

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЗАБЛОЦЬКА КАРИНА ГЕННАДІЇВНА

**ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА
ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Л.О. Прядко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
« ____ » _____ 20__ року
Виконавець
_____ К.Г. Заблоцька
« ____ » _____ 20__ року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	7
1.1. Визначення поняття «професійна компетентність асистента вчителя» закладу загальної середньої освіти.....	7
1.2. Структура і специфіка професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.....	12
Висновки до розділу 1.....	19
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО – ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПО З'ЯСУВАННЮ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ.....	21
2.1. З'ясування труднощів роботи асистента вчителя закладу загальної середньої освіти	21
2.2. Рівні сформованості професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти	28
Висновки до розділу 2.....	37
РОЗДІЛ 3. ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	39
3.1.Форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти	39
3.2. Результати формувального експерименту	53
Висновки до розділу 3.....	67
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми. Запровадження в Україні міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує перегляду організації закладів загальної середньої освіти. Ці зміни стосуються не лише створення особливого підходу до навчання такої дитини, а й наявності у закладі загальної середньої освіти нового спеціаліста – асистента вчителя.

Наразі ця посада є новою для загальної середньої освіти. Оскільки його реалізація ще не повністю врегульована, виникає багато питань і навіть протиріч щодо посадових обов'язків.

З огляду на це сучасний асистент вчителя стоїть перед проблемою допомоги вчителя класу до залучення всіх дітей до освітнього процесу. Робота асистента вчителя є складною, динамічною і вимагає від нього певного кола спеціальних знань, умінь та навичок. На ньому лежить дуже велика відповідальність – здійснення соціально-педагогічного проводу дитини з особливими освітніми потребами та вміння налагоджувати міжособистісні стосунки між дітьми з нормотиповим розвитком, з особливими освітніми потребами та педагогами і батьками. Асистент вчителя є індивідуальним музичним інструментом, який налаштований на конкретну дитину та її батьків.

На асистента вчителя покладена велика відповідальність забезпечити особистісно- орієнтоване спрямування освітнього процесу насамперед для дітей з особливими потребами.

На асистенті вчителя покладена велика відповідальність забезпечити та задовольнити потреби особливої дитини.

Отже, актуальність професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти супроводжується низкою суперечностей:

- з одного боку асистент вчителя знаходиться у класі із-зі наявності дитини з особливими освітніми потребами, а з іншого боку він є асистентом вчителя і тому має надавати допомогу іншим дітям.
- з одного боку асистент вчителя має педагогічну освіту, може бути вчителем початкових класів, а з іншого боку має допомагати дитині з особливими освітніми потребами на уроках базової школи, не маючи на це спеціальної підготовки.

Зазначені суперечності, не розробленість досліджуваної проблеми, її актуальність і практична значущість обумовили тему наукового дослідження: **«Підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти».**

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної компетентності асистента вчителя досліджувалась і досліджується багатьма ученими, таким як В. Бондар, Л. Даниленко, Л.Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І Кузава, С. Миронова, Л. Прядко, В. Синьов, Т. Скрипник, Л.Савчук, Н. Стадненко, О. Татарченко, В. Тарасун, Г. Тимошко, Є. Тонконога, О. Четверікова та інші. Не дивлячись на наявність великої кількості досліджень проблема діяльності асистента вчителя залишається мало дослідженою.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, та експериментально перевірити ефективність форм підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз досліджуваної проблеми в теорії і практиці інклюзивної освіти.
2. Визначити структуру та специфіку професійної компетентності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти.
3. Дослідити рівні та особливості сформованості професійної компетентності асистента вчителя дітей з особливими освітніми потребами.
4. Розробити форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя у загальноосвітньому закладі з інклюзивним навчанням і перевірити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна компетентність асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Елементи наукової новизни *дістало подальшого розвитку* визначення структури професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти; *уточнено* форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання визначеної структури професійної компетентності асистента вчителя як основи для діагностичних методик при вивченні рівня професійної компетентності, бути орієнтиром для розробки форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження. Окремі результати дослідження було представлено на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі», що відбулася 24 листопада 2021 року на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка; на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистісно-професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи», що

відбулася 25 листопада 2021 року на базі комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти..

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 2-х наукових публікаціях:

1. Заблоцька К.Г. Структура і специфіка професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (24 листопада 2021 року, м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С.71-74

2. Заблоцька К.Г. Визначення поняття «професійна компетентність асистента вчителя закладу загальної середньої освіти». Особистісно-професійна компетентність педагога: досвід, проблеми, перспективи : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми, 25 лист. 2021 р.) / за заг. ред. С. М. Грицяя. Суми : НВВ КЗ СОППО, 2021. С. 109-111

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (105 найменувань), 1 додатку на 4 сторінках. У роботі міститься 4 таблиці та 3 рисунки. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 85 сторінок, з них – 71 сторінка основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Визначення поняття «професійна компетентність асистента вчителя» закладу загальної середньої освіти

Сучасні Міжнародні стандарти з правовими наслідками наполягають на безпосередній участі кожної дитини в навчанні з особливими освітніми потребами на засадах рівності й без дискримінації.

Інклюзія як процес посилення участі всіх громадян у суспільному житті успішно набуває обертів в Україні. Для досягнення повноцінного включення цієї дитини в академічне та суспільне життя необхідно створити відповідні умови та підготувати комфортне інклюзивне середовище.

Інклюзія в Україні є найвищою соціальною концепцією, яка вимагає гуманізації та дотримання прав осіб з особливими освітніми потребами на якісну та доступну освіту.

Інклюзивна освіта є сходинкою до побудови інклюзивного суспільства. Таким чином, вона не є лише окремою інновацією, але й стосується усієї спільноти. Вона не може існувати ізольовано від конкретної професійної громади, але є популярною серед широких верств населення.

Ідеологія, яка забезпечує абсолютно однакове ставлення до людей, не дивлячись на їх стан, приналежність, виключає будь-яку дискримінацію. У

зв'язку з цим необхідно створити освітнє середовище, яке відповідає потребам і можливостям кожного дитини, незалежно від її особливих. Це ми можемо вже говорити про створення універсального освітнього дизайну.

Сучасний заклад загальної середньої освіти забезпечує мобільність щодо врахування індивідуальних особливостей дітей, та організацію педагогічної підтримки кожної особистості без виключення.

Сучасні асистенти вчителів – це педагогічні працівники, які пройшли відповідну фахову підготовку у закладах післядипломної педагогічної освіти і намагаються самотужки розібратися у професійній діяльності.

Звернемося до основних понять інклюзивної освіти «інклюзивна освіта», «асистент вчителя», «діти з особливими потребами», «професійна компетентність асистента вчителя».

Поняття «діти з особливими потребами» стосується дітей до 18 років, які потребують будь-яких видів підтримки з метою покращання здоров'я, розвитку, навчання, якості життя, самостійної участі в житті громади.

Асистент учителя – це помічник, дуже важлива особа в діяльності закладу загальної середньої освіти. Асистенти вчителів мають злагоджено та кваліфіковано співпрацювати з педагогічними працівниками та залученими фахівцями.

На думку дослідниці Н. Валентик успішна освітня інклюзія є мультифакторним, рівневим процесом, що переорієнтує погляд на багато елементів із точки зору різноманітності потенціалу учнів. Це пояснюється тим, що кожен учасник освітнього процесу є особистістю, яка не є стандартною..

Для сучасного успішного закладу загальної середньої освіти характерна мобільність залежно від контингенту дітей, які в ньому навчаються.

Прибічники спільного навчання зауважують на таких позитивних сторонах інклюзивних процесів:

- стимулюючий вплив обдарованих однокласників на дітей з ООП;
- ширше розуміння людських різноманітностей;

- розвиток навички конструктивного спілкування та критичного мислення;
- розвиток моральних якостей, гуманності, співчуття, милосердя, терпимості в реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання [31, с. 256].

У здоровому розвиненому суспільстві дитина з нормотиповим розвитком сприймає таку особу як один з варіантів повноцінного життя. Інклюзія дозволяє всім дітям з особливими потребами отримати гідну освіту, участь в освітньому процесі.

Найголовнішою роллю асистента вчителя є створення зміцненого освітнього середовища для дитини з ООП. Виконуючи свої професійні обов'язки, асистент учителя повинен стати для дитини радником, старшим товаришем, які щохвилини, щосекунди, щомиті поруч. Він має розуміти не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан.

Проблема професійної компетентності асистента вчителя є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема досліджуваних вітчизняних та зарубіжних вчених у різні періоди функціонування системи освіти: Л. Байди, В. Бондаря, Л. Дробот, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, Л. Прядко, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, В. Тарасун, Г. Тимошко, Є. Тонконогої, М. Чайковського Є. Хрикова та ін., але мало хто з дослідників звертав увагу на обґрунтування професійної компетентності помічника вчителя.

Термін «компетентність» у перекладі з латинської означає коло питань, в яких людина добре обізнана, має знання та досвід, є тямущою.

Компетенції – це те, що надалі формує здатність:

- компетентність не може бути визначена абсолютно, оскільки її прояви залежать від обставин;
- компетенцію не можна відокремити від конкретних умов;
- компетенції не визначаються знаннями та вміннями.

Професійна компетенція з словником – це вміння застосовувати знання, уміння, успішно діяти на основі практичного досвіду виконання професійних завдань [24, с. 376].

Професійна некомпетентність, на відміну від професійної компетентності, є істотною вадою будь-якої професії, є причиною скарг і нарікань.

З'ясуємо сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність».

Компетентність (від латинського «відповідний») означає:

- 1) обсяг повноважень посадової особи; поінформованість про низку питань;
- 2) знання, досвід.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, поняття «компетентність» визначається як здатність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. Поняття «компетентності» включає в себе набір знань, навичок і умінь, які дають змогу ефективно діяти чи виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі.

Дослідження українських учених щодо розуміння «компетентності» та «професійної компетентності» свідчать про різноманітність підходів їхнього трактування. У Енциклопедії освіти професійна компетентність пояснюється як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної діяльності, включаючи вміння аналізувати та прогнозувати результати праці. Щодо професійної компетентності, то це інтегративна характеристика особистісних якостей фахівця, відображає рівень знань, інтелект, досвід необхідних для досягнення мети з виду професійної діяльності.

Великий тлумачний психологічний словник поняття «професійна компетентність» трактує як професійну підготовку і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків щоденної діяльності.

У психології під компетентністю розуміють комплекс знань, умінь та навичок, а також способи виконання діяльності (А. Журавльов, Н. Талізіна, Р.

