забезпечити інклюзивну освіту. Такі фахівці повинні бути підготовлені та оснащені інноваційними методиками, щоб гарантувати індивідуально-орієнтований підхід, адаптований до компетенцій, здібностей та освітніх потреб кожної дитини.

Наразі запроваджується міждисциплінарне визначення компетентності як характеристики суб'єкт-суб'єктних відносин, що зумовлює перехід від «імітаційного навчання» до «ідейно-творчої взаємодії». Поняття компетентності не є новим, воно вважається максимально інклюзивним і включає в себе зміст професійної компетентності. Відомий американський психолог (і теоретик компетентнісного підходу) Малкольм Шепард Ноулз ще в 1959 році писав, що компетентність - це здатність людини професійно виконувати роботу в мінливій ситуації, що вимагає нового навчання і включення у відкрите інформаційне середовище.

Якщо раніше компетентність асоціювалася зі знаннями та вміннями, то зараз у зарубіжній та українській освітніх традиціях компетентність асоціюється з ефективністю, результативністю, ситуативною професійною доцільністю та довгостроковою стабільністю цих характеристик.

Це пов'язано з тим, що інтеграція в сучасну освіту таких понять, як «інформаційне суспільство», «смарт-адаптація», «SMART-технології» та «цифрова грамотність», докорінно змінила процес підготовки таких фахівців.

Поряд із традиційними моделями навчання, впровадження електронного навчання та його різновидів - мобільного навчання (mLearning) та змішаного навчання (bLearning) - призвело, зокрема, до появи освітніх веб-ресурсів, електронних підручників, масових відкритих онлайн-курсів

(МООС), спеціальних програмних продуктів, таких як систем управління віртуальним навчальним середовищем (LMS), а також до формування професійних кіл у віртуальних спільнотах практиків, таких як соціальні мережі та блоги.

Таким чином, підготовка майбутніх асистентів вчителів в Україні також може бути організована дистанційно або очно. Це пов'язано з тим, що здатність фахівців ефективно використовувати цифрові технології, особливо веб-інструменти, визначає рівень цифрової грамотності, яка є однією з професійних компетентностей.

Отже, очевидно, що професійну підготовку потрібно вдосконалювати там, де вона вже розпочата, і впроваджувати там, де є нагальна потреба. Найбільш прийнятним способом досягнення цього є різноманітні взаємодоповнюючі та паралельні форми. До них належать очне, заочне, дистанційне та очне навчання в університетах і коледжах; навчання для шкільних команд, наприклад, на післядипломних курсах та акредитованих тренінгах, семінарах і воркшопах; а також на рівні магістратури для старших спеціалістів, менеджерів і вчителів інклюзивної освіти. Корисними в цьому плані є онлайн-курси, створені спеціально для вчителів інклюзивних шкіл з використанням відеозаписів уроків, корекційно-розвивальних занять та позакласних заходів, а також кращих практик інклюзивної освіти, і це є перспективою роботи в цьому напрямку.

1.2. Досвід підготовки асистентів учителів у США, Канаді та Великій Британії

Щоб краще зрозуміти систему підготовки фахівців за кордоном, необхідно звернутися до досвіду провідних країн світу, які впроваджують інклюзію та готують кадри, здатні успішно надавати інклюзивну освіту дітям з особливими освітніми потребами.

Канадський досвід підготовки асистентів вчителя вважається найбільш передовим і найбільш дослідженим в Україні, оскільки співпраця у сфері інклюзії розпочалася між двома країнами ще у 1998 році. Пізніше українські науковці мали можливість проходити наукові стажування в канадських університетах, але найбільшого прогресу було досягнуто після запуску українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» у 2008 році. Проект тривав до 2013 року, протягом якого було розроблено базові концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні та видано низку важливих нормативно-правових актів. У період реалізації проекту (2009 рік) Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, що сприяло просуванню інклюзивного порядку денного в країні.

Канада розробила та затвердила Національний класифікатор професій (версія 2016 р.), який визначає перелік вимог та обов'язків до кожної професії. Так, згідно Класифікатора, асистенти вчителя початкових класів та середньої школи (№ 44131) підтримують учнів і допомагають вчителям і консультантам у навчальних і не навчальних завданнях (наприклад, забезпечуючи базові потреби чи поведінкові стратегії для учнів під керівництвом вчителів або інших фахівців). Асистенти є в державних і приватних школах.

Асистент вчителя, залежно від функцій, які виконує, має багато назви, серед них: освітній асистент, асистент з освітніх ресурсів, помічник вчителя початкової школи, помічник для виконання домашнього завдання, асистент зі спеціальної освіти, помічник вчителя середньої школи тощо. Існує окрема посада - інструктор для осіб з інвалідністю. Ця посада призначена виключно для навчання/підтримки дітей та дорослих з інвалідністю, працевлаштованих у реабілітаційних центрах, спеціальних освітніх закладах чи школах. Інструктори розробляють спеціальні програми навчання, індивідуальні освітні плани, які враховують конкретну інвалідність, підтримують

комунікацію з родиною, проводять аналіз та оцінювання успіхів дитини (та дорослого). Для цих фахівців є обов'язковим прослуховування спеціальних курсів. За потреби – наявність диплому бакалавра у галузі соціальної роботи та/або психології.

Підготовка асистентів вчителя здійснюється:

- у коледжах
- спеціалізованих центрах
- університетах

на базі свідоцтва про закінчення школи. Такі курси тривають в середньому 10 місяців, але кожна провінція/територія може самостійно визначати вимоги щодо навчання асистентів.

Університет Гранта МакЮена в Канаді є одним з декількох державних навчальних закладів Альберти, які пропонують програми підготовки асистентів вчителів. Як і більшість таких закладів, університет тісно співпрацює з асоціаціями вчителів і наголошує на важливості побудови міцних стосунків між викладачами та асистентами вчителів у навчальній програмі. Університет також розробив Кодекс поведінки для асистентів викладачів.

Нижче наведено опис курсів, які пропонує Університет МакЮена в Альберті, Канада, для асистентів викладачів. Ці курси також поділяються на два рівні. Перший рівень курсів вивчає філософію та освітні концепції, пов'язані з освітою дітей з особливими потребами в Альберті. Крім того, вивчається теоретична інформація, пов'язана з синдромом дефіциту уваги, невербальною нездатністю до навчання, синдромом Дауна, синдромом Мартіна Белла (Х-синдром), церебральним паралічем, судомними розладами та фетальним розладом алкогольного спектру. Вони також вивчають роль асистентів вчителів у виконанні завдань, викладених в індивідуальному навчальному плані учня. Студенти поглиблено дізнаються про стратегії

модифікації навчальної програми, стратегії ведення документації та вплив конкретних методів лікування.

Відвідуючи цей курс, студенти розвивають здатність:

- ✓ описувати філософію та освітні концепції, пов'язані з навчанням учнів з особливими потребами в Альберті;
- ✓ розуміти етимологію та теоретичні основи, пов'язані з конкретними дослідженнями ролі інвалідності у навчанні студентів з особливими потребами;
- ✓ вміти застосовувати різноманітні методи викладання, пов'язані з конкретними порушеннями;
- ✓ обговорювати роль асистента вчителя у навчанні учнів з особливими потребами;
- ✓ допомагати вчителям у впровадженні індивідуальних програм навчання;
- ✓ бути готовими вести детальну документацію під час навчання учнів з особливими потребами;
- ✓ визначати, як призначені ліки можуть впливати на поведінку та навчання в класі.

Курс складається з п'яти модулів:

Модуль 1: Вступ

Модуль 2: Когнітивні порушення

Модуль 3: Особливі фізичні потреби

Модуль 4: Вади розвитку

Модуль 5: Розлади внутрішньоутробного алкогольного спектру

Тривалість курсу 16 тижнів

Курс другого рівня також триває 16 тижнів і має на меті розвинути здатність асистентів вчителів впроваджувати стратегії для досягнення цілей, визначених в індивідуальному навчальному плані (ІПР). До них належать емоційні та поведінкові розлади, синдром Туретта, розлади аутистичного

спектру, розлади мови та мовлення, порушення слуху та зору. Вивчивши цей курс, студенти зможуть:

- розуміти етимологію та теоретичні основи кожної інвалідності;
- визначати та реагувати на фізичні, соціальні та навчальні проблеми, пов'язані з конкретними порушеннями;
- розробляти конкретні стратегії викладання для навчання учнів з особливими потребами;
- розуміти важливість добрих стосунків з професійним персоналом, який працює з учнями з особливими потребами;
- пояснити роль асистентів вчителів, які працюють в інклюзивному навчальному середовищі;
- обговорювати різні моделі навчання учнів з особливими потребами та можливі причини вибору тієї чи іншої програми;
- використовувати навчальні матеріали, що описують допоміжну роль акредитованих вчителів.

У Канаді нараховується 154 746 асистентів вчителя, більшість з яких працюють у секторі початкової та середньої школи (62,7%).

Отже, асистент вчителя у Канаді – це повнолітній працівник, який допомагає вчителю в усіх питаннях організації навчального процесу, слідкує за дисципліною в класі, налагоджує та підтримує зв'язки з родинами учнів, які мають труднощі в навчанні (діти, для яких мова навчання відрізняється від рідної мови, діти з поведінковими труднощами, діти з інвалідністю тощо).

Підготовка асистентів педагогів: досвід США

Виходячи з основних ролей і завдань асистента вчителя в США, очікується, що асистенти вчителя повинні розуміти основні етапи розвитку дітей та основні особливості можливих порушень розвитку (порушення слуху та зору, затримка психічного розвитку, психічні розлади, порушення опорно-рухового апарату, синдром Дауна та розлади аутистичного спектру),

а також стратегії управління поведінкою учня. Очікується, що асистенти вчителя мають добре розумітися у цих питаннях.

У Сполучених Штатах федеральні агенції та професійні організації встановили основні компетенції та стандарти для асистентів вчителів, які беруть участь у навчанні дітей з особливими потребами. Рада у справах дітей з особливими потребами розробила стандарти, які інтегровані в багато державних стандартів США і описують основні компетенції асистентів вчителів, які працюють з дітьми з особливими потребами:

- знання в таких сферах, як читання, письмо та математика;
- вміння працювати в команді над реалізацією програм, розроблених для учнів з особливими потребами;
- здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям у створенні особистісно-орієнтованого навчального середовища;
- здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям у плануванні та організації навчання;
- здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям залучати дітей та молодь до навчання;
- здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям у визначенні потреб учнів та моніторингу їхнього навчального прогресу;
- дотримання професійних етичних стандартів.

Практичні навички, які очікуються від асистента вчителя, включають:

- здатність залучати учнів до навчальної діяльності;
- мотивувати учнів та заохочувати їх до участі в іграх та навчальних заходах;
- підтримувати фізичну активність учнів протягом навчального дня (за потреби);
- допомагати учням у виконанні завдань і підготовці до тестів, якщо це необхідно;

- допомагати учням у навчанні, надаючи пояснення для закріплення знань, наданих вчителем, демонструючи необхідні навички та моделюючи відповідну поведінку в групі/класі;
- допомагати учням у вирішенні міжособистісних конфліктів;
- забезпечити ефективне середовище, яке поважає учнів і дає їм змогу вчитися якнайкраще;
- сприяти автономії учнів, використовуючи стратегії прийняття рішень для розв'язання проблем;
- застосовувати стратегії для розвитку впевненості та незалежності учнів;
- забезпечувати безпечну та шанобливу атмосферу;
- ефективно та шанобливо спілкуватися з учнями, використовуючи мову та тон, що відповідають їхній ситуації та фізичному/емоційному стану;
- взаємодіяти з персоналом у спосіб, що сприяє встановленню позитивних стосунків;
- співпрацювати з іншими фахівцями у розробці індивідуальних навчальних планів;
- організовувати та координувати повсякденну діяльність для виконання конкретних завдань;
- визначати вимоги до роботи та терміни виконання; надавати письмові та/або усні вказівки та, за потреби, звертатися за додатковими роз'ясненнями;
- шукати інформацію та ресурси у викладача, необхідні для виконання завдання;
- збирати, організовувати та готувати навчальні матеріали за вказівкою вчителя;
- спостерігати за учнями, об'єктивно фіксувати інформацію про успішність і поведінку учнів та звітувати вчителю; збирати, організовувати та готувати навчальні матеріали за вказівкою вчителя; спостерігати за учнями в школі та інших громадських місцях;

- працювати зі спеціальними інструментами, обладнанням і технікою; допомагати учням працювати з цими інструментами та обладнанням; дотримуватися правил безпеки;

- використовувати обладнання на рівні, необхідному для виконання поставленого завдання.

На додаток до основних компетенцій, асистенти вчителів повинні проходити навчання з виконання конкретних завдань та інших можливостей професійного розвитку, які покращують їхню здатність виконувати свою роботу відповідно до вимог. Потреба в додатковому навчанні або інших можливостях професійного розвитку може бути ініційована самими асистентами вчителів або визначена керівниками шкіл та вчителями в процесі планування.

У більшості країн асистенти вчителя не мають педагогічної освіти, і їм можуть запропонувати курси у вищих навчальних закладах або коледжах, або ж навчання, яке проводять неурядові організації. Наприклад, метою курсів підготовки асистентів вчителів, що пропонуються в канадських університетах і коледжах, є підготовка асистентів вчителів для підтримки вчителів в інклюзивних класах та інших фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Необхідно розвинути такі компетенції:

- допомагати вчителям, які працюють в інклюзивних класах, у підготовці навчальних матеріалів;

- встановлювати контакт з учнями;

- керувати поведінкою учнів та здійснювати спостереження відповідно до вимог вчителя в класі;

- моделювати належні та ефективні навички вербальної, невербальної, письмової та міжособистісної комунікації;

- моделювати безпечні методи роботи та реагувати на надзвичайні ситуації, коли вони виникають;

- демонструвати організаційні навички та відповідальність як пара-професіоналів, що працюють у шкільному середовищі;
- сприяти навчальній діяльності під керівництвом вчителя;
- дотримуються основних шкільних правил і процедур.

Ці курси охоплюють широкий спектр тем: від основних принципів і характеристик інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами до організації навчального середовища та підтримки управління поведінкою. Формати курсів включають усні презентації, письмові завдання, групові проекти та практичні завдання.

Програма підготовки асистента вчителя триває 10-12 місяців і може бути завершена за денною або заочною формою навчання. Після завершення курсу видається сертифікат. Заклади пропонують як дистанційні, так і очні курси. Навчальна програма зазвичай складається з 9-14 курсів, включаючи одне або два практичних заняття. Деякі навчальні заклади вимагають, щоб студенти відвідали принаймні одну професійну конференцію.

Багато закладів, що пропонують підготовку асистентів вчителів, співпрацюють зі школами, що дозволяє студентам, які навчаються на курсах і стажуваннях, отримати практичні навички та досвід роботи. Це дає студентам чудову можливість застосувати свої знання та розвинути навички асистента вчителя. З іншого боку, це чудова можливість для шкіл збільшити кількість працівників, які працюють з дітьми.

У більшості штатів США асистенти вчителя зобов'язані пройти 60 кредитів навчання в університеті або коледжі. Асистенти вчителя повинні мати диплом про повну загальну середню освіту та відповідати наступним критеріям прийнятності:

- щонайменше два роки після шкільної освіти;
- знання та вміння допомагати у викладанні читання, письма та математики та/або підготовки до читання, письма та математики.

Національний класифікатор професій США відрізняє асистентів вчителя:

- загальноосвітнього напрямку (початкова, середня, вища школа, дошкільні заклади);
- спеціальної освіти.

Асистент вчителя загальноосвітнього напрямку працює під керівництвом ліцензованого вчителя з метою надання учням додаткової підтримки та інструкцій. Як правило, вчителі пояснюють новий матеріал для учнів, а асистенти вчителів допомагають з уроками, працюючи з окремими учнями або невеликими групами учнів. Учителі можуть звертатися до асистентів з проханням про зворотний зв'язок для моніторингу успішності учнів. Окремі вчителі та асистенти систематично зустрічаються для спільного обговорення планів уроків та розвитку учнів. Асистенти іноді допомагають вчителям, оцінюючи і перевіряючи домашні завдання.

Деякі асистенти вчителів працюють тільки з учнями з особливими освітніми потребами. Під час уроків вони допомагають дітям зрозуміти матеріал шляхом адаптування інформації до індивідуальних потреб. Також, асистенти можуть працювати з учнями з комплексними порушеннями функцій, допомагаючи їм з харчуванням або особистим доглядом.

Асистенти вчителів спеціальної освіти надають безпосередню підтримку педагогам спеціальної освіти та учням в інклюзивних класах. Ця роль поєднує в собі допомогу з повсякденними завданнями (харчування, самообслуговування тощо) та навчальними завданнями, зокрема й розробленням навчальних планів, адаптація планів занять й матеріалів класу для задоволення конкретних потреб учня чи учнів. Асистенти вчителів спеціальної освіти сприяють, щоб уроки відповідали навчальному плану, розробленому шкільним округом або Штатом, та ведуть записи щодо динаміки учнів. Вони також можуть викладати спеціальні навчальні

предмети (у разі відсутності вчителя) й проводити заняття у класі з метою формування соціальних та поведінкових навичок.

Отже, для того, щоб працювати асистентом вчителя, необхідно: отримати ступінь спеціаліста в освіті або іншій спеціальності, дотичній до роботи асистента вчителя (соціальна робота, психологія тощо); пройти стажування в якості асистента вчителя; здати тестування для отримання ліцензії асистента вчителя та подати заявку на отримання такої ліцензії.

Підготовка асистентів педагогів: досвід Великої Британії

Національні професійні стандарти для асистентів вчителів, які діють у Великій Британії з 2001 року, визначають цінності та принципи, якими асистенти вчителів керуються в своїй роботі:

Робота в партнерстві з учителями. Основна відповідальність за організацію навчального процесу, в тому числі за організацію роботи асистента, лежить на викладачеві. Асистенти вчителя працюють під керівництвом вчителя, незалежно від того, чи працюють вони з усією групою дітей, в малих групах або індивідуально з окремими учнями. Для цього вчитель повинен ознайомити асистента з навчальною програмою, цілями та обов'язками, які очікуються від асистента, і дати йому відповідні вказівки. Асистенти вчителя повинні брати безпосередню участь у плануванні навчального процесу разом з учителем.

Вони працюють в рамках статутної організаційної діяльності. Асистенти вчителя є співробітниками відповідного закладу і тому повинні дотримуватися всіх процедур і вимог, викладених у статуті закладу.

Підтримка інклюзії. Ключовими принципами інклюзивної освіти, які повинні підтримувати асистенти вчителів, є визначення відповідних навчальних цілей, врахування різноманітних навчальних потреб дітей та зменшення бар'єрів на шляху до навчання для окремих дітей. Асистенти вчителя можуть надавати конкретну підтримку окремим учням або ж допомагати вчителю в роботі з усім класом. Однак у всіх випадках така

підтримка є важливою для сприяння навчанню та участі, розвитку позитивної самооцінки та незалежності, а також для того, щоб усі учні могли повністю розкрити свій потенціал розвитку.

Рівні можливості. Асистенти вчителя відіграють ключову роль у забезпеченні всім учням рівних можливостей для навчання та розвитку. Деякі учні можуть потребувати додаткової або іншої підтримки, щоб мати рівні можливості для участі та навчання. Асистенти вчителя надають таку підтримку окремим учням або групам учнів. У деяких випадках асистент вчителя може вести цілу групу учнів під керівництвом вчителя, тоді як в інших випадках вчитель може вести окремих учнів на індивідуальній основі.

Заборона дискримінації. Асистенти вчителя не повинні дискримінувати окремих учнів або групи учнів за ознаками статі, раси, релігії, культурного чи соціального походження, сексуальної орієнтації, фізичної або розумової неповносправності. Як і інші працівники школи, асистенти вчителів повинні демонструвати та заохочувати недискримінаційну практику у своїй роботі з усіма учнями та колегами.

Прийняття різноманітності. Асистенти вчителя повинні демонструвати і показувати на власному прикладі цінність індивідуальності кожного учня, щоб сприяти позитивній самооцінці, самоповазі, розумінню і сприйняттю різних цінностей і культур серед усіх учнів.

Заохочувати незалежність. Асистенти вчителя сприяють розвитку позитивної самооцінки, впевненості та навичок навчання (поглибленню знань, умінь і розуміння), надаючи підтримку окремим учням або групам учнів. Учням слід надавати можливість робити власний вибір і брати на себе відповідальність за власні рішення.

Конфіденційність. Асистенти вчителя повинні зберігати конфіденційність інформації. Ця вимога стосується інформації про учнів та колег і поширюється на спілкування з іншими людьми на робочому місці та в соціальному середовищі.

Постійний професійний розвиток. Асистенти вчителя використовують усі можливості професійного та особистого розвитку для підтримки успішності учнів.

Національні стандарти для асистентів вчителів були розроблені для підтримки навчання та професійного розвитку асистентів вчителів і ґрунтуються на існуючій найкращій практиці, демонструють очікувані результати та забезпечують ефективний механізм оцінювання роботи персоналу по всій Великій Британії. Ці стандарти поширюються на весь персонал, який працює з учителями в початкових і середніх школах, а також у закладах спеціальної освіти. Стандарти ґрунтуються на аналізі існуючої передової практики і тому також описують основні завдання, які очікуються від асистента вчителя. Асистенти вчителів можуть використовувати ці стандарти як механізм для самооцінки та самоаналізу власної компетентності.

Н. Софі також зазначає: «Курси підготовки вчителів тривають чотири роки (бакалаврат) і один рік післядипломної освіти з отриманням сертифікату. Ця підготовка забезпечує фундамент знань і навичок у сфері спеціальної освіти, достатній для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі з дітьми, які мають труднощі у навчанні. Вчителі, які працюють з дітьми з сенсорними порушеннями, повинні мати додаткову спеціальну кваліфікацію. Оскільки не всі молоді фахівці готові до роботи в умовах інклюзивної освіти, їхню подальшу підготовку забезпечують педагогічні навчальні заклади у співпраці з місцевими органами управління освітою. Асистенти вчителів, які працюють в інклюзивних класах, не обов'язково повинні мати ступінь бакалавра, але можуть вдосконалювати свої знання та навички, відвідуючи тренінги та курси підвищення кваліфікації, про що вони отримують сертифікат. Таку підготовку забезпечують педагогічні навчальні заклади, які пропонують поглиблене навчання для вчителів, що працюють з дітьми з особливими освітніми

потребами і хочуть дізнатися більше про специфічні питання в освіті дітей з особливими потребами. Зазвичай така підготовка веде до отримання ступеня магістра і складається з декількох модулів, які вчителі можуть обирати на свій розсуд.

Тісна співпраця між місцевими органами управління освітою та педагогічними навчальними закладами дозволяє їм звертатися до національних органів управління освітою за додатковим фінансуванням для організації навчальних курсів та семінарів для вчителів, які працюють у сфері освіти дітей з особливими потребами.

Важливо зазначити, що подібна підготовка проводиться і для керівників навчальних закладів: у 1994 році Міністерство регіональної освіти вперше випустило навчальний пакет, що включав навчальні матеріали для тренерів, інформаційні матеріали та навчальні демонстраційні матеріали. Навчальні матеріали мали на меті допомогти керівникам шкіл внести відповідні зміни до статутних документів та узгодити їх з політикою національного Департаменту освіти щодо інклюзії.

Тому, враховуючи успішність досвіду Великої Британії та його часткове використання в українському контексті (наприклад, наявність асистентів вчителів, розробка індивідуальних програм розвитку потенціалу), його варто вивчити більш глибоко для можливої адаптації та впровадження в Україні» [54-56].

1.3. Особливості підготовки майбутніх асистентів вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в інклюзивних умовах

Навчання здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти України має професійну спрямованість, яка гарантує формування професійної компетентності та набуття практичних навичок для більш успішного оволодіння майбутньою професією. Згідно Стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01

Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, цілі навчання – підготовка фахівців, які здатні розв'язувати складні задачі і практичні проблеми спеціальної освіти з метою корекції і компенсації порушень психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами різних вікових груп [81].

З'ясуємо сутність поняття «професійна підготовка», «професійна освіта», «підготовка», «компетенція і компетентність».

Найбільш чітке співвідношення показано у працях Садової Т. А. [75]. Науковець зазначає, що результатом професійної підготовки є готовність випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності, тоді як результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність, яка включає загальну та спеціальну професійну компетентність. На думку Ю. В. Сенько, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутніх фахівців є основою їхньої професійної компетентності є основою їхньої професійної компетентності. Іншими словами, і готовність, і компетентність є рівнями професійної педагогічної майстерності. При цьому науковець зазначає, що професійна педагогічна компетентність є своєрідною найближчою (або найвіддаленішою) зоною розвитку педагогічної готовності. При цьому Ю.В. Сенько підкреслює, що поняття не перебувають у відношенні наслідування. На його думку, спочатку формується готовність, а потім компетентність з різними компетенціями у професійній діяльності [82, с 68].

У працях Г. Г. Ващенко зазначається, що професійна компетентність розуміється як педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності: глибока освіченість людини, всебічний розвиток з історії педагогіки, філософії, тому що всі педагогічні системи базуються на певних філософських засадах.

Українські вчені (В. І. Бондар, С. П. Миронова, Н. М. Назарова, Ю. В. Рібцун, В. М. Синьов, А. Г. Шевцов, М. К. Шермет та інші)

зверталися до різних аспектів проблеми професійного розвитку в галузі корекційної педагогіки. Сучасні дослідження в галузі корекційної педагогіки мають багато напрямів, але не охоплюють усіх актуальних питань, пов'язаних із роботою з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, наголошуючи на важливості розвитку професійної компетентності логопедів [4, с. 9].