Шакуров, А. Щербаков та ін.) окремі автори значно розширюють або звужують цей перелік. аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання показує, що на сучасному етапі в науці наявні протилежні погляди на визначення поняття «професійна компетентність».

Учений Л. Ващенко під поняттям «професійна компетентність» розуміє основну характеристику діяльності спеціаліста; що включає як зміст так і процесуальні компоненти, та найважливіші ознаки: мобільність знань, гнучкість методів, критичність мислення.

Зокрема, Т. Браже розширює це поняття і додає йому філософського змісту. Професійна компетентність спеціаліста, який не тільки володіє професійними (базовими) науковими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його, розуміння себе у світі і світі навколо себе, стилю стосунків з людьми, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого середовища потенціалу.

Учена Л. Мітіна включає в професійну компетентність дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [66, с. 200].

Вчений А. Хуторський, наголошує, що компетентність – це сформовані особистісні якості та мінімальний досвід щодо діяльності в цій сфері [96, с. 57].

Згідно з дослідженням В. Мельника, професійна компетентність вчителя визначається сукупністю знань, необхідних для займаної посади; уміння та навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові та особистісні якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-службових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісні орієнтири, морально-етичні принципи особистості; мотивація професійної діяльності.

Професійну компетентність дослідниця О. Пехота вважається визнаною характеристикою підготовленості керівника до професійної діяльності.

Досліджуване поняття автор визначає як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських вмінь та можливістю практично використовувати їх у роботі [72, с. 74].

Ми погоджуємося із визначенням Ю. Татура, що компетентність – це стан готовності людини на основі набутої освіти бути готовою до успішної продуктивної ефективної діяльності [95, с. 18].

Професійна компетентність асистента вчителя є складною структурою, набором його психічних якостей і властивостей, що формується завдяки інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Професійна компетентність асистента вчителя – це сукупність особистісних якостей, високої загальної та моральної культури, спеціальних знань і умінь.

Таким чином, професійна компетентність асистента вчителя є невід’ємною характеристикою особистості, яка передбачає наявність високого рівня професійної майстерності з урахуванням специфічних освітніх потреб дітей з ООП.

1.2. Структура і специфіка професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти

Асистент вчителя є посередником у дитячому колективі між дитиною з особливими потребами та іншими дітьми та дорослими. Для створення комфортних умов робота помічника вчителя має базуватися на командній роботі всіх представників педагогічної громадськості.

Діяльність асистента вчителя закладу загальної середньої освіти начебто прописана в нормативно-правових документах, але щодо документації – затверджується керівником закладу.

Аналіз наукових джерел свідчить, що професіоналізм викладача характеризується високим рівнем професійної компетентності. Основним

аспектом є педагогічна майстерність як складова професійної компетентності асистента вчителя закладів загальної середньої освіти, яка розглядається як знання специфіки розвитку дітей, норм і правил педагогічної діяльності, володіння технологією взаємодії педагогічних працівників.

Таким чином, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, обсяг повноважень асистента на заняттях, що відображають соціально-професійний статус і педагогічну кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності до здійснення професійної діяльності [2, с. 291].

Враховуючи досягнення сучасних авторів та визначення професійної компетентності, а також складність і функціональність фахового навчання, особливості та специфіку його організації, слід підкреслити, що структура та зміст професійної компетентності педагога в умовах інклюзивного Навчальний заклад включає не тільки професійні знання, але й система професійних якостей. Це важлива основа особистісного та професійного зростання вчителів та їхнього професійного успіху.

На основі аналізу джерел щодо компетентнісного підходу можна зазначити, що професійна компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта, його професійних знань, концепцій та досвіду, які дозволяють йому брати участь у прийнятті ефективного рішення, встановлення та успішної реалізації взаємовідносин між педагогічним колективом та студентами.

Характерними ознаками компетентності є постійні зміни; орієнтація на майбутнє; здатність робити вибір на основі знань про себе в конкретній ситуації; мотивація безперервної самоосвітньої діяльності [67].

Зазначимо, що важливою рисою професійної компетентності є підвищення ролі суб'єкта управління в умовах змін, що відбуваються в освітніх закладах, його вплив змінювати, удосконалювати заклад у процесі розвитку; вміння глибоко аналізувати події, що відбуваються в ньому, долати труднощі і протиріччя в організації діяльності. При цьому набуває важливого значення рефлексивна компетентність, як складова професійної компетентності, що

дозволяє досягти максимально ефективних результатів у розвитку професійних умінь і здібностей, реалізованих рефлексивних процесів у діяльності.

Щодо ролі асистента вчителя у класі є багато тлумачень і вони не завжди є однозначними. Дослідниця Луценко І. переконана саме в наданні навчальної допомоги дітям, які потребують педагогічної підтримки. [60, с. 46].

Асистент вчителя зобов'язаний:

- допомагати дітям з особливими освітніми потребами у самостійному виконанні окреслених учителем завдань;
- спостерігати за дітьми під час перебування поза межами класу;
- здійснювати моніторинг досягнень дітей;
- допомагати в організації кооперативного навчання;
- виготовляти наочні матеріали;
- сприяти уникненню конфліктних ситуацій.

Асистент учителя у класі має бути мобільним та гнучким у задоволенні особливих потребах усіх учнів.

Успіх інноваційних змін, у важливих критеріях залежить від асистента як посередника, його творчого потенціалу, готовності до безперервного навчання, гнучкості, гуманістичної спрямованості особистості.

Учитель разом з асистентом є активними учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, виконуючи окрему роль освітнього процесу, гармонійно вплітаючись один в одного. Складні завдання, які стоять перед асистентом вчителя закладу загальної середньої освіти, вимагають не лише належної його підготовки, а й постійно підтримують та допомогу з боку вчителя [7, с. 20].

Здорова робоча атмосфера вчителя та асистента вчителя передбачає вміння вести конструктивний діалог. Оскільки перебуваючи постійно поруч із особливою дитиною, асистент учителя може краще пізнати її потенціал, але все-таки пальма першості належить вчителю під час уроку.

Роботу слід починати з чіткого розуміння відповідальності сторін та їх постійного вільного обговорення. Ефективне спілкування також залежить від

того, наскільки добре обидві сторони чують один одного та враховують отриману інформацію.

Щоб робота асистента на уроці була ефективною, він повинен володіти конфіденційною інформацією про розвиток дитини, близькі та далекі цілі, тобто уявляти перспективи виконання індивідуального навчального плану учня, вміти прогнозувати його успіхи та невдачі. Така кропітка робота помічника вчителя на уроці забезпечує абсолютну безпеку всіх учнів класу та сприяє організації освітнього середовища в класі.

Якщо програма індивідуального розвитку дитини передбачає наявність асистента дитини, оскільки дитина потребує допомоги у задоволенні її конкретних фізичних потреб, то такі функції має виконувати помічник дитини:

- надавати допомогу дітям з фізичними порушеннями;
- створити безпечне середовище у сфері особистого догляду;
- допомагати учням у виконанні щоденних домашніх завдань.

Аналіз рекомендованих посадових інструкцій асистента вчителя закладу загальної середньої освіти дозволяє визначити ключові функції цієї посади. Зокрема, асистент вчителя повинен:

1. Надавати допомогу дітям з особливими освітніми потребами на уроках і на перервах.
2. Проводити інструктаж з техніки безпеки з обладнанням та інструментами.
3. Через нерозуміння завдання повторювати інструкції.
4. Допомогати учням в оформленні їх письмової роботи.
5. Допомогати дітям організувати робоче місце.
6. Формувати організаторські вміння та навички.
7. Стежити за часом виконання завдань.
8. Спостерігати за дитиною.
9. Взяти участь у засіданні команди психолого-педагогічного супроводу.
10. Допомогати вчителю створити комфортну безпечну атмосферу.

11. Сприяти налагодженню позитивної взаємодії з учнями, колегами та батьками.
12. Стимулювати та мотивувати учнів до праці.
13. Мотивувати учнів.
14. Давати учням можливість до ситуації вільного вибору.

Знати особистість студентів та надавати їм індивідуальну допомогу в орієнтуванні в оточуючому [27, с. 124].

Розрізняємо функціональні обов'язки вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Функціональні обов'язки вчителя та асистента

Напрямок діяльності	Учитель	Асистент	Учитель та асистент разом
Планування	- планує діяльність під час уроку; - добирає дидактичні матеріали; - визначає пріоритети у завданні.	- допомагає в підготовці дидактичних матеріалів до уроку; - оформлює таблиці, схеми, готує роздатковий матеріал; - проводить іншу допоміжну роботу.	- готують дидактичні матеріали до уроку, позакласного заходу; - обговорюють актуальні проблеми навчання та корекції.
Навчальний процес	- розробляє поурочні плани та їх реалізує; - контролює і скеровує процес навчання; - надає необхідну допомогу асистенту вчителя.	- контролює виконання домашнього завдання, вправ під час уроку; - упроваджує спеціальні методи навчання за вимогою вчителя; - Надає спрямовуючу та організуючу допомогу; - Контролює процес, веде записи та надає звіти вчителю.	Обговорюють очікувані результати, стратегію спільної діяльності та отримані результати, форми проведення занять.
Оцінювання навчальних	- оцінює рівень навчальних досягнень	Перевіряє завдання, які виконував учень,	Обговорюють результати

результатів	учнів; - забезпечує виконання учнем індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку.	до того, як їх подивиться вчитель.	спостережень, обмінюються інформацією.
--------------------	---	---------------------------------------	--

Звичайно, вчитель завжди несе повну відповідальність за виконання освітньої програми і зобов'язаний виконувати пов'язані з програмою професійні обов'язки. На уроці паралельно може викладати асистент вчителя, тобто показувати та коментувати слайди, організовувати навчальні бесіди. Але є функції, які не входять до компетенції асистента вчителя і він не повинен виконувати їх самостійно: діагностувати дітей з особливими освітніми потребами, давати рекомендації без дозволу вчителя чи оцінювати досягнення учнів.

Діяльність асистента вчителя дуже тісно пов'язана з батьками, оскільки батьки є важливою частиною колективу психолого-педагогічної підтримки. При роботі з батьками асистенту вчителя важливо дотримуватися таких правил:

- 1) діти та їхні батьки не повинні відчувати себе піддослідними;
- 2) робота з батьками має бути постійною, цілеспрямованою та системною.

Посаду асистента вчителя загальної середньої освіти може обіймати особа з високими моральними якостями, який має закінчену вищу педагогічну освіту та пройшла курси підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти з роботи в умовах інклюзії. У навчальному закладі асистент вчителя безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом вчителя класу, до якого він закріплений [29, с. 270].