Питання підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі активно досліджувала ціла плеяда українських науковців: В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, З. П. Ленів, О. В. Мартинчук, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, Ю. В. Рібцун, Т. М. Сак, В. М. Синьов, О. М. Таранченко, А. Г. Шевцов, М. К. Шеремет та інші.

На думку Н. Крименюк, широке впровадження інклюзивного підходу в закладах загально середньої освіти України в майбутньому потребуватиме змін у процесі підготовки фахівців, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями.

При цьому частина наукових досліджень (В. Журавльов, С. Кісельгоф, Н. Кузьміна) зосереджується на змісті, формах і методах професійної підготовки, результати якої подаються у вигляді переліку знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти майбутні фахівці. Інші дослідження висвітлюють процес формування професійних якостей дефектологів, методику розвитку педагогічних умінь і навичок (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, В. Сластьонін), результатами якого є сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності [50, с. 80].

О.В. Гаяш зазначає: «Успішна інклюзія неможлива без спеціального дефектологічного супроводу. Тому одним з актуальних питань інклюзивної освіти, яке потребує вирішення на даному етапі, є кадрове забезпечення інклюзивних закладів. Штатний розпис має включати такі посади, як дефектологи, реабілітологи, логопеди та асистенти вчителів (вихователів) в

інклюзивних класах (групах)». При цьому, як зазначають дослідники, співпраця цих фахівців відіграє особливу роль у закладах освіти, які надають інклюзивну освіту. Так, у роботі О.В. Гаяш, зокрема, підкреслюється важливість активної участі психологів та логопедів, які входять до складу педагогічного колективу, у вирішенні всіх проблем, пов'язаних з навчанням та соціалізацією учнів з особливими потребами.

Вчителі, психологи, корекційні педагоги та інші фахівці, працюючи в команді, можуть повністю охопити всі аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, координуючи свої кроки та враховуючи фахові поради один одного з метою забезпечення максимальної ефективності у своїй діяльності [17].

На думку О.В. Гаяш: «У рамках організації роботи педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії фахівці спеціальної освіти (дефектологи, логопеди, реабілітологи, асистенти вчителів в інклюзивних класах) роблять наступне:

- надають консультативну та методичну допомогу педагогам і батькам, які виховують дітей з особливими потребами;
- беруть участь в оцінці психофізичного розвитку дитини, визначають та узгоджують аспекти навчання, які потребують використання спеціальних методів, певної адаптації завдань, модифікації класного середовища, створення спеціального навчального розкладу тощо;
- на основі спостережень та узагальнень результатів роботи на кожному етапі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) складають рекомендації та беруть участь у регулярних і ситуативних нарадах педагогічного колективу закладу [13, с. 99].

Відповідно до вищезазначеного, питання підготовки кваліфікованих педагогів для роботи в інклюзивних класах набуває особливого значення в процесі інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір.

Забезпечення освітнього процесу компетентними кадрами передбачає підготовку педагогів (у тому числі й асистентів вчителя) до роботи з дітьми з особливими потребами. Вважаємо, що цей аспект професійної підготовки є важливим для формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

З. М. Шевців зазначає, що ефективність та успішність інклюзивної освіти залежить від готовності педагогів до роботи з дітьми в нових професійних умовах [98, с. 65].

Хоча існують різні погляди на визначення інклюзивної готовності, основним підходом науковців до цього трактування є розуміння інклюзивної готовності педагогів як складної інтегрованої якості особистості, зміст якої визначається через сукупність компетентностей, що зумовлюють ефективність професійної діяльності розкрито (В. Хитрюк).

Дослідники С.В. Альохіна, М.Н. Алексєєва та Є.Л. Агафонова розглядають готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами через два показники:

➤ професійна готовність (підготовка інформації, володіння педагогічними технологіями, базові знання з психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дітей, підготовка педагогів до моделювання уроків та використання варіативності в навчальному процесі, знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями розвитку, підготовка до професійної взаємодії та навчання);

➤ психологічна підготовка (емоційне прийняття (прийняття - неприйняття) дітей з різними типами порушень розвитку, підготовка до залучення дітей з різними типами порушень розвитку до діяльності в класі, задоволеність своєю педагогічною діяльністю) [1, с. 85-86].

На думку А.І. Каплієнко, «успіх у роботі асистента вчителя в умовах інклюзивної освіти вимагає наступного:

- відповідної мотивації (насамперед, інтересу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами),

- володіння навичками, методами та прийомами для досягнення цілей;
- емоційне ставлення (рівність у ставленні до «особливих» дітей, віра в успіх дітей з особливими освітніми потребами),
- уміння володіти собою та долати труднощі в педагогічному процесі [32, с. 63].

Важливим аспектом професійної підготовки асистентів вчителя до інклюзивного навчання є розробка змісту освітніх компонентів та практична підготовка здобувачів освіти до організації та впровадження форм інклюзивного навчання з урахуванням компетентності майбутньої діяльності фахівців у галузі корекційної освіти. Водночас проблема дидактичного забезпечення у процесі підготовки майбутніх асистентів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, досліджувалася науковцями через підвищення якості підготовки майбутніх логопедів до реалізації різних функцій професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

На думку експерта А.А. Гревати: «Для того , щоб набути базових знань та вмінь, необхідних для успішної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно:

- знати соціокультурне, філософське, історичне та педагогічне обґрунтування включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір;

- проаналізувати, як на процес інклюзії учнів з особливими потребами впливає педагогічний та життєвий досвід вчителів, їхнє розуміння принципів навчання дітей. Цей аналіз допомагає логопедам і дефектологам краще зрозуміти, як їхня взаємодія з дітьми, соціальне та фізичне середовище впливають на їхній розвиток, поведінку та навчання;

- навчитися виявляти та оцінювати дітей з різними потребами та створювати сприятливе навчальне середовище

- знати, як активно залучати сім'ї до навчання та догляду за дітьми з особливими потребами та розвивати навички, необхідні для побудови ефективного партнерства з сім'ями;

- ознайомитися з основними принципами та стратегіями колективної командної роботи; зрозуміти важливість співпраці між вчителями, батьками та фахівцями і стати активними членами команди. Вони повинні навчитися колективному прийняттю рішень, розв'язанню проблем і вирішенню конфліктів. Такий підхід забезпечує краще прийняття рішень, ніж коли логопеди працюють поодиноці. Ключовим моментом тут є готовність педагогів співпрацювати один з одним» [20, с. 84].

На думку О. В. Мартинчук, підготовка майбутніх фахівців до роботи з учнями в інклюзивному середовищі передбачає не лише підвищення обізнаності майбутніх фахівців, а й, як мінімум, знання та пояснення реальних явищ, що відбуваються в інклюзивному середовищі, освоєння сучасних методик і стратегій інклюзивної освіти, людських стосунків, етичних людських стосунків, етичних норм, оцінки власної поведінки у професійній діяльності, способів розв'язання конфліктних ситуацій та інших питань, що виникають.

У дослідженні С. Чупахіної подано класифікацію умінь, необхідних майбутнім педагогам в інклюзивній освіті, які дослідниця розподілила за компонентами педагогічної діяльності. Окрім загальних корекційних компетентностей (таких як уміння прогнозувати корекційно-виховну роботу та її результати), дефектологи повинні володіти також індивідуальними компетентностями, які сприяють корекції психічних процесів, діяльності та поведінки дитини [105, с. 104].

На думку З. Шевців, професійна компетентність вчителів, які працюють в інклюзивних класах, включає такі питання:

- державний підхід до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- основні категорії загальної, корекційної та корекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології;
- особливості та закономірності розвитку людей з різними психофізичними порушеннями;
- комплексні психолого-педагогічні дослідження дітей;
- механізми та методи диференційованого та індивідуалізованого навчання кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами;
- зміст і методи роботи з сім'ями та іншими членами родини вихованців [107, с. 67].

Крім того, на думку З.М. Шевців, для реалізації завдань інклюзивної освіти фахівці повинні володіти методичними навичками:

- ✓ здійснювати моніторинг розвитку дітей, які мають труднощі в оволодінні різними видами діяльності та адекватно оцінювати причини цих труднощів;
- ✓ застосовувати загальні, корекційні та розвивальні методики навчання;
- ✓ своєчасно виявляти відхилення у розвитку дітей та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні відповідного психолого-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного та розумового розвитку;
- ✓ здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів з порушеннями психофізичного розвитку;
- ✓ забезпечувати позитивну взаємодію здорових учнів з учнями, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- ✓ проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку. [107, с. 67-68].

Вітчизняна дослідниця Л. Бабенко виокремлює три складові інклюзивної компетентності вчителя:

1) мотиваційно-ціннісний компонент (наявність цінностей професійної діяльності в інклюзивній освіті, сформованість особистісних якостей, актуальних для інклюзивного педагога);

2) когнітивно-операційний компонент (наявність знань і вмінь, пов'язаних з інклюзивною освітою, та способи їх удосконалення й оновлення);

3) рефлексивно-оцінний компонент (здатність до самоаналізу та самоуправління) [3, с. 20].

На думку О.Є. Гордійчук, результатом сформованості кожного компонента є сформованість у вчителя інклюзивного класу ціннісно-сміслової орієнтації, знань, умінь, навичок та якостей, а результатом сукупної сформованості цих компонентів є здатність вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність [17].

У практичному дослідженні Н. З. Софій експериментально встановлено перелік компетентностей педагогів, які мають найбільший вплив на успішність впровадження інклюзивної освіти:

- 1) практики диференційованого викладання,
- 2) практики спільного викладання (з корекційними педагогами та/або асистентами вчителя),
- 3) особливі освітні потреби створення індивідуальних програм розвитку дітей,
- 4) оцінювання результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання,
- 5) робота в команді,
- 6) практики позитивної комунікації [91, с. 11].

На думку З.М. Шевців, «стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з дітьми в умовах інклюзивного навчання визначається критеріями інклюзивної підготовки. Дослідниця вказує, що критеріями готовності

вчителів-логопедів до інклюзивної діяльності є: 1) усвідомлення необхідності здійснення корекційної та соціально-педагогічної діяльності; 2) готовність до подолання невдач; 3) впевненість у тому, що діяльність, яка буде здійснюватися, матиме позитивні результати; 4) володіння професійно-методичною компетентністю; 5) професійна 6) здатність до професійної рефлексії; 6) наявність реактивного мислення для вирішення нестандартних ситуацій; 7) схильність до творчості; 8) наявність особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти [107, с. 68-69]. .

Схематично процес підготовки корекційних педагогів представлено у праці С. П. Миронової [62, с. 14-15] (табл. 1.1):

Таблиця 1.1.

Підготовка корекційних педагогів у вищому навчальному закладі

Студенти	Зміст підготовки	Форми і методи навчання	Дидактичні процеси
- професійний відбір; - формування готовності до корекційної роботи; - формування готовності до постійного професійного вдосконалення.	Знання сутності корекційної роботи у діяльності вчителя-дефектолога і вміння їх реалізовувати, вимоги до особистості, інтегровані у програми базових та дисциплін спеціалізації, педагогічної практики, удосконалені при вивченні спецкурсу.	- поєднання традиційних та новітніх технологій навчання; - програмований контроль знань; - модернізація самостійної та науково-дослідної роботи студентів; - самостійна робота із спеціальними навчальними посібниками; - розвиток творчих здібностей студентів.	- застосування особистісно-діяльнісної моделі як вихідного базового документа при викладанні навчальних предметів всіх блоків; - професійно спрямоване виховання студентів; - взаємопроникнення навчальної, наукової і майбутньої фахової діяльності студентів; - відповідність результатів підготовки вимогам сучасної корекційної освіти.

Крім застосування активних методів і форм навчальної роботи із студентами під час лекцій, семінарів, практичних занять, що має на меті активізацію переходу майбутніх фахівців до самовдосконалення, самостійного навчання і поповнення знань, доцільно також використовувати й інші організаційні шляхи формування професійних компетенцій майбутніх асистентів вчителя. Фахова підготовка здобувачів вищої освіти за першим

(бакалаврським) рівнем у закладі вищої освіти передбачає використання загальнонаукових й психолого-педагогічних методів, сучасних методів корекційного навчання (теоретико-інформаційних, практико-операційних, пошуково-творчих, методів організації самостійної роботи, контрольньо-оцінювальних), пояснювально-ілюстративних, репродуктивних, частково-пошукових, евристичних, дослідницьких, індуктивних, дедуктивних, технічних, способів організації корекційного освітнього процесу, технологій урочної й позаурочної діяльності у спеціальних та інклюзивних закладах освіти [83].

Дослідження Н.З. Софі вказує на високу ефективність впливу авторських тренінгових занять, проведених безпосередньо в контексті командної роботи, на розвиток професійної компетентності. На думку дослідниці, «така практична підготовка майбутніх логопедів і асистентів сприяє налагодженню співпраці з іншими фахівцями в мультидисциплінарних командах, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти» [91, с. 14].