Основними завданнями асистента вчителя навчального закладу є адаптація та модифікація змісту та методів навчання до можливостей та потреб дитини з ООП та використання під час уроку системи корекційних засобів, спрямованих на освоєння навчального матеріалу.

Основними функціями асистента вчителя загальної середньої освіти є:

1. Організаційна.
2. Навчально-розвивальна.
3. Діагностична.

Розглянемо функції асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Організаційна: допомагає організувати навчально-виховний процес на уроці; надає організаторську та керівну допомогу учням з особливими освітніми потребами; допомагає організувати робоче місце; роботи з формування саморегуляції та самоконтролю учня; взаємодіє із залученими спеціалістами; відповідає за розробку індивідуальної програми розвитку.

Виховно-розвивальна: здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, сприяє професійному самовизначенню та соціальній адаптації учнів; покращує психоемоційний стан; стимулює розвиток соціальної активності дітей, залучає їх до художньо-творчої діяльності.

Діагностична: контролює розвиток дітей з особливими освітніми потребами, оцінює їх навчальні досягнення; бере участь у виконанні програми індивідуального розвитку, аналізує особистісний розвиток дитини [29, с. 102].

Як і будь-яка професійна діяльність, діяльність асистента вчителя не обходиться без прикрих моментів. Зокрема, асистент вчителя має не працювати на вчителя, а лише підкорятися йому. До професійної діяльності асистента вчителя не входять: планування навчально-виховного процесу, оцінювання навчальних досягнень учнів, складання індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку. Натомість вчитель може попросити асистента вчителя допомогти підібрати дидактичні завдання, допомогти перевірити вправи та тести; робити ксерокопії роздаткового матеріалу, розробляти наочні посібники [4, с. 259].

Специфіка професійної компетентності асистента вчителя включає діловодську допомогу в організації навчально-виховного процесу. На основі дослідження В. Синенка ми визначаємо професійну компетентність асистента як інтеграцію професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що

дозволяють виконувати свої професійні обов'язки на високому професійному рівні.

З огляду на це, можна визначити такі складові професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти:

1. Мотиваційний: бажання допомогти дітям з ООП соціалізуватися, задоволеність обраною професією, професійна спрямованість, наявність професійних мотивів та взірців.

2. Когнітивний: знання законів про Освіту та міжнародних документів про права людини й дитини; державних стандартів освіти; загальна обізнаність асистентів вчителів з питань особливостей роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; інформація про сучасні освітні та корекційні технології.

3. Операційно-діяльнісний: здійснення індивідуального і диференційованого підходу; застосування адаптацій та модифікацій дидактичного та фізичного навантаження; володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; уміння підлаштовуватись під потреби всіх дітей класу; здійснення соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП; уміння працювати в команді та вести відповідну документацію; уміння вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП; уміння надавати індивідуальну допомогу під час уроку; уміння комунікувати з батьками; уміння вести документацію [9, с. 17].

Отже, професійна компетентність асистента вчителя є складною інтегральною характеристикою особистості і може бути представлена такими складовими мотиваційним, когнітивним та операційно-діялісним.

Висновки до розділу 1

Інклюзія охоплює всіх дітей без винятку і передбачає, що всі вони здатні вчитися, але в межах своїх можливостей. Заклади загальної середньої освіти повинні охоче приймати різних учнів з особливими потребами, поважати їх,

враховувати індивідуальні відмінності в педагогічних підходах організації діяльності та планування навчального процесу, починаючи з розкладу шкільних занять. Вона спрямована на залучення дітей до освітнього простору.

Досліджено, що посаду асистента вчителя у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла перепідготовку в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Професійна компетентність асистента вчителя закладу загальної середньої освіти є невід'ємною характеристикою особистості, яка передбачає наявність високого рівня професійної майстерності в процесі інклюзивного навчання з урахуванням специфічних освітніх потреб дітей з ООП. .

Отже, професійна компетентність асистента вчителя є складною інтегральною характеристикою особистості і може бути представлена такими складовими мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльнісним.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПО З'ЯСУВАННЮ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ

2.1. З'ясування труднощів у роботі асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти

У силу специфіки діяльності закладу загальної середньої освіти, змін у його організації та вимоги до задоволення потреб абсолютно всіх дітей виникла є потреба в дослідженні професійної компетентності асистента вчителя. Забезпечити успіх закладу дітей з ООП може педагог з високим рівнем соціальної активності та громадської відповідальності, який є грамотним аналітиком і оптимістом із запасом ідей, творчих планів, енергії, духовних і фізичних сил, здатний оперативно приймати відповідальні й компетентні рішення, спираючись на прогресивні ідеї і сили колективу, здатний забезпечити умови, в яких діти і колектив почуватимуть себе комфортно, здатний сприяти формуванню власної філософії, внутрішньої культури навчального закладу, забезпечити реалізацію поставлених цілей.

Ефективність діяльності асистента вчителя залежатиме від уміння визначити освітні перспективи ввіреного закладу, мету, головні напрямки та шляхи її досягнення, узгоджувати їх з потребами кожної дитини з ООП, педагогічного і учнівського колективу на досягнення цілей єдиною командою через створення і підтримку позитивного мікроклімату [42, с. 10].

Залежно від завдання асистента вчителя можуть попросити взяти участь у спеціальному тренінгу чи навчальній діяльності. Деякі учні потребують

періодичної допомоги, тоді як інші мають отримувати постійну довгострокову підтримку, сплановану для них особисто. Професійні фахівці шкільного колективу, консультуючись з родиною учня, розробляють для учня індивідуальну навчальну програму.

Діяльність асистента вчителя, як і кожна професія містить свої професійні труднощі. З цією метою ми звернулися до асистентів вчителів Сумської області, де упровадили інклюзивну форму навчання.

Дослідженням було охоплено 20 асистентів: НВК № 16 м. Суми (5 осіб), Лебединська ЗОШ № 1(4 особи), Конотопська ЗОШ № 10 (6 осіб) та Білопільська ЗОШ I – III ступенів № 2 (5 осіб).

Ми провели інтерв'ю і з'ясували такі питання: труднощі професійної діяльності асистента вчителя; труднощі у співпраці з вчителем класу; труднощі в роботі з дитиною з ООП; труднощі з батьками дітей з ООП.

Метою констатувального експерименту було виявлення рівнів професійної компетентності асистентів вчителів дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти.

Для виявлення рівня професійної компетентності асистента вчителя необхідно [51, 14]:

- з'ясувати усвідомлені і неусвідомлені мотиви вибору посади асистента вчителя дітей з ООП в закладі загальної середньої освіти;
- вивчити рівень труднощів професійної компетентності асистента вчителів у контексті завдань дослідження;
- виявити типові причини труднощів у роботі асистентів вчителів дітей з ООП;
- здійснити розподіл асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти за рівнями сформованості професійної компетентності.

Оскільки мотиви є важливим чинником професійної компетентності асистента вчителя, то спочатку з'ясуємо усвідомлені і неусвідомлені мотиви вибору посади. Від мотивів асистентів вчителів залежатиме активність у допомозі у процесі навчання дітей з ООП в закладах загальної середньої освіти;

ефективна реалізація асистентами вчителів своїх професійних функцій; співпраця з класом, дітьми та педагогами, спрямованість на задоволення освітніх потреб учнів; здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, сприяння соціалізації дітей та поліпшенню їх психоемоційного стану; стимулювання розвитку соціальної активності дітей, сприянню виявлення потенційних можливостей та участі у науковій, технічній, художній творчості; створення оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості кожної дитини, її індивідуальні особливості та обдарування. Якими б не були фізичні чи психічні особливості, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя [93, с. 18].

З огляду на це ми проаналізували, як асистенти вчителів оцінюють свою професійну компетентність за напрямками професійної діяльності. Для цього ми використали запропоновану Н. Кузьміною (1970), модифіковану Ю. Пінчук (2005) та адаптовану нами методику, спрямовану на виявлення найбільш типових труднощів та можливих їх причин у професійній діяльності асистента вчителя.

Респондентам запропонували окреслити основні труднощі, яких вони зазнали під час роботи в закладі загальної середньої освіти. Ми беремо до уваги труднощі: під час проведення спостереження за дітьми, у процесі підготовки до уроків; у процесі встановлення контактної взаємодії з колегами, адміністрацією закладу, батьками.

Респонденти мали оцінити перелік труднощів у різних видах професійної діяльності. Кожен вид діяльності передбачав свій зміст, своє коло завдань. Асистент вчителя повинні були оцінити кожне завдання за п'ятибальною шкалою, де «5» балів є оцінкою «виконувати дуже складно», «1» бал – «не викликає ніяких труднощів, це робити дуже легко». Міру прояву труднощів ми визначали за допомогою середнього бала.

Для асистентів вчителів дітей з ООП у процесі підготовки до занять найважчим виявились: участь у складанні індивідуальної програми розвитку (3,5 бала), відсутність методичної літератури та виготовлення наочності (по 3,2 бала), не набагато легшим був добір наочності (3,2 бала), найлегшим для досвідчених фахівців було виготовлення індивідуальних карток (2,5 бала). Середній бал – 3,08.

Отже, результати опитування засвідчують наявний рівень труднощів у асистентів вчителів у процесі підготовки до навчальних занять. У цьому випадку рівень труднощів можна оцінити як вищий за середній.

У другому виді діяльності – спостереження за дитиною, яка має ООП – асистент вчителя виконує такі завдання: спостерігає за специфікою розвитку; вивчає динаміку втомлюваності; визначення ступеню розуміння матеріалу; введення записів. Було встановлено, що спостереження за специфікою розвитку оцінено у 3,3 бала; вивчення динаміки втомлюваності – у 3,2 бала; визначення ступеню розуміння матеріалу – у 3,1 бала; введення записів на момент спостереження виявилось найлегшим і було оцінено у 3 бали.

Середній бал за цим напрямом діяльності трохи вищий за середній – 3,4. В інтерв'ю асистенти вчителів відзначили, що під час спостереження дитини їм важко знайти індивідуальний підхід як до дитини з ООП, так і до батьків, указували на неналежну співпрацю з психологом, логопедом та медичними працівниками.

Аналізуючи отримані експериментальні дані, можна зробити висновок про рівень труднощів як вищий за середній, що виникають у асистентів вчителів під час обстеження дитини з ООП.

Далі йде з'ясування навчального потенціалу, яке асистенти педагогів оцінюють у 3,3 бала. На одному рівні труднощів виявилось встановлення контакту з дитиною та батьками, пізнавального потенціалу дитини з ООП, яке фахівці оцінюють у 3,2 бала. Ще легшим фахівці визнають складання індивідуальної програми розвитку, яке вони оцінюють у 3,1 бала, і найлегшим, виявилось складання психолого-педагогічної характеристики на дитину з ООП

– 2,8 бала. Середній бал труднощів під час обстеження дитини з ООП для асистентів вчителів становив 3 бали.