Н. Тимошенко стверджує: «Важливу роль у формуванні особистісного потенціалу та професійної компетентності майбутніх педагогів у галузі корекційної освіти відіграє їх участь в організованій та систематичній науково-дослідницькій діяльності». Вона зазначає: «Науково-дослідницька діяльність студентів - це складова професійної підготовки, яка передбачає не тільки навчання студентів методології дослідження, а й систематичну участь у науково-дослідницькій діяльності, вміння творчо працювати та інтерпретувати конкретні наукові проблеми» [96, с. 189].

Іншими словами, йдеться про створення науково орієнтованого освітнього середовища, яке має на меті розвиток здатності використовувати набуті знання з різних дисциплін для вирішення конкретних дослідницьких і практичних завдань, дотримуючись при цьому основних принципів

дослідницького навчання, таких як наукова творчість, відкритість, рівноправність і спонтанність [96, с. 189- 19]

З переходом від курсу до курсу дослідницькі завдання ускладнюються, студенти набувають досвіду дослідницької роботи і через написання наукових звітів, підготовку портфолію, створення індивідуальних дослідницьких проектів, організацію публічних презентацій, використання кейсів, роботу з «готовими запитаннями» підвищується інтерес до дослідницької роботи як можливої майбутньої професії. Метою таких досліджень у вищому навчальному закладі є розвиток у здобувачів освіти пошуково-дослідницьких навичок, творчого підходу до вирішення проблем під час роботи та вміння застосовувати дослідницькі методи на практиці [96, с. 190].

Участь майбутніх асистентів учителів у науково-дослідницькій діяльності сприяє формуванню їхньої наукової допитливості, набуттю навичок опрацювання необхідної інформації, здобуттю професійних знань та формуванню інтересу до своєї практичної діяльності.

Професійна компетентність асистента вчителя - це складна структура, сукупність психічних якостей і властивостей, сформованих шляхом інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і навичок та особистісних якостей, з певними суттєвими ознаками (мобільність, гнучкість, критичність мислення). Професійна компетентність асистента вчителя - це сукупність особистісних якостей, високої загальної та моральної освіченості, спеціальних знань і вмінь.

Отже, професійна компетентність асистента вчителя є невід'ємною рисою його особистості, яка передбачає високий рівень професійної майстерності з урахуванням специфічних освітніх потреб дітей з ООП.

Висновки до розділу 1

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту.

Професійна компетентність асистента вчителя - це складна структура, сукупність психічних якостей і властивостей, сформованих шляхом інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і навичок та особистісних якостей, з певними суттєвими ознаками (мобільність, гнучкість, критичність мислення). Професійна компетентність асистента вчителя - це сукупність особистісних якостей, високої загальної та моральної освіченості, спеціальних знань і вмінь.

Основними складовими професійної компетенції майбутніх асистентів учителів за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури є: знання, необхідні для професійної діяльності; вміння застосовувати отримані знання у професійній діяльності; наявність спеціальної освіти, загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення професійної підготовки; уміння використовувати адекватні технології й виконувати відповідні соціальні ролі в професійній діяльності; здатність кваліфіковано виконувати визначені види робіт у межах своєї професії, досягаючи при цьому високих якісних і кількісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, а також уміти взаємодіяти в команді психолого-педагогічного супроводу.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Діагностичний інструментарій дослідження сформованості готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистента вчителя

Метою констатувального етапу дослідження стало визначення готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистентів учителів у роботі з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Основні завдання експериментальної роботи полягали в тому, щоб:

- проаналізувати змістове наповнення освітніх компонентів ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки з метою виявлення окремих складових формування професійної готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистентів учителів у роботі з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання;
- обґрунтувати принципи формування змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистента вчителя;
- на основі здобутих результатів дослідження визначити і перевірити педагогічні умови формування професійної готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистентів учителів у роботі з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання у процесі бакалаврської підготовки.

На першому етапі експерименту було визначено мету і завдання дослідження. На даному етапі дослідження ми здійснили аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, освітньо-професійних програм із метою визначення складових професійної підготовки здобувачів вищої освіти, проаналізували кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців спеціальної освіти, структуру і зміст навчальних планів, освітніх програм

підготовки фахівців ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 016 Спеціальна освіта. На цьому етапі нами було:

- проаналізовано й уточнено суть понять «підготовка», «професійна підготовка», «професіоналізм», «готовність до професійної діяльності», запропоновано власне визначення поняття «професійна готовність асистента вчителя»;

- обґрунтовано наукові підходи до формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання;

- визначено компоненти структури професійної готовності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) з інклюзивним навчанням та охарактеризовано її зміст;

- обґрунтовано форми, методи та педагогічні умови формування професійної готовності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Завдання даного етапу експерименту:

- вибір експериментальної бази дослідження і визначення кількості учасників експерименту;

- розробка анкети щодо виявлення рівнів обізнаності та сформованості професійної готовності асистента вчителя у процесі професійної підготовки бакалаврів зі спеціальної освіти за спеціалізацією «Олігофренопедагогіка»;

- вивчення стану обізнаності з поняттям «професійна підготовка» у здобувачів освіти освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 016 Спеціальна освіта і асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням;

- вивчення рівнів сформованості готовності здобувачів вищої освіти до виконання обов'язків асистента вчителя у здобувачів освіти освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 016 Спеціальна освіта і асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

На цьому етапі використано такі методи дослідження: опитування, спостереження, оцінювання, якісний аналіз змісту освітніх компонентів.

На другому етапі дослідження вивчено і проаналізовано досвід організації професійної підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Аналізуючи наукові підходи до формування професійної підготовки у фахівців освіти, зокрема і професійної підготовки асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, ми можемо констатувати, що формування професійної підготовки асистентів вчителя в умовах професійної підготовки вимагає чіткого структурованого підходу.

Одним із вагомих складових компонентів запропонованої нами методики є розроблення авторської моделі професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання. Вважаємо, що її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, а саме у підготовку фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, забезпечить створення необхідних умов для формування професійних компетентностей у асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Аналізуючи компетентності, які необхідні асистентам вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, ми стверджуємо, що вони впливають на формування їхньої професійної готовності у процесі фахової підготовки, зокрема забезпечують модернізацію змісту професійної педагогічної освіти, розвиток і формування умінь проєктувати, діагностувати й управляти педагогічною діяльністю на різних освітніх етапах.

Застосування означених методів дозволило реально оцінити сучасний стан ознайомлення з поняттям професійної готовності, рівнем сформованості професійної готовності як у здобувачів освіти, так і в асистентів вчителя ЗЗСО, визначити педагогічні умови для формування професійної готовності

асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання у процесі бакалаврської підготовки.

На даному етапі ми використовували такі методи дослідження: анкетування, бесіди, опитування, спостереження, оцінювання. У процесі дослідження нами проведено бесіди із здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта і асистентами вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, а також здійснено спостереження за організацією освітньо-корекційної роботи у різних ЗЗСО.

На цьому етапі нами виділено компоненти структури професійної готовності асистента вчителя: когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний. Кожний з них характеризується відповідним критерієм, показниками, які забезпечують виявлення рівнів їхньої сформованості (високий, достатній, початковий). Для визначення показників ми застосовували різні методиками.

Наступний етап передбачав аналіз і перевірку здобутих результатів формування і контрольних етапів експериментальної роботи. Було проведено і проаналізовано контрольний етап експерименту, основна мета якого – перевірка ефективності педагогічних умов формування професійної готовності асистента вчителя у процесі бакалаврської підготовки.

На цьому етапі обґрунтовано і перевірено ефективність *педагогічних умов* формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання у процесі бакалаврської підготовки (Рис.2.1)

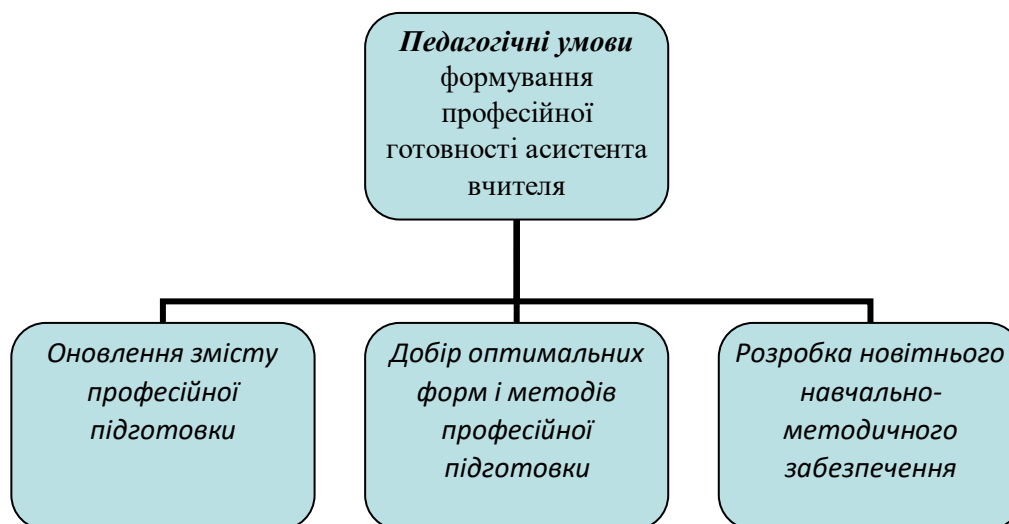


Рисунок 2.1. Педагогічні умови формування професійної готовності асистента вчителя

Реалізація першої педагогічної умови – *оновлення змісту професійної підготовки* здійснювалася у контексті оновлення змісту окремих освітніх компонентів.

Практичне перетворення дійсності можливе лише на основі знання. Реалізація цілісної професійної освіти передбачає не лише забезпечення здобувачів вищої освіти конкретно визначеними знаннями, які можуть бути використані у діяльності, а такими знаннями, які утворюють методичну базу для вироблення власних уявлень і позицій, постійного самовдосконалення, здатності динамічного аналізу та мобільного інтегрування до навколишнього середовища.

Метою освітньо-професійної програми «Корекційна психопедагогіка та логопедія» є формування у здобувачів вищої освіти програмних компетентностей, необхідних для організації діагностичного, корекційного, педагогічного, реабілітаційного, консультативно-просвітницького процесу (супроводу) з дітьми з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями різних вікових груп.

Цілі навчання: підготовка фахівців, які здатні розв’язувати складні задачі і практичні проблеми спеціальної освіти з метою корекції і компенсації порушень психофізичного розвитку осіб з інтелектуальними та

мовленнєвими порушеннями різних вікових груп. З цією метою використовуються сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні системи та програмні продукти; бібліотечні ресурси та технології, зокрема електронні; спеціальна апаратура та інструменти, необхідні у процесі надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг особам з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями.

Співвідношення обсягів основних компонентів освітньої програми: освітні компоненти загальної підготовки - 30 кредитів ЄКТС (12,5%); освітні компоненти професійної підготовки - 150 кредитів ЄКТС (62,5%); освітні компоненти за вибором здобувачів вищої освіти - 60 кредитів ЄКТС (25%).

Освітньо-професійна, спрямована на набуття академічної (професійної) кваліфікації для фахівця спеціальної освіти. Освітня програма ґрунтується на наукових та практичних досягненнях у сфері корекційної психопедагогіки та логопедії, спеціальної педагогіки та спеціальної психології, спеціальних методиках навчання. Особливістю програми є комплексне надання міждисциплінарних знань, розвиток умінь та навичок, які забезпечують формування системи загальних і фахових компетентностей у сфері спеціальної освіти, практична спрямованість на здійснення корекційно-педагогічної діяльності з особами із порушеннями інтелектуальної та мовленнєвої діяльності.

Для реалізації другої педагогічної умови – *добір оптимальних форм і методів професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта* підготовлено і запропоновано різні адаптовані методики для перевірки рівня сформованості у них професійної готовності.

З цією метою при реалізації ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» використовуються наступні методи, методики та технології: загальнонаукові й психолого-педагогічні методи, сучасні методи корекційного навчання (теоретико-інформаційні, практико-операційні, пошуково-творчі, методи організації самостійної роботи, контрольні-

оцінювальні), пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові, евристичні, дослідницькі, індуктивні, дедуктивні, технічні, способи організації корекційного освітнього процесу, технології урочної й позаурочної діяльності у спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Третя педагогічна умова – *розробка новітнього навчально-методичного забезпечення* здійснювалася під час упровадження методичних рекомендацій.

Потреба української системи освіти адаптуватися до європейського соціокультурного контексту має реалізуватися, насамперед, як гнучке і творче ознайомлення з новітніми технологіями навчання. Освітній процес при реалізації ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки побудований на принципах студентоцентрованого (studentcentered education), проблемно-орієнтованого, інтерактивного, практико-орієнтованого навчання з набуттям компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у професійній галузі, що передбачає використання всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи.

При цьому використовуються різні підходи: діяльнісний, проблемно-пошуковий, компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, синергетичний, акмеологічний. Має місце застосування традиційних та інноваційних методів (ситуативне навчання, casestudy, проєктний тощо).

Практична спрямованість та творча орієнтованість ОПП забезпечується комбінацією лекцій, практичних занять із розв'язування проблемних завдань, навчальних семінарів, консультацій, практикумів, майстер-класів, самопідготовкою на основі освітніх платформ, вебквестів, підготовкою проєктів, захистом практик, розв'язуванням кейсів, участю та проведенням тренінгів, підготовкою та захистом курсових робіт.

Проаналізуємо результати педагогічного експерименту. Експериментальна робота проводилася в умовах реальної організації освітнього процесу серед бакалаврів ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» денної форми навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами проведено опитування, мета якого – виявити сучасний стан і динаміку формування професійної готовності до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання у здобувачів освіти бакалаврського рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта.

В опитуванні взяло участь 47 здобувачів освіти ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія» першого (бакалаврського) рівня факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Результати першого етапу дослідження дали змогу з'ясувати, що професійна готовність асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання складається з таких складових частин: когнітивного, діяльнісного, ціннісного компонентів. Когнітивна складова відповідає за формування знань та понятійного апарату, діяльнісна складова – за практичне застосування знань, формування практичного досвіду, мотиваційно-ціннісна – за сприйняття, формування мотивації та ціннісних якостей особистості.

Когнітивний компонент оцінювався за допомогою анкетування з корекційних знань та уявлень (розроблено тести з освітнього компонента «Педагогіка інклюзивної освіти», авторського анкетування).

Діяльнісний компонент досліджувався за результатами аналізу педагогічних ситуацій у авторській методиці діагностики.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної готовності досліджувався на основі застосування методики вивчення мотивації навчання

у ЗВО (Т. Ільїна), мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана).

У таблиці 2.2. визначено компоненти та критерії професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання:

Таблиця 2.2

Критерії та компоненти професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання

Компонент	Критерій
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами; • прагнення реалізовувати ефективні корекційно-освітні технології у роботі з дітьми, підлітками з особливими освітніми потребами, доцільно обирати методичне й інформаційно-комп'ютерне забезпечення; • готовність до діагностико-консультативної діяльності; • здатність застосовувати науково-обґрунтовані знання про психологічні закономірності та соціальні чинники розвитку осіб з особливими освітніми потребами як суб'єктів освітнього, корекційно-освітнього, корекційно-розвиткового і навчально-реабілітаційного процесів.
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> • готовність до аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду становлення і розвитку спеціальної та інклюзивної освіти; • здатність будувати гармонійні відносини з особами з психофізичними порушеннями, їхніми сім'ями та учасниками спільнот без упередженого ставлення до їх індивідуальних потреб; • прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.

Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> • здатність застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності; • вміння планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту, мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із особливими освітніми потребами; • готовність працювати в команді, здійснювати комплексний корекційно-педагогічний, психологічний та соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю в різних типах закладів.
-------------	--

На підставі розроблених критеріїв на першому етапі дослідно-експериментальної роботи проведено дослідження сформованості професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Для з'ясування рівня сформованості у майбутніх асистентів вчителя *когнітивного показника* в структурі професійної готовності респондентам пропонувалася анкета (*Додаток А*), що складалася із 15 запитань із трьома варіантами відповідей (а); б); в)), із яких потрібно було обрати одну правильну, а також потрібно було кожену відповідь доповнити своїм варіантом г). За кожену правильну відповідь респондент отримує 1 бал, а за кожне доповнення ще 1 бал. Таким чином максимальна кількість балів – 30.

З метою визначення базового рівня розвитку показників *мотиваційно-ціннісного компонента* у структурі професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання застосовувалась «Методика вивчення мотивації навчання у ЗВО» Т. Ільїної (*Додаток Б*). Метою дослідження було виявлення мотивів освітньої діяльності здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня ОПП «Корекційна психопедагогіка та логопедія». Це були мотиви набуття знань у галузі

спеціальної освіти, пов'язаної з реалізацією технології організацій корекційного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, а також прагнення здобувачів освіти до професійного зростання, удосконалення та самореалізації.

Методика має у собі 50 тверджень. З наведених тверджень чотири є нейтральними і мають на увазі вільні відповіді. Решта передбачають вибір відповіді з 2 запропонованих. Відповіді на питання даної методики передбачають необхідність для респондента проявити критичне ставлення до самого себе, вміння оцінити свої позитивні і негативні особистісні якості.

Мотиви професійної діяльності вивчалися за допомогою методики К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» (Додаток В). Вона ґрунтується на концепції про зовнішню та внутрішню мотивацію здобувача освіти. Майбутнім асистентам вчителям пропонувалося розглянути сім мотивацій до професійної діяльності, а потім ранжувати ці мотиви відповідно до особистісної значущості за п'ятибальною системою.

Визначення актуального рівня показників *діяльнісного компонента* у структурі професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання оцінювалася на основі аналізу практичних завдань за авторською методикою (Додаток Г). Ми підібрали кілька ситуацій, які дають змогу проаналізувати розуміння здобувачами освіти специфіки професійної діяльності асистента вчителя - діяльнісного компоненту. Зміст методики включає в себе аналіз респондентами ситуацій, що вимагають найбільш раціонального реагування з точки зору психології та педагогіки, а також способів виконання певних дій. Це завдання супроводжувалося бесідою між експериментатором і респондентом, в якій давалася детальна інтерпретація його професійної позиції. Підводячи підсумок, оцінювалися повнота і точність відповідей, залежність від теоретичних знань в області педагогіки, психології та логопедії, вміння висловлювати свою точку зору, рівень засвоєння педагогічних концепцій.

Оцінювання передбачало за кожну правильну розгорнуту відповідь у ситуаціях 1-3 дається по 2 бали. Якщо відповідь не точна, або розкрита не повністю – 1 бал. За 3-4 ситуацію дається загалом по 5 балів. За кожну характеристику елемента ситуації по 1 балу. Якщо якийсь один з елементів не вказаний – 0 балів. Якщо розкритий не точно або не в повній мірі – 0,5 бала.

Далі бали підсумовуються і співвідносяться із рівнями:

- високий – 11– 16 балів;
- середній – 6 – 10 балів
- низький – 0 – 5 балів

Після проведеного дослідження нами було здійснено кількісний і якісний аналіз одержаних результатів.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Результати діагностики мотиваційно-ціннісного компонента у структурі професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Мотивація до навчання здобувачів вищої освіти у ЗВО

Мотиви	Кількість здобувачів освіти	Відсоток
Опанування професією асистента вчителя	8	17%
Отримання знань в галузі корекційної психопедагогіки та логопедії	32	68%
Отримання документа про освіту	7	15%



Рис.2.2. Результати діагностики мотивації до навчання здобувачів вищої освіти у ЗВО

Аналізуючи відповіді на запропоновані запитання ми пересвідчилися, що більшість здобувачів вищої освіти впевнені в правильності вибору професії дефектолога, асистента вчителя (60%), стимулюючими чинниками розглядають успіхи своїх однокурсників, які вже працевлаштовані (55%), набувають знання з метою отримання позитивного результату у процесі освоєння освітніх компонентів (68%). Однак наявна і зовнішня мотивація - переважання мотиву, спрямованого на отримання документа про освіту (що відповідає низькому рівню), який склав 15%.

Першим за значимістю для здобувачів освіти є мотив «Отримання знань в галузі корекційної психопедагогіки та логопедії» (середній рівень) (68%). Вони свідомі того, що такі знання актуальні у сучасному світі, у подальшій професійній реалізації, у сімейному житті. Отримані результати відповідей дозволяють зробити висновки і про те, що наразі здобувачі освіти мало орієнтовані на процеси підвищення професійної кваліфікації при навчанні, не акцентують увагу на тому, що в процесі навчання необхідно докладати максимальних зусиль для вивчення окремих освітніх компонентів, особливо якщо вони їм не цікаві або вони не пов'язані з їхніми уявленнями про майбутню професійну діяльність.

Низький рівень керування мотивом «Опанування професією асистента вчителя» серед інших мотивів навчання пояснюється тим, респонденти усвідомлюють соціально-економічну незадоволеність майбутньою педагогічною професією через фінансову та соціальну незахищеність.

Результати діагностики за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» подано в таблиці 2.4. та на рис.2.3:

Таблиця 2.4.

Результати діагностики за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»

Рівні	Кількість	Відсоток
Високий	28	59%
Середній	14	30%
Низький	5	11%

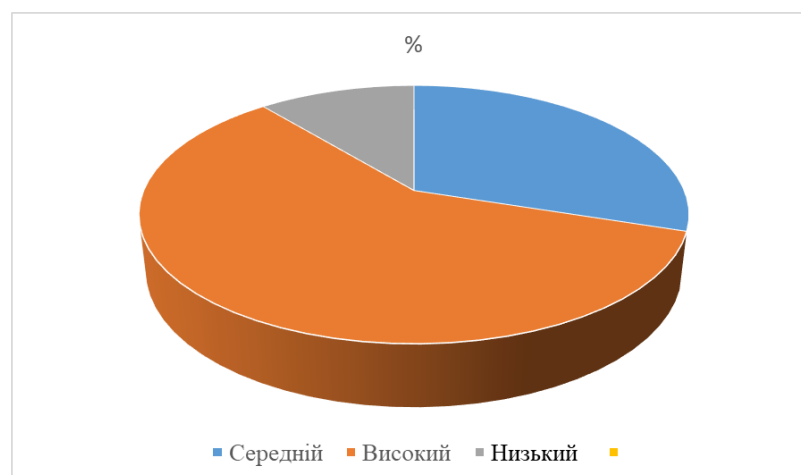


Рис.2.3. Результати діагностики «Мотивація професійної діяльності»

Аналіз отриманих даних, представлений на рис.2.3, засвідчив, що у майбутніх асистентів вчителя переважає високий рівень мотивації до професійної діяльності – 59% (28) здобувачів освіти. У них яскраво виражені внутрішні мотиви.

Середній рівень склав 30% (14) здобувачів освіти. У цієї категорії досліджуваних не достатньо чітко прослідковуються виражені внутрішні

мотиви, що відображають особистісно-значущі цінності набуття знань і досвіду професійної діяльності.

У 11% (5) здобувачів освіти відповіді орієнтовані або на зовнішні мотиви оволодіння професійною діяльністю, або їх відповіді пов'язані із поєднанням зовнішніх та внутрішніх мотивів у оволодінні змістом майбутньої професійної діяльності.

Отже, за результатами діагностики ми можемо сказати, що майбутнім асистентам вчителя здебільшого притаманний базовий високий рівень (60 %) мотиваційної готовності до професійної діяльності асистента вчителя. Здобувачі освіти відчувають тривогу перед труднощами або невдачами в корекційній роботі з дітьми із ТПМ, налагодженні конструктивних стосунків з вчителями-логопедами, дітьми та їхніми батьками. Як позитивний момент слід зазначити, що засвоєння базових корекційних теоретичних знань та практичних навичок розглядається здобувачами освіти як складова інноваційної діяльності майбутнього асистента вчителя.

Проаналізуємо результати діагностики *когнітивного компонента* структури професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання (таблиця 2.5.і рисунок 2.4).

Таблиця 2.5.

Результати діагностики когнітивного компоненту професійної готовності асистента вчителя

Рівні	Кількість	Відсоток
Високий	21	45%
Середній	21	45%
Низький	5	10%

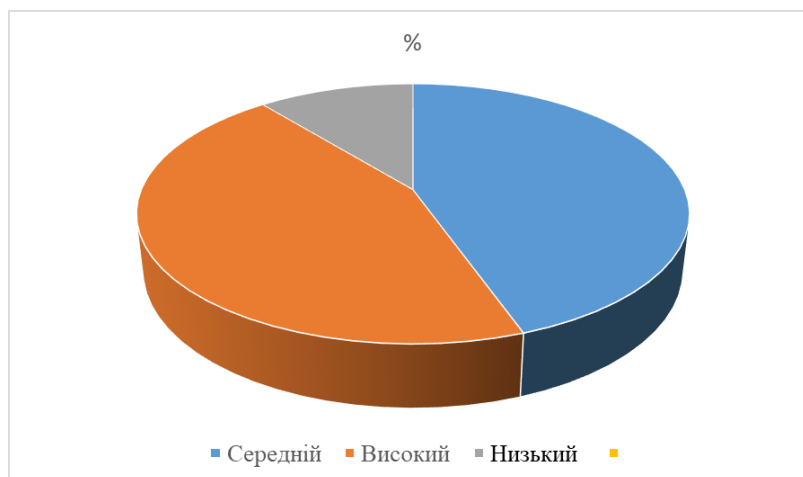


Рис.2.4. Результати діагностики когнітивного компонента професійної готовності асистента вчителя

На запитання 1 *«Інклюзивне навчання – це ...»*, правильну відповідь дали 35 респондентів (78,8 %), не змогли відповісти 12 осіб, що становить 21,2 % від загальної кількості опитуваних.