За даними дослідження, у процесі здійснення освітньої роботи для асистентів педагогів найскладнішим було утримання уваги дітей під час уроків. Цей вид роботи респонденти оцінили у 3,3 бала. Нервово-психологічну підготовку на початку проведення уроків оцінили у 3,2 бала. Труднощі під час проведення індивідуальних занять асистенти вчителів оцінили у 2,8 бала. Найлегшим виявилось упровадження індивідуального підходу на фронтальному занятті (2,5 бала). Середній бал з цього виду діяльності становив 2,95.

Фахівцям – асистентам вчителів інклюзивного навчального закладу найважче утримувати увагу дітей протягом заняття. Цей вид роботи вони оцінили у 3 бали, далі за складністю іде «нервово-психологічна підготовка дитини до уроку» – 2,8 бала. Трохи легше відбувається «впровадження індивідуального і диференційованого підходів» на фронтальному занятті – 2,5 бала і найлегше вдається «проведення індивідуального заняття» (2,4 бала). Середній бал – 2,7.

Серед труднощів, з якими зустрічаються асистенти педагогів у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП, найскладнішим для них є діти з порушенням нейродинаміки – 3,3 бала, легше долати дитячий негативізм – 3,1 бала і найлегшим було – згуртування дитячого колективу – 2,9 бала. Отже, середній бал діяльності становив 3,1 бала, що відповідає середньому рівню.

Під час встановлення стосунків дітьми з ООП фахівці – асистенти вчителів зазнають таких труднощів: їм однаково складно долати як дитячий негативізм, так і встановлювати належні стосунки з дітьми, які мають порушення нейродинаміки. Вони оцінені по 3,2 бала. Легше для асистентів вчителів згуртувати дитячий колектив, що оцінено у 2,5 бала. Таким чином, середній бал становив 2,96.

Асистенти вчителів інклюзивного навчального закладу занурюються в коло проблем, насамперед вони тісно співпрацюють з такими фахівцями, як

соціальний педагог, логопед, класний керівник, вихователь, а також мають додаткове навантаження. Однаково легко планувати роботу із соціальним педагогом та логопедом. Цей вид труднощів асистенти вчителів оцінили у 2,33 бала. Більших труднощів зазнавали під час узгодження спільної роботи з класним керівником та вихователем класу – 2,47 бала. Найважчим виявилось для асистентів вчителів додаткове навантаження (участь у конкурсах, організація свят, оформлення стендів), яке асистенти вчителів оцінили у 2,62 бала. Середній бал становив 2,42. Необхідно зазначити, що 4 асистенти вчителів (4,9%) не дали відповіді щодо з'ясування труднощів за вказаним видом роботи.

Кінцевий напрям роботи, який асистенти вчителів оцінювали за складністю виконання, був пов'язаний із налагоджуванням стосунків з батьками дітей з ООП, які відвідують інклюзивний заклад. Найскладнішим для асистентів педагогів виявилась вимогливість до врахування рекомендацій батькам удома, що оцінено у 3,15 бала. Далі йде визначення для батьків прогнозу результату корекційного навчання роботи з дитиною, яку асистенти вчителів оцінили у 3,08 бала, потім роз'яснення необхідності сумісних дій у виробленні навчальних умінь дитини з ООП – 3,01 бала, встановлення контакту – 2,62 бала. Найлегшим для асистентів вчителів був виступ перед батьками – 2,48 бала. Крім того, асистенти вчителів вказали на «суворі вимоги батьків до асистента педагога», «очікування швидкого результату у розвитку дітей з ООП». Таким чином, середній бал становив 2,88, що свідчить про середній показник труднощів.

Для фахівців – асистентів педагогів під час налагодження стосунків з батьками дітей з ООП, які відвідують інклюзивний навчальний заклад, найважливішим було визначення колекційної роботи з дитиною з ООП (3 бали), далі йде вимогливість до врахування рекомендацій батькам удома і роз'яснення необхідності сумісних дій у виробленні автономних дій дитини з ООП (по 2,8 бала), легше вдається обговорення труднощів дитини з ООП (2,5 бала), ще менше викликає ускладнення встановлення контакту (2,4 бала),

найлегше вдається виступ на батьківських зборах (2 бали). Отже, середній бал становив 2,6.

Таким чином, усі види діяльності викликають труднощі у асистентів вчителів. Найскладнішим для асистентів вчителів було проведення спостереження дітей з ООП. Асистенти вчителів оцінили у 3,3 бала. Потім за складністю ідуть труднощі під час підготовки до уроків у асистентів педагогів – 3,08 бала; труднощі у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП у асистентів вчителів – 2,96 бала. На однаковому рівні, який є нижчим за середній, уважатимемо труднощі під час проведення корекційної роботи у асистентів вчителів – 2,7 бала; у процесі встановлення контакту з колегами та адміністрацією закладу у фахівців – 2,6 бала.

Отже, ми спостерігаємо незначні труднощі у асистентів вчителів дітей з ООП. Це спрямовує нас на вдосконалення теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ.

Виявлені труднощі спонукали нас до з'ясування причин їх виникнення. Респонденти визначили, яких знань і вмінь їм не вистачає. Для цього в анкеті зазначалися можливі причини труднощів. Асистенти вчителів повинні були оцінити їх за п'ятибальною шкалою, де «5» балів – найбільша причина виявлених труднощів, «1» бал – це не є причиною наявних труднощів. Оцінку здійснювали за середнім балом.

Однаково знижувало професійну компетентність асистентів вчителів наступне:

1. Відсутність або недосконалість рекомендацій щодо складання індивідуальної програми розвитку і наявність батьків з порушенням психіки (по 3,1 бала).

2. Недостатність знань зі спеціальних методик роботи з дітьми з ООП й завищені вимоги батьків до роботи асистента педагога відносно можливостей дитини з ООП (по 3 бали).

3. Швидке емоційне вигорання (2,9 бала).

4. Неякісний добір персоналу (2,7 бала).

5. Налагодження роботи з класним керівником (2,4 бала).

Отже, середній бал труднощів у асистентів вчителів становив 3,05.

2.2. Рівні сформованості професійної компетентності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти

Оскільки мотиви є важливим чинником професійної компетентності асистента вчителя, то спочатку з'ясуємо усвідомлені і неусвідомлені мотиви вибору посади.

Якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості з одного боку, і яка професійна майстерність педагогів з іншого. Відомо, що якими б не були фізичні чи психічні порушення, у дитини завжди є потенціал для розвитку, використання якого може суттєво поліпшити якість її життя [5, с. 326].

З'ясовуючи провідні мотиви вибору професії асистента педагога, ми запропонували фахівцям дати відповідь на запитання: «Чому ви обрали професію асистента педагога?». Для цього в анкеті був запропонований перелік можливих варіантів відповідей: це моя мрія; бажання допомогти дітям з ООП адаптуватися в навколишньому середовищі; усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення; приваблює робота з дітьми; за збігом обставин; мені порадили; влаштовує графік роботи; випадково; інші причини. Деякі респонденти називали свою причину: ця проблема пов'язана з психологією. Розподіл мотивів вибору професії асистента педагога зазначений на рис. 2.1

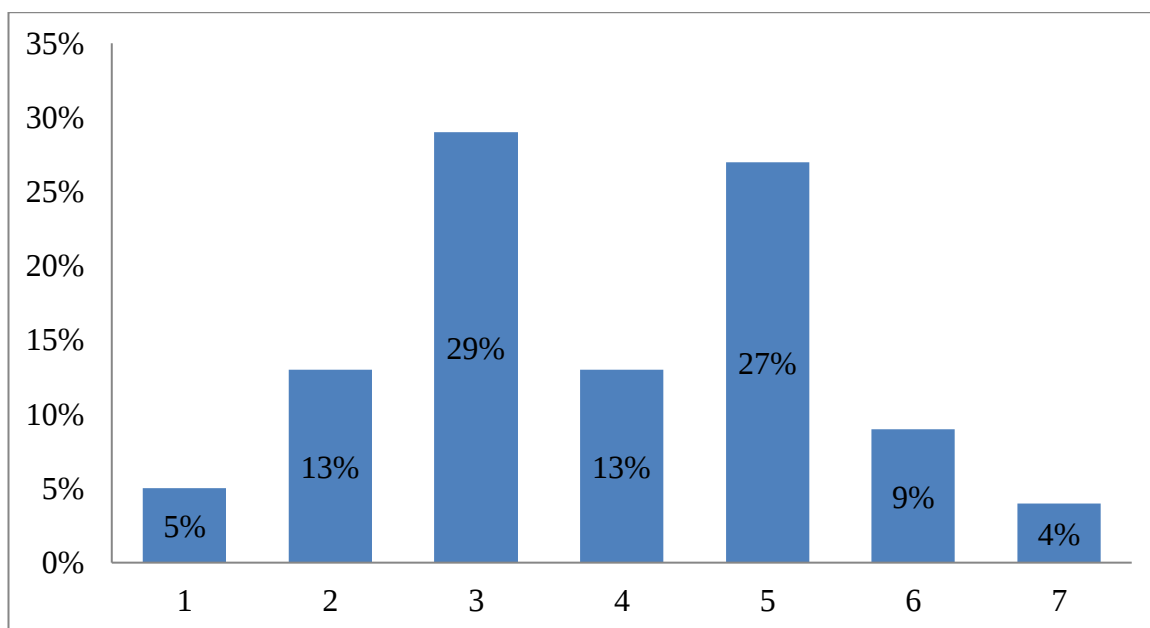


Рис. 2.1. Мотиви обраної професії «асистент вчителя»

Де номеру відповідає мотив:

1. Це моя мрія.
2. Бажання допомогти дітям з ООП адаптуватися в навколишньому середовищі.
3. Усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення.
4. Приваблює робота з дітьми.
5. За збігом обставин.
6. Мені порадили.
7. Випадково.

Розглянемо мотиви обрання професії асистента педагога дітей з ООП. Ми отримали такі дані: це моя мрія – 5%; бажання допомогти дітям з ООП адаптуватися в навколишньому середовищі – 13%; усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення – 29%; приваблює робота з дітьми – 13%. Усього – 60%. Ті, хто несвідомо обрав, вказали на такі мотиви: за збігом обставин – 27; мені порадили – 9%; випадково – 4%. Усього – 40%.

Аналізуючи мотиви обрання професії асистента вчителя дітей з ООП, ми бачимо, що переважна більшість (60%) обрали професію свідомо і лише невелика кількість (40%) мають неусвідомлені мотиви. Такий розподіл мотивів, на нашу думку, пов'язаний з тим, що більшість асистентів вчителів мають власних дітей або когось із близького оточення, а отже, до вибору професії ставляться більш свідомо.