Відповіді на запитання 2 щодо розуміння поняття *«Нормативно-правова база інклюзивної освіти»* показали, що більшість опитуваних розуміють необхідність керуватися у своїй роботі міжнародними і вітчизняними законодавчими актами. Достатній рівень теоретичної обізнаності виявили респонденти при відповіді на запитання 3 і 4.

Стосовно запитання 5 щодо *умов успішної інклюзії*, то відповіді респондентів розподілилися таким чином: правильну відповідь дали 27 опитаних (60,79 %), неповну відповідь дали 11 опитаних (24,75 %), помилилися 9 опитаних (14,46 %). Пропозиція додати свої умови для успішної реалізації інклюзії засвідчила різноплановість поглядів здобувачів освіти та вплив досвіду практичної роботи в умовах інклюзії асистентів вчителів ЗЗСО.

Проаналізувавши запропоновані доповнення, ми констатуємо про достатній рівень обізнаності опитуваних про умови успішної інклюзії.

Результати відповідей на запитання 6 і 7 – *хто є працівниками ІРЦ та членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу загальної*

середньої освіти є – вказує на позитивний результат теоретичного вивчення питань організації інклюзивного навчання під час навчання на бакалаврському рівні (правильно відповіли 33 особи (74,65 %); недостатньо повно відповіли 14 осіб (25,35 %).

Запитання 8 – «*Корекційно-розвиткова робота – це ..*» передбачало виявлення розуміння сутності корекційної діяльності, а також усвідомлення складності та багатовекторності роботи з дітьми із ООП. Отримані відповіді засвідчили ґрунтовність розуміння базових понять спеціальної педагогіки, основних напрямків корекційно-розвиткової роботи з особами із ООП.

Запитання 10 про з'ясування *обов'язків асистента вчителя* спонукало опитуваних до аналізу отриманої у процесі навчання інформації. Відповіді респондентів розподілилися таким чином:

- 26 (63,47 %) респондентів чітко розуміють посадові обов'язки асистента вчителя;
- 21 (36,53 %) опитуваний недостатньо уявляє коло обов'язків асистента вчителя.

Аналіз відповідей про *основні педагогічні технології інклюзивного навчання* дає всі підстави стверджувати, що питання методичного забезпечення інклюзивної освіти залишається недостатньо вивченим як здобувачами освіти, так і працюючим асистентами вчителя (лише 12 респондентів відповіли правильно, що становить 25%). Зважаючи на те, що використання педагогічних технологій є одним із чинників формування професіоналізму у процесі професійного становлення асистентів вчителя, варто акцентувати більше уваги на цьому питанні при вивченні освітніх компонентів.

Таким чином, сукупні результати даного етапу показали доцільність оновлення змісту навчальних програм підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта в контексті формування професійної готовності асистента

вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання у процесі бакалаврської підготовки.

Результати діагностики діяльнісного компоненту професійної готовності асистента вчителя представлені в таблиці 2.6 та на рис. 2.5:

Таблиця 2.6

Результати діагностики діяльнісного компоненту професійної готовності асистента вчителя

Рівні	Кількість	Відсоток
Високий	17	36%
Середній	20	43%
Низький	10	21%

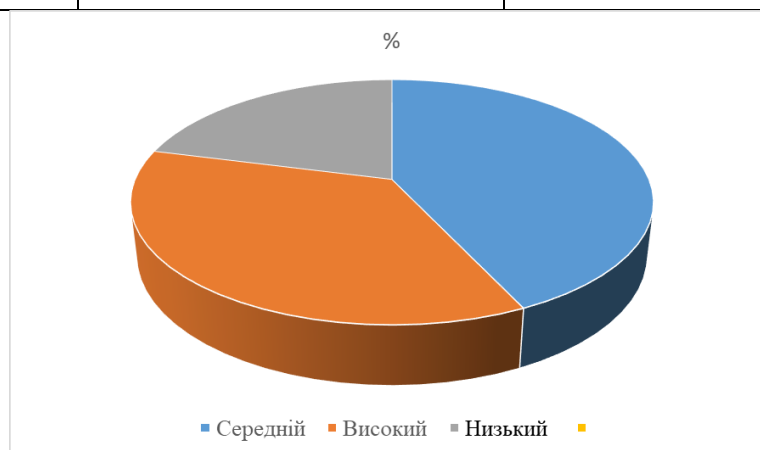


Рис.2.5. Результати діагностики діяльнісного компонента професійної готовності асистента вчителя

Пошук правильного варіанту вирішення запропонованих педагогічних ситуацій показав, що у здобувачів освіти переважає середній рівень діяльнісного компоненту професійної готовності. Респондентам наразі складно було аргументувати свою точку зору, обґрунтовувати найбільш ймовірний варіант вирішення проблеми, спираючись на знання корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії. До високого рівня було віднесено 36% (17) здобувачів освіти, до середнього – 43% (20) здобувачів, і до низького – 21% (10) здобувачів.

На завершення констатувального експерименту нами було проведено аналітичну роботу з виявлення рівня розвитку всіх показників професійної готовності майбутніх асистентів вчителя. Це дозволило виявити загальну динаміку сформованості професійної готовності здобувачів освіти. Результати подані в таблиці 2.7 та на рис. 2.6:

Таблиця 2.7

Результати діагностики сформованості професійної готовності майбутніх асистентів вчителя

Рівні	Мотиваційно-ціннісний		Когнітивний		Діяльнісний		Загальний рівень	
	Кі-сть	%	Кі-сть	%	Кі-сть	%	Кі-сть	%
Високий	8	17%	21	45%	17	36%	16	34%
Середній	32	68%	21	45%	20	43%	25	53%
Низький	7	15%	5	10%	10	21%	6	13%

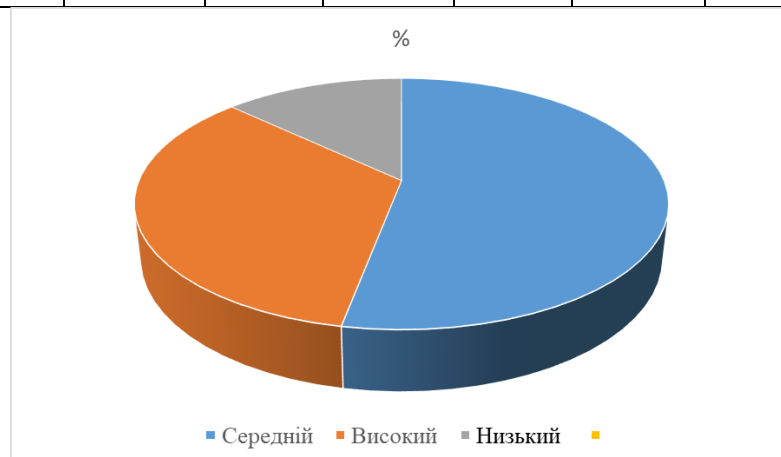


Рис.2.6. Результати діагностики сформованості професійної готовності майбутніх асистентів вчителя

Результати діагностичного дослідження свідчать про те, що у досліджуваній вибірці переважає середній рівень сформованості професійної готовності майбутніх асистентів вчителя – 53% (25) здобувачів освіти. Середні показники співвідносяться з такими проявами якісних характеристик у розвитку професійної готовності майбутніх асистентів вчителя як наявність мотивації до підвищення професійних знань та прагнення їх самостійно набувати, але досить низькою активністю реалізації цього мотиву. При проведенні діагностичного зрізу спостерігалася пасивна позиція щодо

поповнення досвіду знань застосування сучасних технологій корекційної діяльності, самостійність набуття знань та досвіду застосування знань у практиці організації корекційного процесу, мотиви пізнання ґрунтуються на стандартних ситуаціях прояву успішності діяльності. Виділено складності організації корекційного процесу у нестандартних чи креативних ситуаціях.

Високий рівень розвитку професійної готовності у майбутніх асистентів вчителя було констатовано у 34 % (16 осіб). Майбутні педагоги відрізняються усвідомленим розумінням необхідності самоосвіти та розширення досвіду корекційної діяльності, знанням методик і технологій організації процесу розвитку мовлення, а також здібності на практиці організувати корекційну діяльність, враховуючи особливості розвитку дітей, індивідуальні риси та завдання корекційної роботи. Частина респондентів зазначала, що для успішної реалізації своїх професійних обов'язків асистенти вчителів потребують додаткової інформації про особливості психофізичного розвитку дітей, стратегії подолання поведінкових труднощів, техніки роботи з небажаною поведінкою, урахування особливостей розвитку здобувачів освіти, залучення, підтримку та стимулювання наявних в учнів компетенцій в освітньому середовищі, використання інноваційних технологій.

Таким чином, результати констатувального експерименту показали, що рівень розвитку професійної готовності у майбутніх асистентів вчителя знаходиться на достатньому рівні. Водночас здобувачі освіти розуміють роль професійних знань та значення високого рівня професіоналізму у галузі організації корекційно роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

2.3. Модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання

Впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки асистентів вчителя потребує зміни змісту та методів навчання,

осучаснення видів діяльності. Компетентнісний підхід в системі професійної освіти передбачає формування навичок, які допомагають створити умови для оволодіння набором умінь, починаючи з трансляції необхідних знань.

На основі аналізу даних констатувального експерименту нами було розроблено модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

Для обґрунтування моделі формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання використано комплекс взаємодоповнюючих підходів, вибір яких обумовлений необхідністю визначення структурних компонентів моделі та результату її функціонування. Системний підхід є одним із базових при побудові моделі. Він дозволяє уявити процес формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання як цілісну педагогічну систему, виділити її структурні та функціональні компоненти з урахуванням їхнього доповнення та взаємозв'язку. Відповідно до компетентнісного підходу подання результатів навчання виражається у вигляді знань, умінь, здібностей та цінностей, які необхідні для майбутньої професійної діяльності. Застосування діяльнісного підходу сприяє організації та управлінню навчанням майбутніх асистентів вчителя, формуючи певні здібності та якості особистості шляхом включення їх в активну, значущу та цінну для них освітню діяльність, що відображає особливості професійної підготовки.

Особистісно-орієнтований підхід спрямований не тільки на набуття необхідних знань, навичок і умінь, а й на розвиток особистісного потенціалу здобувача освіти. Здобувач освіти є активним суб'єктом освітнього процесу і володіє інтелектуальним потенціалом, заснованим на

здатності вирішувати завдання, що характеризують індивідуальні потреби, забезпечувати формування діагностичних здібностей.

Розроблена **модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання** заснована на узгодженості та взаємопідпорядкуванні її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного (рис.2.7).



Рисунок 2.7. Модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до процесу роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання, що визначає позитивне ставлення до

корекційної діяльності, передбачає потребу в самоосвіті та самовдосконаленні.

Когнітивний компонент включає вихідні теоретичні положення, що відображають обрані підходи і систему принципів корекційної психопедагогіки та логопедії, а також вимоги до випускників закладу вищої освіти, представлені у відповідних нормативних документах.

Діяльнісний компонент моделі відображає практичне засвоєння цілісної професійної готовності асистента вчителя, забезпечує послідовність її формування, реалізує організаційну та формуючу функції.

Модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання вимагає врахування педагогічних умов: *оновлення змісту професійної підготовки, добір оптимальних форм і методів професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта, розробка новітнього навчально-методичного забезпечення.*

У понятті професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ розглядається сукупність особистісних якостей педагога, знань загальної культури, умінь, методичних навичок, гармонійна інтеграція яких в освітню діяльність дає оптимальний результат [7]. З метою підвищення якості корекційно-розвивального процесу дітей з особливими освітніми потребами, асистент вчителя повинен постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, поліпшувати навички роботи з дітьми із ТПМ, впроваджувати новітні технології, способи і методи педагогічного та корекційного впливу в професійній діяльності.

З урахуванням кардинальних змін у суспільстві змінюється статус педагогів, освітні функції, підвищуються вимоги до професійної компетентності, професійних навичок і рівня професіоналізму. Сучасні вимоги до діяльності асистента вчителя, процес освітньої реформи,

впровадження компетентнісних моделей освітньої діяльності, педагогіка співробітництва, орієнтація на сучасні стандарти і результати навчання, рівень сформованості професійних здібностей обумовлені тими перевагами, які дає автономія освітнього закладу.

Опрацювавши наукові джерела і дослідження, ми змогли виокремити основні складові *педагогічних компетентностей* асистента вчителя, які позитивно впливають на реалізацію освітнього процесу з дітьми із ТПМ. Це:

- ✓ продуктивна компетентність: навички роботи на результат, здатність приймати рішення і нести за них відповідальність;
- ✓ організуюча компетентність: здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності, що вимагає мотивації і навчання протягом усього життя;
- ✓ мотиваційна компетентність: здатність отримувати, обробляти та використовувати різні види інформації з різних джерел;
- ✓ когнітивна компетентність: знання, уміння та навички в певній галузі, спеціалізації, знання основ законодавства України про освіту, національних стандартів освіти, міжнародних документів про права дитини, сучасних досягнень науки і практики в галузі педагогіки, особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку, ефективних методів, форм і прийомів роботи з дітьми;
- ✓ інклюзивна компетентність: готовність працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, слухати, помічати, пристосовуватися до потреб кожної дитини, бачити її сильні сторони і покладатися на них;
- ✓ особистісна компетентність: терпимість, толерантність, співчуття, чуйність, врівноваженість, людяність; здатність до спілкування;
- ✓ соціальна компетентність: здатність безконфліктно співіснувати і надавати освітню підтримку дітям з особливими освітніми

потребами в умовах інклюзивного навчання, спільно з іншими фахівцями надавати освітню підтримку дітям із ТПМ;

✓ рефлексивно-прогностична компетентність: вміння проводити спостереження і аналізувати динаміку розвитку учнів; засновані на вивченні фактичного потенційного розвитку дітей.

Таким чином, запропонована модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання відображає основні тенденції сучасної підготовки фахівців спеціальної освіти та може бути використана як основа навчально-методичного процесу формування готовності до професійно-логопедичної діяльності.

Варто зазначити, що на сучасному етапі модернізації змісту освіти в Україні асистенти вчителів потребують кваліфікованої допомоги у формуванні професійної компетентності, підвищенні кваліфікації шляхом участі в семінарах, вебінарах, тренінгах, адже саме від рівня сформованості професійної компетентності педагогів залежить становлення конкурентоздатної особистості, формування ключових компетентностей учнів з особливими освітніми потребами, їх спроможності ввійти в соціум як рівноправних членів суспільства. Тому одним із завдань організації освітнього процесу у ЗВО є формування потреби у здобувачів освіти у постійному підвищенні рівня професійної компетентності з метою впровадження результатів освітніх досліджень в інноваційні методики навчання, кращі практики і практичну діяльність

Висновки до розділу 2

Результати проведеного експериментального дослідження дали змогу з'ясувати, що професійна готовність асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання складається з таких складових частин: *когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного компонентів*. Когнітивна

складова відповідає за формування знань та понятійного апарату, діяльнісна складова – за практичне застосування знань, формування практичного досвіду, мотиваційно-ціннісна – за сприйняття, формування мотивації та ціннісних якостей особистості.

Визначено педагогічні умови формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання: *оновлення змісту професійної підготовки, добір оптимальних форм і методів професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта, розробка новітнього навчально-методичного забезпечення.*

Виокремлено основні складові *педагогічних компетентностей* асистента вчителя, які позитивно впливають на реалізацію освітнього процесу з дітьми із ТПМ: *продуктивна, організуюча, мотиваційна, когнітивна, інклюзивна, особистісна, соціальна та рефлексивно-прогностична компетентності.*

Розроблена модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання заснована на узгодженості та взаємопідпорядкуванні її компонентів.

ВИСНОВКИ

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Успішна інклюзія неможлива без спеціального дефектологічного супроводу. Тому однією з нагальних проблем інклюзивної освіти є кадрове забезпечення інклюзивних навчальних закладів. До штатного розпису їх додатково мають вводитися такі посади, як педагог-дефектолог, реабілітолог, логопед, асистент вчителя інклюзивного класу.

Професійна компетентність асистента вчителя - це складна структура, сукупність психічних якостей і властивостей, сформованих шляхом інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і навичок та особистісних якостей, з певними суттєвими ознаками (мобільність, гнучкість, критичність мислення). Професійна компетентність асистента вчителя - це сукупність особистісних якостей, високої загальної та моральної освіченості, спеціальних знань і вмінь.

Основними складовими професійної компетенції майбутніх асистентів учителів за результатами аналізу психолого-педагогічної літератури є: знання, необхідні для професійної діяльності; вміння застосовувати отримані знання у професійній діяльності; наявність спеціальної освіти, загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення професійної підготовки; уміння використовувати адекватні технології й виконувати відповідні соціальні ролі

в професійній діяльності; здатність кваліфіковано виконувати визначені види робіт у межах своєї професії, досягаючи при цьому високих якісних і кількісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, а також уміти взаємодіяти в команді психолого-педагогічного супроводу.

Результати проведеного експериментального дослідження дали змогу з'ясувати, що професійна готовність асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання складається з таких складових частин: *когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного компонентів*. Когнітивна складова відповідає за формування знань та понятійного апарату, діяльнісна складова – за практичне застосування знань, формування практичного досвіду, мотиваційно-ціннісна – за сприйняття, формування мотивації та ціннісних якостей особистості.

Визначено педагогічні умови формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання: *оновлення змісту професійної підготовки, добір оптимальних форм і методів професійної підготовки бакалаврів спеціальності 016 Спеціальна освіта, розробка новітнього навчально-методичного забезпечення*.

Виокремлено основні складові *педагогічних компетентностей* асистента вчителя, які позитивно впливають на реалізацію освітнього процесу з дітьми із ТПМ: *продуктивна, організуюча, мотиваційна, когнітивна, інклюзивна, особистісна, соціальна та рефлексивно-прогностична компетентності*.

Розроблена модель формування професійної готовності асистента вчителя до роботи з дітьми із ТПМ в умовах інклюзивного навчання заснована на узгодженості та взаємопідпорядкуванні її компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О.М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 12-18.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій., О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда, під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Аліфьоров Є. О. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В. 2016. С. 6-10.
4. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету*. Випуск 176. Серія “Педагогічні науки”. 2010. С. 16-21.
5. Байбара Т. В. До питання формування інформаційно–комунікативної компетентності логопеда в системі післядипломної педагогічної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки): зб. наукових праць: вип. 6, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Т.1. С. 5-17.
6. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 1-5.
7. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія

/ Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

8. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 39-42.

9. Будяк Л. В. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально–методичний посібник для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / А. А. Колупаєва, Л. В. Будяк // Інклюзивна освіта в педагогіці і практиці діяльності шкіл. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України. Р. 1. К., 2007. С. 29-37.

10. Будяк Л. В. Організаційно–педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: Автореф. дис. канд. пед. наук. : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. К., 2010. 21 с.

11. Вакарчук І. Про інклюзивне навчання. *Практика управління закладами освіти*. 2009. № 10. С. 4-8.

12. Василенко Н. В. Інклюзивна освіта: Зміст та науково–методичне забезпечення. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково–метод. конференції, присвяченої 97–річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 55-60.

13. Ваталінська О. Ю. Професійна компетентність вчителя–логопеда як умова здійснення логопедичної роботи [Електронний ресурс] / Режим доступу : https://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Pedagogica/2_150920.doc.htm.

14. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя] Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. 384с.

15. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. К.: Каравела, 2008. 400 с.

16. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Збірник наукових праць. 2015. Вип. 12 (14). С. 99-110.

17. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62-69.

18. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.

19. Гончарова І. Професійна компетентність асистента вчителя як складник успішної реалізації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині*. 2021. № 4 (65). С. 41-47.

20. Гордійчук О. Є. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer38/192.pdf> .

21. Гулеватий А. А. Проблеми підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах інклюзії. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. Науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 82-86.

22. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. на здобуття нак. ступеня докт. пед. наук :

спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Умань, 2016. 46 с.

23. Добриніна С. М. Організація інклюзивного та інтегрованого навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітній школі. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 102-105.

24. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир: Житомир. держ. пед. Ун-т, 2003. 193 с.

25. Жадленко І. О. Інноваційні підходи у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами за умов використання корекційно-компенсаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наукових пр.: вип. 6, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Т.1. С. 106-117.

26. Желясков В. Я. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу: автореферат дис. канд. пед. наук за спец. 13.00.09 – теорія навчання. Кривий Ріг, 2011. 33 с.

27. Журенко Л. О. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу в педагогічному університеті. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (17 трав. 2016 р.). Харків : Смугаста типографія, 2016. С. 150-154.

28. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

29. Зеня Л. Я. Готовність вчителя до професійно-особистісного самовдосконалення як чинник розвитку педагогічної майстерності [Електронний ресурс].– Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4148/1/Zenia.pdf>.

30. Зимовець О. Методологічні підходи до формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 41-47.

31. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець ХІХ – початок ХХ ст.). *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 50-53.

32. Каплієнко А. І. Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали ІІІ Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18–21 травня 2017 року) / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 62-64.

33. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : Навч.–метод. посіб. К., 2004. 164 с.

34. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Слов'янськ, 2012. 24 с.

35. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2010. №(6). С. 70-75.

36. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 1 (65). С. 72-86.

37. Коврігіна Л.М. Формування готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 200-205.

38. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт – Книга», 2009. 272 с.

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

40. Комарова А. О. Особливості формування професіонально–педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(1). С. 249-255.

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

42. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: “К.І.С.”, 2004. 112 с.

43. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія* : наук. теорет. та інформ. вісник. К. : Педагог. преса, 2012. № 2. С. 5-11.

44. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки* : зб. наук. пр. Луцьк : ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35-38.

45. Кутас О. О. Використання активних методів навчання у вищих навчальних закладах. *Імплементція сучасних технологій навчання у навчальний процес* : матеріали Міжнародної наукової конференції, 17-18 березня 2015 р. К. : НУХТ, 2015. С. 193-197.

46. Ленів З. П. До проблеми моделювання процесу підготовки кадрів для роботи в інклюзивному просторі. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18–21 травня 2017 року). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 79-81.

47. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 119-125.

48. Лепеха Л. П. Досвід впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах Львова. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97–річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 229-234.

49. Логопедія. Підручник / За ред. М. К. Шеремет. К.: Вид Дім «Слово», 2010. 672 с.

50. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. Харків: ОВС, 2002. С. 3-8.

51. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. Вип. 24. С. 77-83.

52. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 256-270.

53. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 138-143.

54. Мартинчук О. В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічна наука). Збірник наукових праць. Вип. 4. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2014. С. 225-234.

55. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130-136.

56. Мартинюк І. А. Патопсихологія. Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 208 с.

57. Масалова О. Удосконалення практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи шляхом використання методів активного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 51. Вип. 51. С. 59-64.

58. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з

вадами інтелекту: автореф. дис. д-ра пед. н.: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., 2007. 36 с.

59. Мисик О. С. Професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс]. Режим доступу : Режим доступу: <http://intkonf.org/misik-o-s-profesiyna-kompetentnist-maybutnogo-vihovatelya-doshkilnogo-navchalnogo-zakladu-struktura-ponyattya/>.

60. Новий тлумачний словник української мови / [укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. К. : Вид-во “АКОНІТ”, 2006. Т. 1 : А–К. 2006. 926 с.

61. Нос Л.С. Підготовка вчителів початкової школи в Канаді: теорія і практика: навч. посіб. / за ред. Н.Г. Ничкало. Л. 2016. 300 с.

62. Овчарук О. В. Визначення компетентності у змісті освіти. *Стратегія реформування освіти України*. К. : К.І.С., 2002. 195 с.

63. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39(2). С. 263-271.

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

65. Омельченко Л. М. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців енергетичного профілю в сучасних умовах / Л. М. Омельченко, О. М. Керницький. *Вісник КДУ імені Михайла Остроградського*. 2010. Вип. 3 (62). Ч. 1. С. 169-171.

66. Панчук . П. Психологічні особливості професійної спрямованості особистості студента вузу. *Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою*: збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної

конференції (27 червня 2014р., м. Кам'янець–Подільський). Кам'янець–Подільський: Медобори-2006, 2014. С. 53-59.

67. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Н. Г. Пахомова; Нац. пед. ун–т ім. М. П. Драгоманова. К., 2013. 41 с.

68. Пахомова Н. Г. Модель інтеграції медико–психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 1. С.17-25.

69. Пахомова Н.Г. Рефлексивно–оцінна діяльність у контексті інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 131-140.

70. Пахомова Н. Г. Рівні реалізації моделі інтеграції медико–психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопеда *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 168-173.

71. Пахомова Н. Г. Умови формування теоретико–когнітивного компонента інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 3. С. 27-34.

72. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2011. 284 с.

73. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя–логопеда : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. В. Пінчук. К., 2005. 22 с.

74. Присяжнюк Н. В. Нормативно–правове підґрунтя організації командної взаємодії фахівців в умовах інклюзивного навчання. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : зб. матер. Всеукр.

науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 305-331.

75. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

76. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: *Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції* / Редкол.: [В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін.]. К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. 206 с.

77. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : [посібник] / Є. В. Єгорова, О. М. Ігнатович, В. В. Кобченко, Н. І. Литвинова, І. Б. Марченко, О. Л. Мерзлякова, В. В. Синявський, Г. П. Татаурова-Осика, А. М. Шевенко; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

78. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2010. № 1. С. 186-192.