Вивчаючи задоволеність посадою асистента вчителя, ми провели опитування за таким запитанням: «Чи обрали б Ви цю професію знову?». Позитивно відповіли 57,5% респондентів, негативно – 16%, не визначилися з відповіддю – 26,5%. Таким чином, показник задоволеності становить 57,5% за однією методикою і 54,9% за іншою методикою і вказує на задоволення вибором професії.

З'ясовуючи мотиви професійної компетентності своєї педагогічної діяльності, ми в анкеті запропонували запитання: «Що спонукає Вас долати труднощі у роботі?» і варіанти відповідей. Респондентам запропонували оцінити інтенсивність власних мотивів за п'ятибальною шкалою, де «5» балам відповідає найвагоміший мотив, а «1» балу – незначний. Інтенсивність мотивів ми обчислювали за допомогою середнього арифметичного. Усі мотиви ми умовно поділили на професійно спрямовані та непрофесійно спрямовані.

До професійно спрямованих мотивів ми віднесли ті, що відображають позитивне ставлення до дітей з ОП та їх батьків: професійна любов та жалість до дітей; бажання їм допомогти соціалізуватись і навчатись в закладі загальної середньої освіти, персоналізуватись у соціальному середовищі; інтерес до роботи; бажання самореалізації; маю дітей з порушеннями розвитку. Непрофесійно спрямованими мотивами були: матеріальна зацікавленість, вихід на пенсію.

Отже, результати досліджень доводять, що асистенти вчителів дітей з ООП мають професійно спрямовані мотиви. Проте варто зазначити, що у асистентів вчителів середній бал навчання дітей з ООП на 0,15 бала, а показник професійної компетентності – нижчий на 0,2 бала. Це вказує на те, що в

діяльності відбувається розвиток мотивів у зв'язку із професійним зростанням і самовдосконаленням. Для з'ясування стану професійної компетентності за рівнями ми використали методи: аналіз підготовки асистента вчителя до уроків, бесіди зі асистентами вчителів, анкетування, інтерв'ювання, спостереження за діяльністю.

У першому розділі дослідження ми визначили структуру професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти, а тепер визначимо критерії по кожному з компонентів (табл. 2.2). Критерій є виміром оцінки, ознаки, на основі якої здійснюється оцінка наукової чи практичної діяльності.

Таблиця 2.2

Компоненти, критерії та показники професійної компетентності асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти

Компоненти готовності	Критерії готовності	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість особистості	– задоволеність обраною професією; – професійна спрямованість; – професійно значуща установка на подальшу корекційно-розвиткову діяльність, усвідомлення її цінностей; – наявність професійних мотивів та взірців
Когнітивний	Інформаційний	– загальна усвідомленість асистентами вчителів питань організації інклюзії; – інформація про специфіку роботи з дітьми, які мають ООП
Операційно-діяльнісний	Технологічний	– уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП; – уміння надавати індивідуальну допомогу під час уроку; – уміння здійснювати роботу з батьками; – уміння вести документацію

Відповідно до виділених критеріїв ми визначили рівні професійної компетентності асистента вчителя до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному навчальному закладі.

Високий рівень професійної компетентності асистента вчителя характеризуються вираженим мотиваційно-ціннісним ставленням до професійної діяльності, що відображається у наявності таких тверджень: «Це моя мрія», «Усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення», «Приваблює робота з дітьми». На їхню думку, критерієм ефективності власної роботи є можливість допомогти дитині з ООП адаптуватися в соціумі. Асистент вчителя проявляє наявні систематизовані знання в орієнтаційних, методичних, консультативних питаннях, щодо роботи з дітьми, які мають ООП має чітку стратегію розв'язання проблем діяльності асистента вчителя інклюзивного закладу. Асистент вчителя володіє усвідомленими теоретичними знаннями і практичними навичками, може запропонувати методику роботи над розвитком умінь життєвої компетентності; обґрунтовано визначає різноманітні стратегії роботи з батьками дітей з ООП, які відвідують інклюзивний навчальний заклад.

Середній рівень професійної компетентності асистента вчителя проявляють позитивне ставлення, що відображається у важливості критеріїв ефективності власної діяльності є проведення різноманітних видів роботи з дитиною з ООП. Фахівець має вибіркові й несистематичні знання в орієнтаційних, організаційних, методичних і консультативних питаннях щодо організації діяльності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти, володіє необхідними теоретичними знаннями і практичними вміннями, визначає стратегії співпраці роботи з батьками, проте не завжди може їх використати в конкретній ситуації.

Низький рівень професійної компетентності асистента вчителя забезпечується умовно позитивним ставленням до роботи в інклюзивному закладі, спостерігається слабо виражений інтерес до діяльності, що підкріплюється такими

твердженнями: «За збігом обставин», «Мені порадили», «Влаштовує графік роботи», «Випадково». Фахівець не усвідомлює більшості питань орієнтаційного, методичного, організаційного і консультативного характеру, не може усвідомлено застосовувати теоретичні знання і практичні навички, запропонувати методику роботи над формуванням умінь життєвої компетентності, не повністю володіє стратегією роботи з батьками.

Критерієм професійної компетентності є професійна спрямованість особистості. Так, для визначення його стану використовувалась анкета, питання якої передбачали наявність у асистентів вчителів: задоволеності обраною професією; професійної спрямованості; професійно значущих установок на подальшу корекційно-реабілітаційну діяльність; професійних мотивів та взірців. Ми скористались модифікованою анкетой С.П. Миронової [64, с. 168]. Наведемо приклади запропонованих запитань: «Чи подобається Вам Ваша професія асистента вчителя?»; «Чи обрали б Ви знову цю професію?»; «Що Вам подобається і що не подобається у Вашій професії?». Використовуючи методики соціального дослідження В.А. Ядова [104, с. 296], спрямовані на приховані, неусвідомлені позиції респондентів, ми з'ясовували їх ставлення до обраної професії.

Перша методика передбачала обробку та аналіз відповідей на такі запитання:

1. Чи подобається Вам професія асистента вчителя?
2. Чи здобули Ви б цю професію знову?
3. Чи маєте бажання перейти працювати до іншого непедагогічного інклюзивного навчального закладу (перейти на іншу непедагогічну роботу)?

Аналізуючи відповіді на перше запитання, можна зробити такі висновки: більшості асистентам вчителів професія більше подобається, ніж не подобається – 56,09%; дуже подобається – 34,15%; більше не подобається, ніж подобається – 1,22%; зовсім не подобається – 1,22%; байдуже ставляться до професії – 3,66%; не змогли дати відповідь – 3,66% респондентів. Таким чином, ми маємо високий показник – 90,24% позитивних відповідей.

На запитання «Чи здобули Ви б цю професію знову?» позитивно відповіли 26% опитаних, негативно – 16%, а не змогли визначитися – 36,5% респондентів.

На останнє запитання ми отримали такі відповіді: 63,41% не виявили бажання перейти працювати до іншого закладу загальної середньої освіти; 28,05% виявили бажання перейти працювати до іншого закладу загальної середньої освіти; 8,54% – ще не визначилися.

Наступним завданням дослідження було здійснення зрізу щодо виявлення професійна компетентність за критерієм «інформаційний». У процесі з'ясування стану когнітивного компонента передбачалась наявність (або відсутність) у асистента вчителя: орієнтацій у питаннях організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі; знань про методику роботи над виробленням навичок життєвої компетенції; інформації про специфіку організації роботи з дітьми з ООП та їх батьками в інклюзивному навчальному закладі; знань про сучасні тенденції в організації напрямів співпраці з фахівцями та з батьками дітей, які відвідують інклюзивний заклад.

Респондентам запропонували виконати письмову роботу, в якій вони повинні проявити рівень своєї обізнаності з питаннями діяльності асистента педагога в інклюзивному навчальному закладі.

Наприклад:

1. Укажіть аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі та обґрунтуйте їх важливість.
2. У чому, на Вашу думку, полягає основне завдання корекційно-реабілітаційної роботи інклюзивному закладі?
3. Висвітліть особливості педагогічної етики під час роботи з сім'єю, яка виховує дитину з ООП.

Наступним завданням дослідження було здійснення зрізу щодо виявлення готовності за критерієм «технологічний». Показниками критерію операційно-діяльнісного компонента була система фахових умінь, зверталася увага на

оволодіння фахівцями практичними вміннями і навичками щодо формування життєво необхідних умінь, стратегій роботи з батьками.

Оцінюючи творчу роботу, ми спиралися на загальні вимоги, визначені З.Н. Курлянд [71, с. 401]:

«відмінно» – оцінка ставилась асистентам вчителів за повне та міцне знання методичних, консультативних питань організації роботи асистента вчителя інклюзивному закладі, глибоке розуміння стратегій розв’язання проблем організації діяльності асистента вчителя інклюзивного закладу, методологічне їх обґрунтування та вміння їх використати в конкретній практичній ситуації;

«добре» – оцінка ставилась асистентам вчителів, які мали міцне знання орієнтаційних, методичних, консультативних питань організації роботи асистента вчителя інклюзивному закладі, глибоке розуміння стратегій розв’язання проблем організації діяльності асистента вчителя інклюзивного закладу, методологічно їх обґрунтовували, уміло їх застосовували на практиці, проте припускалися помилок;

«задовільно» – оцінка ставилась асистентам вчителів за знання орієнтаційних, методичних, консультативних питань організації роботи асистента вчителя в інклюзивному закладі з помітними помилками, але такими, що не перешкоджають роботі в інклюзивному закладі;

«незадовільно» – оцінка ставилась асистентам вчителів за незнання орієнтаційних, методичних, консультативних питань, велику кількість помилок та невміння використати знання у практичній ситуації.

Аналіз анкет та письмових робіт дає підстави визначити рівні професійної компетентності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Одержані результати подані у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Стан сформованості професійної компетентності асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти (у %) на констатувальному етапі

№	Компоненти професійної компетентності	Рівні професійної компетентності асистентів вчителів (у % від загальної кількості опитаних)		
		Високий	Середній	Низький
1.	Мотиваційно-ціннісний Задоволеність обраною професією	13,4	20,1	5
	Наявність професійно значущих установок на подальшу роботу в інклюзивному закладі	10	21	10
	Наявність професійних мотивів та взірців	3,4	13,8	3,3
	Усього	26,8	54,9	18,3
2.	Когнітивний Загальна усвідомленість асистентами вчителів питань організації діяльності інклюзивного закладу	9,3	40,5	18,03
	Інформація про специфіку роботи з дітьми, які мають ООП	2,9	13,2	16,07
	Усього	12,2	53,7	34,1
3.	Операційно-діяльнісний Уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП	1	17,1	21,5
	Уміння формувати життєву компетентність дитини з ООП	1	18,7	11,3
	Уміння здійснювати роботу з батьками	0,5	15,4	13,5
	Усього	2,5	51,2	46,3

Професійна спрямованість набуває необхідних рис у діяльності, яка за змістом й умовами свого здійснення психологічно і фактично наближена до діяльності спеціаліста після закінчення вищого навчального закладу.

На жаль, аналіз анкет і письмових робіт не підтвердив цього положення. Аналізуючи когнітивний компонент, ми наголошували на загальній усвідомленості асистентів вчителів питань організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі і виявили серйозну проблему щодо неусвідомленості асистентами вчителів консультативних, організаційних, методичних питань. Серед відповідей, які ми віднесли до низького рівня, зустрічаються такі: «самообслуговування, спілкування, подолання стресів – це не значущі навички, які необхідно сформувати»; «академічні навички допоможуть дітям з ООП отримати елементарні знання з математики, праці тощо та допоможуть адаптуватися в соціумі»; «...в інклюзивному закладі закріплюють навички, які діти з ООП здобули раніше». Наявність таких відповідей свідчить про недостатню обізнаність респондентів з питаннями специфіки діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі та клініко-психолого-педагогічними особливостями дітей з ООП, які відвідують інклюзивний заклад.

Висновки до розділу 2

У дослідженні встановлено, що серед труднощів, з якими зустрічаються асистенти вчителів у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП, найскладнішим для них є діти з порушенням нейродинаміки – 3,3 бала, потім дитячий негативізм – 3,1 бала і найлегшим було – згуртування дитячого колективу – 2,9 бала. Отже, середній бал діяльності становив 3,1 бала, що відповідає середньому рівню.

Таким чином, усі види діяльності викликають труднощі у асистентів вчителів. Найскладнішим для асистентів вчителів було проведення

спостереження дітей з ООП. Асистенти вчителів оцінили у 3,3 бала. Потім за складністю ідуть труднощі під час підготовки до уроків у асистентів педагогів – 3,08 бала; труднощі у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП у асистентів вчителів – 2,96 бала. На однаковому рівні, який є нижчим за середній, уважатимемо труднощі під час проведення корекційної роботи у асистентів вчителів – 2,7 бала; у процесі встановлення контакту з колегами та адміністрацією закладу у фахівців – 2,6 бала.

Визначено, що однаково знижувало професійну компетентність асистентів вчителів наступне: відсутність або недосконалість рекомендацій щодо складання індивідуальної програми розвитку і наявність батьків з порушенням психіки (по 3,1 бала); недостатність знань зі спеціальних методик роботи з дітьми з ООП й завищені вимоги батьків до роботи асистента педагога відносно можливостей дитини з ООП (по 3 бали); швидке емоційне вигорання (2,9 бала); неякісний добір персоналу (2,7 бала); налагодження роботи з класним керівником (2,4 бала).

Отже, причини виявлених труднощів у асистентів вчителів, ми бачимо, що на перше місце ставлять недостатність спеціальної літератури та навчально-методичного забезпечення і, фахових знань, відповідно, а потім практичні аспекти діяльності: відсутність або недосконалість рекомендацій щодо складання індивідуальної програми розвитку, ведення документації. Цікавим для нашого дослідження є те, що недостатність знань зі спеціальних методик роботи з дітьми з ООП. Відповідно до інтерв'ю, асистенти вчителів, повідомляють інших стосовно просування у розвитку дітей з ООП, тому що, як правило, посаду асистента вчителя обіймають люди без спеціальної освіти. Асистенти вчителів надають більшого значення швидкому емоційному вигоранню.

РОЗДІЛ 3

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти

Як виявилось, проблема підвищення рівня професійної компетентності асистента вчителя потребує подальшого розвитку як у теоретичному, так і в методичному та практичному аспектах. Зокрема, проведена нами діагностика вивчення стану сформованості професійної компетентності асистента вчителя дала змогу визначити зміст і форми безперервного розвитку вчителя, науково обґрунтувати підходи до формування системи професійної компетентності вчителя.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення форм підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладів загальної середньої освіти.

На нашу думку, сьогодні особливої актуальності набуває пошук форм, у яких процес перепідготовки та підвищення кваліфікації підвищить рівень професійної компетентності асистента вчителя.

Поява нових освітніх технологій та перехід на дистанційне навчання сприяють домінуванню самоосвіти. Стрімкий мінливий розвиток сучасної науки, постійне стрімке зростання інформації, невідповідно високі вимоги до особистості фахівця вимагають від кожної особистості бажання та вміння систематично й наполегливо займатися самоосвітою [6, с. 399].

Нові підходи до освітнього простору закладів загальної середньої освіти потребують переосмислення освітньої парадигми та оновлення змісту освітньої діяльності та передбачають:

- високий рівень підготовки вчителя, який здатний побудувати індивідуальну траєкторію роботи з дитиною, розвинути її індивідуальні здібності та таланти;
- гнучка система надання освітніх послуг, технології та процеси їх реалізації з урахуванням вимог суспільства;
- надання дітям з особливими освітніми потребами якісних освітніх послуг, спрямованих на розвиток життєвих компетентностей.

Практичне вирішення цих завдань підвищує вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів для системи освіти, подальшого вдосконалення їхньої професійної компетентності.

У своєму дослідженні В. Мельник наголошує, що компетентність педагога визначається його освітою, наявністю вищої і особливо спеціальної професійної освіти; практичною значущістю справи як прояву високого рівня професіоналізму та особистісних якостей педагога; глибоке розуміння освітнього середовища, а також цілей і завдань професійної компетентності.

Для розвитку професійної компетентності асистента вчителя ми підібрали найбільш доцільні форми навчання з урахуванням рівня сформованості професійної компетентності асистента вчителя в цілому та окремих її складових.

Спочатку з'ясуємо сутність поняття «форма».

Дослідник В. Ягупов, тлумачить поняття «форма» як вигляд, форма, тип, структуру чогось, що обумовлено певним значенням. З філософської точки зору, це будь-яке зовнішнє вираження будь-якого змісту. Таким чином, форма будь-якого явища, у тому числі й дидактичного, визначає внутрішню організацію, зміст будь-якого предмета чи явища і охоплює систему його стійких зв'язків.

Під формою організації навчання, як категорією дидактики, розуміється зовнішня сторона організації навчального процесу, пов'язана з кількістю учнів з ООП, часом і місцем навчання, а також порядком його організації [103 , с. 268].

Вибір форм навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту здійснюється залежно від стану сформованості професійної компетентності асистента вчителя:

- високий рівень (використання переважно індивідуальних форм навчання та зменшення кількості фронтальних занять; і навпаки);
- середній рівень (поєднання індивідуальної та фронтальної форм роботи)
- низький рівень (використання фронтальних занять, без зниження ролі самостійної роботи).

Відомо, що існують масові, групові та індивідуальні організаційно-педагогічні форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя інклюзивного закладу. Найбільш ефективний і доцільний буде представлений у вигляді схеми (табл. 3.1.)

Таблиця 3.1.

Форми підвищення професійної компетентності асистента вчителя закладу
загальної середньої освіти

Організаційно – педагогічні форми		
масові:	групові:	індивідуальні:
– нарада; – конференція; – педагогічна виставка; – школа резерву педагогічних кадрів.	– семінар; – тренінг; – школа молодого вчителя; – творче об'єднання вчителів; – педагогічне консультування; – презентація педагогічного досвіду; – школа педагогічної майстерності;	– стажування; – атестація; – творчий звіт вчителя; – самоосвітня діяльність.

	– аукціон педагогічних ідей;	
--	------------------------------	--

Сьогодні найпоширенішою формою розвитку професійної компетентності асистентів є проведення курсів підвищення кваліфікації в інститутах підвищення кваліфікації. У Сумському інституті післядипломної педагогічної освіти під час проведення проблемно-тематичних курсів «Методичні та організаційні засади інклюзивної освіти» ми запропонували питання для висвітлення основних аспектів діяльності асистентів учителів, зокрема:

1. Специфіка діяльності асистента вчителя .
2. Співпраця в інклюзивному закладі.
3. Спостереження за розвитком дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти.

За результатами та науковими висновками дослідників І. Зимньої, І.Зязюна, О. Дубасенюк, В. Кузь та ін. визначимо форми розвитку професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Індивідуальні форми роботи передбачають реалізацію здібності асистента вчителя до навчання впродовж життя. Особистісно орієнтоване самовиховання вчителя забезпечує підвищення його професійної компетентності, педагогічної майстерності, а як наслідок – безпосередньо саморозвиток та позитивний вплив на колег.

Однією з ефективних форм навчання асистентів учителів інклюзивних закладів є педагогічна студія, яка є своєрідною лабораторією творчих ідей, де можна перевірити, розробити нові ідеї та запобігти можливим педагогічно-методичним помилкам [30, с. 84].

Серед інтерактивних групових форм роботи є такі: дебати, дискусія, ділова гра, аукціон педагогічних ідей, захист інноваційного проекту, тренування педагогічної майстерності. ділові ігри ефективні та популярні серед інтерактивних технологій. Універсальність ділової гри визначається її

основними характеристиками: ділове спілкування, продуктивна, творча діяльність; інтелектуальне змагання.

Опишемо деякі форми навчання, які ми пропонуємо використовувати для підвищення рівня професійної компетентності асистентів вчителів інклюзивного закладу.

1. Робота в групах.

Завдання:

- для I групи: виявлення факторів, що впливають на формування та розвиток професійної компетентності асистента вчителя;
- для II групи: виявлення проблем, що перешкоджають розвитку професійної компетентності асистента вчителя;
- для III групи: характеристика основних показників розвитку професійної компетентності асистента вчителя інклюзивного навчального закладу.

Опишемо основні вправи, які ми використовували у процесі експериментально-дослідної роботи.

1. Вправа «Мікрофон». Дозволяє кожному по черзі висловити свою думку чи позицію щодо основних умов підвищення власного рівня професійної компетентності вчителів та ролі різноманітних засобів, форм і методів роботи над її розробкою.

2. Рольова гра «Підвищення професійної компетентності асистента вчителя: погляд колег», метою якої є визначення основних шляхів підвищення власного рівня професійної компетентності вчителів колегами.

Учасники гри поділяються на групи: «ведучі», «асистенти вчителів», «учні», «батьки»; ознайомитися з педагогічними ситуаціями, які необхідно представити. Наприкінці роботи особлива увага приділяється підведенню підсумків, що чітко обґрунтовує позицію кожної групи.