79. Сергеева В. Ф. До питання формування професійної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: Теоретичний аспект. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2014. Вип. 45–5. С. 256-266.

80. Синьов В. М. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України / В. М. Синьов, М. К. Шеремет, Л. М. Руденко, Д. І. Шульженко. *Актуальні питання корекційної освіти* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т.2. С. 323-344.

81. Синьов В. М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі /

В. М. Синьов, М. К. Шеремет. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 7. С. 390-396.

82. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах : Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка / Н. З. Софій; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. К., 2017. 21 с.

83. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016-Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

(дата звернення 03.08.2024 р.)

84. Татаринцев О. В. Компетентнісний підхід до підготовки асистентів учителів для роботи в інклюзивних класах. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/08/pidvyshhennyafahovoyi-kompetentnosti-asystenta-uchytelya-2015.pdf> (дата звернення: 01.08.2024).

85. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної педагогічної науки та практики: [монографія]. К. : ТОВ «Поліпром», 2013. 517 с.

86. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 242-250.

87. Тесленков О. Ю. Спрямування змісту освіти в контексті синергетичної парадигми. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики*: Матеріали всеукраїнської науково–практичної конференції, м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016. С. 108-111.

88. Тимошенко Н. Соціально–педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 1 (65). С. 184-194.

89. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10(17). С. 18-21.

90. Федорович Л. О. Аналіз теорії і практики підготовки вчителя–логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 254-263.

91. Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 286-290.

92. Філософські абриси сучасної освіти: монографія / авт. кол. І. Предборська, Г. Вишенська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін.; за ред. І. Предборської. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. 226 с.

93. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. С. 213-220.

94. Хитра О. В. Синергетичний підхід до управління трудовою поведінкою. *Вісник Хмельницького національного університету*. Економічні науки. 2011. № 3. Т. 2. С. 178-186.

95. Чайка А. Інклюзивна освіта – шлях до повноцінної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : м-ли Всеукр. наук.-пр. конфер. Бердянськ, 2017. С. 319-323.

96. Чупахіна С. Формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. *Освітній простір України*. Івано–Франківськ, 2015. Вип. 6. С. 99-105.
97. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця, 2007. 383 с.
98. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. К. :«Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
99. Шевцов А. Г. Логосинергетика: перспективи синергетичної методології в логопедії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 18. С. 287–291.
100. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XVII: У 2 ч. Ч. 1. Серія: соціально–педагогічна. Кам'янець–Подільський: Медобори-2006, 2011. С. 7-11.
101. Чопік О. В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23 с. 273-277.
102. Lee B. Teaching assistants in schools. *Education Journal*, vol. 68. 2003. p. 25–27.
103. Chupakhina S. Methodological bases for digital competence formation of future teachers under conditions of inclusive education: Ukrainian content. «Modern World tendencies in the development of science» volume 2 editor: Babych M. M. Published by Sciemcee Publishing. London. 2019. pp. 26–40.
104. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An

Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – ECD (Draft). 279 p.

105. Development and Standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of Item Response Theory to the Assessment of Adaptive Behavior. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 2016. Vol. 121, Issue 2. Pp. 79–94.
106. Eilers R. E., Oiler D. K. Infant Vocalizations and the Early Diagnosis of Severe Hearing Impairment. *The Journal of Pediatrics*. 1994. Vol. 124. Pp. 199–203.
107. Eggers K., Van Eerdenbrugh S. Speech Disfluencies in Children with Down Syndrome. *Journal of Communication Disorders*. 2018. Vol. 71. Pp. 72–84.
108. Leitao S., Fletcher J., Hogben J. Speech Impairment and Literacy Difficulties: Underlying links. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. 2000. Vol. 17, Issue 1. Pp. 63–75.
109. Mitchell J. C. E. Aspects of Speech Therapy in the U.S.S.R. including the Role and Training of the Russian Logopedist. *British Journal of Disorders of Communication*. 1973. Vol. 8, Issue 1. Pp. 74–78. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/13682827309011589> (дата звернення: 25.07.2023).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для опитування

Оберіть, будь-ласка, відповідь яку вважаєте правильною серед запропонованих, а також доповніть своїм варіантом

1. Інклюзивне навчання – це:
 - а. суспільна інтеграція різних груп населення
 - б. процес спільного навчання різних дітей у загальноосвітній школі за місцем проживання
 - в. відсутність дискримінації осіб із інвалідністю
 - г. свій варіант _____
2. Нормативно-правовою базою інклюзивної освіти є:
 - а. міжнародні законодавчі акти
 - б. вітчизняні законодавчі акти
 - в. міжнародні і вітчизняні законодавчі акти
 - г. свій варіант _____
3. Концепція інклюзивної освіти в Україні...
 - а. прийнята
 - б. не прийнята
 - в. в стані розробки
 - г. свій варіант _____
4. Асистент вчителя повинен мати базову:
 - а. дефектологічну освіту
 - б. педагогічну освіту
 - в. будь-яку освіту
 - г. свій варіант _____
5. Умовами успішної інклюзії є:
 - а. готовність дітей, готовність педагогів, наявність навчально-методичного забезпечення

б. доступність, міждисциплінарний підхід, наявність навчально-методичного забезпечення, сформована нормативно-правова база, кадри

в. готовність суспільства, кадри, нормативно-правова база, готовність дітей з типовим розвитком

г. додати до обраного пункту ще умови _____

б. Працівниками інклюзивно-ресурсних центрів є:

а. лікарі, дефектологи, психологи, реабілітологи, батьки

б. дефектологи, логопеди, вчителі, соціальні педагоги, психологи

в. психологи, дефектологи, реабілітологи, логопеди

г. свій варіант _____

7. Членами команди психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти є:

а. директор (завідувач), методист, вчитель, дефектолог, психолог, асистент

б. вчитель, дефектолог, психолог, логопед, асистент, батьки

в. заступник директора, вчитель, дефектолог, логопед, асистент, психолог, батьки

г. свій варіант _____

8. Корекційно-розвиткова робота – це:

а. процес виправлення порушень у розвитку

б. процес покращення і виправлення порушень розвитку

в. професійне виправлення у процесі розвитку дитини

г. свій варіант _____

9. У класі з інклюзивним навчанням може бути максимально:

а. одна дитина з особливими освітніми потребами (ООП)

б. дві дитини з ООП

в. троє дітей з ООП

г. свій варіант _____

10. Асистент вчителя (вихователя)

- а. доглядає за дитиною і вчить її
- б. супроводжує дитину в освітньому процесі
- в. надає корекційно-розвиткові послуги

г. свій варіант _____

11. Школа з інклюзивним навчанням повинна бути:

- а. опорною школою
- б. найближчою до місця проживання дитини з ООП
- в. віддаленою від місця проживання дитини з ООП, але з хорошою

матеріально-технічною базою

г. свій варіант _____

12. Вчитель інклюзивного класу у початковій школі повинен мати:

- а. дефектологічну освіту
- б. психологічну освіту
- в. педагогічну освіту

г. свій варіант (обґрунтувати) _____

13. Рішення про створення інклюзивного класу в школі ухвалює:

- а. батьківська громадськість
- б. департаменти або відділи освіти
- в. директор школи

г. свій варіант _____

14. Основними педагогічними технологіями інклюзивного навчання є:

а. диференційоване викладання, індивідуальне оцінювання, адаптація та модифікація курикулуму (навчально-методичного забезпечення), застосування «індексу інклюзії»

б. адаптація та модифікація курикулуму (навчально-методичного забезпечення), індивідуальний підхід, диференційований підхід

в. індивідуалізація та диференціація навчання, стандартизоване оцінювання, психолого-педагогічні умови

г. додати до обраного пункту ще технології _____

15. Інструментом для моніторингу та самомоніторингу якості впровадження інклюзії є:

а. систематичні перевірки органами управління освітою

б. складання індивідуального плану (програми) для кожної дитини з ООП

в. «індекс інклюзії»

г. свій варіант _____

Методика мотивації навчання у ЗВО**Т. Ільїна**

Інструкція

Позначте вашу згоду знаком «+» або незгоду - знаком «-» з наступними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань та неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для майбутньої професії.
5. Яку з властивих вам якостей ви найбільше цінуєте? Напишіть відповідь поряд.
6. Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду важких проблем.
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми робимо у ЗВО.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я дуже середній студент, ніколи не буду цілком добрим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Яких із властивих вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поряд.
14. За зручного випадку я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найпрекрасніший час життя – студентські роки.

16. У мене надзвичайно неспокійний і уривчастий сон.
17. Вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вступив би до іншого ЗВО.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а важчі залишаю на кінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення та матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще за мене.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО.
26. Я маю достатньо волі, щоб навчатися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ЗВО, у яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поряд.
31. Я маю багато захоплень, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Занепокоєння про іспит чи роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення вишу для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ЗВО, щоб зайняти бажане становище у суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам навчатися? Напишіть відповідь поряд.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід освітні компоненти, які прямо не належать до моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір даного ЗВО остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати у чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і гарний настрій.
47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу до ЗВО я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша та найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ЗВО.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника

-Шкала «набуття знань» - за згоду («+») із твердженням з п. 4 проставляється 3,6 балів; з п. 17 – 3,6 бала; з п. 26 – 2,4 бали; за незгоду («—») із твердженням з п. 28 – 1,2 бали; з п. 42-1,8 бала. Максимум – 12,6 бала.

- Шкала «володіння професією» - за згоду п. 9 – 1 бал; з п. 31 – 2 бали; з п. 33 - 2 бали, з п. 43 – 3 бали; з п. 48 - 1 бал і з п. 49 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

-Шкала «отримання диплома» - за незгоду з п. 11 – 3,5 бала; за згоду п. 24 – 2,5 бали; з п. 35 – 1,5 бала; з п. 38 - 1,5 бала та з п. 44 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

-Питання з п. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника та в обробку не включаються.

Висновки.

Переважна більшість мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

Додаток В

Мотивація професійної діяльності
(методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана)

Інструкція. Прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Бланк відповідей

Мотив	1	2	3	4	5
	дуже несуттєвий	несуттєвий	Не великий, але й не суттєвий	суттєвий	Дуже суттєвий
1.Фінансовий заробіток					
2.Прагнення кар'єрного росту					
3.Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег					
4.Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей					
5.Потреба у досягненні соціального					

престижу та поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності					

Обробка результатів

Після заповнення бланку відповідей підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ВПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ВНМ) відповідно до наступних ключів:

$$ВМ = (6+7)/2$$

$$ВПМ = 1 + 2 + 5) / 3 \quad ВНМ = (3 + 4) / 2$$

Показником виразності кожного типу мотивації буде число, укладене не більше від 1 до 5 (зокрема можливе і дробове).

Інтерпретація даних

З отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ВПМ і ВНМ.

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи поєднань:

$ВМ > ВПМ > ВНМ$ та $ВМ = ВПМ > ВНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ВНМ > ВПМ > ВМ$.

Будь-які інші поєднання є проміжними з погляду їхньої ефективності.

При інтерпретації слід враховувати як мотиваційне співвідношення, а й показники окремих видів мотивації.

Педагогічні ситуації

1. На уроці асистент вчителя під час перевірки домашнього завдання виявив, що учень не виконав домашнього завдання. Наприкінці уроку асистент вчителя висловив невдоволення роботою учня. Після цього учень відмовився співпрацювати з асистентом вчителя. Визначте основну причину конфліктної ситуації. Запропонуйте найбільш конструктивний спосіб вирішення конфлікту.

Відповідь: _____

2. Асистент вчителя дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу це робити!». Якою має бути реакція асистента вчителя?

Відповідь: _____

3. Під час проведення індивідуального заняття асистентом вчителя до кабінету входить мама дитини та починає розмову про те, що жодних результатів у роботі асистента вчителя вона не бачить. При цьому на занятті була її дитина. Якою має бути реакція асистента вчителя?

Відповідь: _____

В наступних ситуаціях необхідно визначити мовленнєве порушення, його структуру, патогенетичні механізми, намітити основні напрями корекційної роботи, визначити можливі вторинні порушення, дати рекомендації батькам для створення розвиваючого середовища.

4. Батьки дитини (дівчинка) у віці 6 років скаржаться на такі особливості її мовленнєвого розвитку: мовлення малозрозуміле оточуючим, говорить переважно першими складами слів, деякі вимовляє повністю, міркувань немає, непосидюча, збудлива, любить бігати, стрибати.

5. Дитина (хлопчик) 6 років 6 міс., став тягнути приголосні на початку слів, навіть «мммммама» тягне. При цьому напружує губи та язик. До цього

мовленнєвий розвиток протікав нормально, говорив багато. Мама дитини іноді заїкається. Заїкуватість у неї виникла в дитинстві внаслідок переляку. А у дитини заїкання сталося «на рівному місці».