Прес-конференція «Основні шляхи формування професійної компетентності», метою якої є набуття навичок роботи в командній грі, визначення конкретних шляхів підвищення рівня професійної компетентності.

Вправа проводиться таким чином: з-поміж учасників обирають кількох осіб, які виконуватимуть ролі «академіків», «відомих учених», інші учасники – журналістів, які представляють друковане видання чи теле- (радіо) програму. Під час гри «журналісти» задають питання «учасникам» прес-конференції. Причому питання готуються заздалегідь і мають відповідати темі прес-конференції та рівню знань колег.

Особлива увага зараз приділяється організації самоосвітньої діяльності вчителя. Освіта є вирішальним чинником подолання існуючої суперечності між рівнями компетентності вчителя у сфері інклюзивної освіти. Істотним положенням організації самоосвіти вчителя має стати вивчення сучасної теорії та практики інклюзивної освіти в нерозвиненому взаємозв'язку з політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми процесами та сучасними явищами. [34, с. 39].

Вчитель разом з асистентом вчителя входять до складу команди психолого-педагогічного супроводу. кожен з них виконує певні ролі, гармонійно доповнюючи один одного.

Наведемо приклади форм, які сприятимуть розвитку професійної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з окремих компонентів. Скористаємося таблицею (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Форми підвищення професійної компетентності асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти

№ з/п	Компоненти	Форми
1.	Мотиваційний	Школа резерву педагогічних кадрів, семінар, тренінг, школа молодого асистента вчителя, творче об'єднання вчителів, презентація педагогічного досвіду, школа педагогічної майстерності, аукціон педагогічних ідей, стажування, атестація, творчий звіт педагога, самоосвітня діяльність, лекції.
2.	Когнітивний	Нарада, конференція, педагогічна виставка, школа резерву педагогічних кадрів, семінар, тренінг, школа молодого асистента вчителя, аукціон педагогічних ідей, школа педагогічної майстерності, стажування,

		самоосвітня діяльність асистента вчителя, консультація, лекція.
3.	Операційно-діяльнісний	Нарада, школа резерву педагогічних кадрів, семінар, тренінг, школа молодого асистента, творче об'єднання асистентів вчителів, педагогічне консультування, школа педагогічної майстерності, аукціон педагогічних ідей, стажування, контрольний діалог з директором закладу, майстер-клас, лекція.

Завдяки моніторингу особистої педагогічної діяльності відбувається накопичення інформації про рівень самоосвіти асистента вчителя. Таким чином, кожен викладач має можливість прогнозувати та моделювати особистий професійний розвиток.

Самоосвіта вчителя може стати по-справжньому ефективною лише тоді, коли здобуття знань буде визначатися специфічними потребами вчителя, ускладненнями, що виникли в процесі професійної діяльності.

Важливою умовою продовження самоосвіти мають бути взаємовідносини між індивідуальною роботою класного керівника та асистента вчителя. Це допоможе уникнути дублювання в процесі навчання та розвитку навичок, підвищить професійну компетентність асистентів [12, с. 73].

Самоосвіта – це самостійне здобуття знань з різних джерел з урахуванням особистих інтересів та об'єктивних потреб навчального закладу.

Вчена Л. Бровкіна зазначає, що основою ефективної педагогічної діяльності є позитивна «Я-концепція» асистента вчителя. Самоприйняття, саморозуміння, оптимістичний світогляд – чи не головний принцип забезпечення умов для зміцнення та збереження сприятливих тенденцій у самовдосконаленні та самореалізації особистості вчителя.

Відмінною рисою самоосвіти асистента педагога є те, що результатом його роботи виступає не лише його особисте самовдосконалення а й розвиток учнів. Для того, щоб асистент вчителя досягнув успіху, необхідно, щоб учні досягли успіху, а потім і суспільство [8, с. 62].

Дослідниця Н. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність кількох «само-»:

- самооцінка (здатність оцінювати свої здібності);
- самооблік (здатність обирати своє місце в житті, суспільстві, реалізовувати свої інтереси);
- самоорганізація (здатність знаходити джерело знань та адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планування, організації робочого місця та діяльності);
- самореалізація (реалізація можливостей особистості);
- самокритичність (вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи);
- самоконтроль (здатність контролювати свою діяльність);
- саморозвиток (результат самовиховання).

Наше дослідження показало, що більшість асистентів вчителів не мають системи планування, орієнтованої на досягнення кінцевих якісних результатів. Дослідниця Н. Бухлова наголошує, що за результатами опитування 38% асистентів учителів не володіють знаннями теорії самоосвіти та засобів вивчення потенціалу учнів з особливими освітніми потребами, не вміють правильно відстежувати динаміку їх впливу на розвиток учнів на репродуктивному рівні самовиховання.

Сучасна педагогіка потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних творчо підійти до організації навчально-виховного процесу та досягти якісних результатів. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про необхідність досконалої організації та управління самоосвітньою діяльністю асистентів учителів, а тому одним із завдань післядипломної педагогічної освіти вчителів є удосконалення міжкурсової роботи з самоосвітньої діяльності. діяльність через самоосвіту, саморозвитку і пошуку шляхів самореалізації помічника вчителя, а вчителі повинні вміти постійно самовдосконалюватися, орієнтуватися на відповідність динаміці дійсності.

Занадто часто шкільні ради просто запрошують допоміжний персонал брати участь у програмах професійного розвитку, розроблених для вчителів, а не спеціально розроблених відповідно до вимог допоміжного персоналу. Важливим є спільне підвищення кваліфікації, але його не слід використовувати замість навчання, яке адаптується до потреб асистентів учителів [35, с. 20].

Переходимо до розгляду співпраці асистента вчителя та дітей з ООП. Допомога вчителя визначається як загальна, а допомога на дитину – як спеціальна.

Під час курсів «Організаційно-методичні засади організації інклюзивної освіти» проведено тренінг асистентів учителів закладів загальної середньої освіти. Вчителям було запропоновано визначити специфіку співпраці з учителем, якщо в класі є діти з різними порушеннями. Для цього ми розробили методичні рекомендації.

Розглянемо основні види співпраці за такими напрямками:

Допомога в навчанні

Загальна допомога вчителям:

1. Виконувати програми, дії, вправи та використовувати матеріали, визначені вчителем, та працювати з обраною вчителем стратегією навчання.
2. Допомогти вчителю інтегрувати учнів з ООП освітнім простором і суспільством.

Особлива допомога для дитини:

1. Допоможіть учням створити умови, необхідні для виконання рутинної діяльності в школі/класі (наприклад, ведення записів) та забезпечити індивідуальну підтримку.
2. Перевірити прості (об'єктивні) тести та правильні завдання для перевірки вчителем.
3. Допомагати вчителю під час виконання учнями об'єктивних контрольних робіт (так/ні, заповнення пропусків, вибір відповіді, запитання з множинним вибором) та детальних тестів, а також надання учню організаційної допомоги під час тестування.

4. Допомогати учням під час відпочинку та перерв і розповідати і читати учням, групам чи класам, слухати читання учнів.
5. Допомогти учням у пошуку додаткової літератури, запропонованої вчителем, показати учням з особливими освітніми потребами, як правильно та безпечно користуватися обладнанням та інструментами.
6. Модифікувати та адаптувати письмові матеріали (наприклад, диктувати текст для аудіозапису), за потреби переформулювати завдання для учнів.
7. Наведіть учням приклади чи моделі запитань і створіть ситуації для обговорення та взаємодії (наприклад, мозковий штурм, ситуації вільного вибору, створення ситуації успіху).
8. Давайте підказки учням у написанні письмових робіт .
9. Підтримуйте стандарти, встановлені вчителем, і допомагайте учням під час роботи за комп'ютером або під час використання іншого обладнання.
10. Допомогати дітям формувати організаторські здібності та вміння вчитися, брати участь у терапевтичних процедурах.
11. За потреби супроводжувати дитину з ООП до місця навчання/практики, та під керівництвом викладача допомагати йому/їй у переїзді на нове місце навчання/практики, при необхідності відвідувати шкільні збори.
12. Переконайтеся, що учні виконали завдання та вчасно їх здали
13. Допомога в спостереженні за дитиною з ООП
14. Зверніть увагу на сильні сторони учня та переважаючий стиль його навчання.
15. На прохання вчителя зафіксувати особливості поведінки.
16. Спостерігайте за будь-якими ознаками прогресу/регресу, які контролюються, та контролюйте прояви.
17. Спостерігати за будь-якими складнощами/труднощами під час виконання призначених завдань, спостерігати за частотою виявів певної поведінки, яка контролюється.
18. Спостерігати за стосунками учнів з однолітками та персоналом, та виявляти вчасно за змінами в емоційному стані учня.

19. Звітувати про діяльність учня в класі, та звітувати про діяльність учня за межами класу.
20. На вимогу вчителя вести записи, проводити перевірки і/або усно звітувати перед ним та перед командою психолого-педагогічного супроводу.
21. Спостерігайте та відстежуйте будь-які ознаки прогресу/регресу, які відстежуються.
22. Спостерігайте за будь-якими труднощами/труднощами під час виконання завдань, спостерігайте за частотою проявів певної контрольованої поведінки.
23. Стежити за взаємовідносинами учнів з однолітками та персоналом, своєчасно виявляти зміни емоційного стану учня.
24. Звіт про діяльність учнів у класі та звіт про діяльність учнів поза аудиторією.
25. На вимогу вчителя вести облік, проводити перевірки та/або звітувати усно перед ним та перед колективом психолого-педагогічний супровід.

Допомога в організації поведінки

Загальна допомога

1. Допоможіть вчителю створити радісну позитивну навчальну атмосферу.
2. Взаємодіяти з учнями, сприяти їхньому навчанню та зростанню, індивідуальності та гідності.
3. Заохочувати й пропагувати правила етикету і грічних манер у школі.

Спеціальна допомога

1. Заохочуйте, хваліть і мотивуйте учнів.
2. Поясніть учням моделі бажаних навичок і поведінки, допоможіть забезпечити стабільний підхід до навчання та продемонструвати зразкову поведінку.
3. За потреби надайте учню вибір із кількох рішень, знайте інформацію про особистість учня та надайте йому індивідуальну допомогу/настанову.

4. Сприяти інтеграції студентів з ООП у команду, забезпечуючи стабілізуючий вплив та відповідність програмі.
5. Допомогати у застосуванні прийомів управління стресом, призначених учителем, і допомагати контролювати поведінку дитини на перервах.

Організація класу/ канцелярська допомога

Загальна

1. Допомогати здійснювати ефективну діяльність на уроці, надаючи канцелярську допомогу, яка необхідна вчителю.
2. Здійснювати загальний контроль/нагляд за учнями на території школи та в школі (наприклад, у туалетах, коридорах, їдальнях тощо).

Спеціальна

1. Оновлення інформації на дошці оголошень та вибір та отримання навчальних матеріалів.
2. Складати розвиваючі ігри, видавати книги.
3. Друковані матеріали, копіювальні матеріали для вчителя.
4. Зберігати в класі картотеку неконфіденційних матеріалів, виставляти матеріали до уроку.
5. Візьміть матеріали в бібліотеці чи інформаційному центрі.
1. Давати ліки за рецептом (на що має бути письмовий дозвіл) та, за потреби, надавати першу допомогу.
2. Стежити за приходом і виходом дітей зі школи, допомагати сідати та виходити з автобуса, допомагати вчителю підготуватися до обіду та прибрати.
3. Ведіть облік обладнання та квитанцій, готуйте бібліотечні картки.
4. За вказівкою вчителя замовляти та зберігати навчальні матеріали, контролювати переміщення між кабінетами та іншими службами школи.
5. Здійснюйте телефонні дзвінки, пов'язані з поточними справами (наприклад, замовляйте фільми, організуйте транспорт для подорожі, перевіряйте замовлення).
6. Напишіть завдання на дошці, роздайте та зберіть обладнання.

7. Збирати зошити та тестові завдання, збирати матеріали, записувати та зберігати їх (креслення, аплікації, саморобки тощо).

8 Контролювати поведінку учнів у класі, коли вчителя терміново викликають з уроку на короткий час, а також допомагати вчителю контролювати поведінку при виході зі школи.

9. Допомагати під час поточних медичних оглядів, допомагати учням у зборі матеріалів, необхідних для домашнього завдання.

Незважаючи на широкі обов'язки, асистент повинен дотримуватися певних стандартів. З огляду на це асистенту вчителя забороняється:

- 1) планування та навчання, адже класний керівник відповідає за освітній процес;
- 2) суб'єктивна оцінка учнів або їхньої роботи; та заміна вчителів у класі, якщо класний керівник захворів;
- 3) розробка планів конкретних уроків; та планування;
- 4) вибір або призначення різних видів навчальної діяльності та оцінювання та відбір навчальних матеріалів;
 - 1) оцінка професійних і непрофесійних дій педагогічних працівників;
 - 2) оцінювання шкільних програм;
 - 3) звітування перед батьками про досягнення учня з ООП без згоди класного керівника;
 - 4) доступ або запис інформації на персональних інформаційних картках або узагальнених записах інформації;
 - 5) виносити з класу конфіденційну інформацію про дітей з особливими освітніми потребами чи інших дітей та вчителів.

Таким чином, вчителі інклюзивних класів та асистенти вчителів мали можливість більш об'єктивно та точніше визначити свою функцію та обговорити види співпраці.

Таким чином, творчий помічник педагога створює свій особливий образ, як образ, який бачать інші. Частіше бажаний образ формується за суспільно прийнятою моделлю вчителя – майстра.

Наслідком цього є продуктивність у професійній діяльності:

- зростання професійного рівня асистента вчителя;
- сучасність та оперативність виконання прийнятих ним рішень;
- високий рівень освіти учнів з особливими освітніми потребами;
- високий рівень освіти учнів з особливими освітніми потребами загалом, і нормативного розвитку зокрема.

У процесі організованої системи такої науково-методичної та навчально-виховної роботи підвищується компетентність асистента вчителя як однієї з провідних професійно значущих якостей, швидше вдосконалюється його здатність реалізовувати свої знання на практиці, опановується весь необхідний комплекс педагогічних ключових компетентностей, і, загалом, розширюється загальний кругозір.

Це допомагає асистенту вчителя виробити власний педагогічний стиль, передбачити труднощі, пов'язані з розвитком особистості, допомогти йому досягти високого рівня теоретичної підготовки, швидко та гнучко реагувати на сучасні виклики часу, а відповідно, розвивати власні творчі здібності [92, с. 163].

Таким чином, у сучасній системі освіти, яка постійно змінюється та розвивається, особливого значення набуває професійна компетентність асистента вчителя. Помічник вчителя повинен володіти як професійними, так і педагогічними якостями для забезпечення успішного навчального процесу, і знати перспективи розвитку освіти в цілому, він повинен володіти певними особистісними якостями, які дозволяють йому розвивати і підтримувати власний статус і статус педагога. заклад на належному рівні.

Таким чином, особливостями розвитку професійної компетентності помічника вчителя є вміння формувати освітнє середовище, учнів, на громадських засадах, організація навчально-виховного процесу на основі співтворчості вчителя та помічника вчителя, їх духовної спільності, визнання самооцінки, досягнення спільного успіху.

Необхідність постійного розвитку ділових і творчих контактів. Значення співпраці із закладами загальної середньої освіти для рівномірного та природного розвитку особистості дитини. Персональна відповідальність асистента вчителя за стан та якість навчально-виховного процесу. Здійснення інформаційно-аналітичної діяльності та оприлюднення в межах своєї компетенції пропозицій, запитів та контроль за їх виконанням. Забезпечення дотримання вимог щодо захисту дітей, санітарних та протипожежних правил. Володіння арсеналом організаційних, соціально-педагогічних і психологічних якостей, які реалізуються у стосунках з людьми, передбачають здатність мислити стратегічно, бути особистісним.

Отже, формами підвищення професійної компетентності асистента вчителя є масові (нарада, конференція, педагогічна виставка, школа резерву педагогічних кадрів), групові (семінар, тренінг, школа молодого асистента вчителя, творче об'єднання вчителів, педагогічне консультування, презентація педагогічного досвіду, школа педагогічної майстерності, аукціон педагогічних ідей), індивідуальні (стажування, атестація, творчий звіт вчителя, самоосвітня діяльність).

3.2. Результати формувального експерименту

Останнім часом найбільш продуктивними виявляється компетентнісний підхід, який є науковою концепцією, що покладена в основному для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностичних рівнів готовності і відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді, або у конкретній професійно-фаховій сфері [73, с. 94].

Загалом, діагностування (від «діа» - «прозорий» та «гнозис» - «знання») у буквенному перекладі означає прояснення, розпізнавання; отримання інформації про стан та розвиток контрольного об'єкта, його відхилення від норми.

Дослідник І. Підласий визначає діагностику як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення міри ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються [75, с. 392].

Метою нашого дослідження було виявлення стану сформованості професійної компетентності педагога інклюзивного навчального закладу після проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Діяльність асистента вчителя, як і кожна професія містить свої труднощі. З цією метою ми звернулися до асистентів вчителя Сумської області, де упровадили інклюзивну форму навчання.

Розглянемо мотиви обрання професії асистента педагога дітей з ООП. Ми отримали такі дані: це моя мрія – 6%; бажання допомогти дітям з ООП адаптуватися в навколишньому середовищі – 15%; усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення – 31%; приваблює робота з дітьми – 14%. Усього – 66%. Ті, хто несвідомо обрав, вказали на такі мотиви: за збігом обставин – 22%; мені порадили – 8%; випадково – 4%. Усього – 34%. Проілюструємо це на рисунку 3.1.

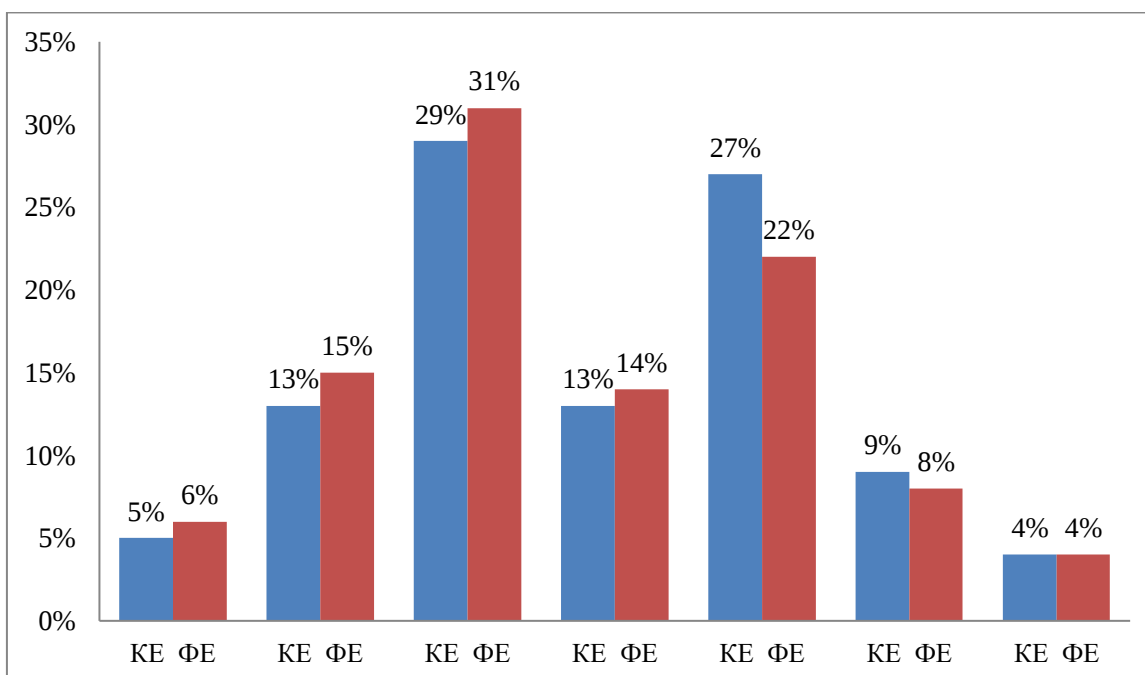


Рис.3.1.Мотиви обрання професії асистента вчителя на констатувальному і формувальному етапах

Аналізуючи мотиви обрання професії асистентами вчителів дітей з ООП, ми бачимо, що переважна більшість (66%) обрали професію свідомо і лише невелика кількість (22%) мають неусвідомлені мотиви. Такий розподіл мотивів, на нашу думку, пов'язаний з тим, що більшість асистентів вчителів мають власних дітей або когось із близького оточення, а отже, до вибору професії ставляться більш свідомо.

Вивчаючи задоволеність професією асистента педагога, ми провели опитування за таким запитанням: «Чи обрали б Ви цю професію знову?». Позитивно відповіли 60% респондентів, негативно – 14,5%, не визначилися з відповіддю – 25,5%. Таким чином, показник задоволеності становить 60% за однією методикою і 53% за іншою методикою і вказує на задоволення вибором професії.

З'ясовуючи мотиви професійної компетентності своєї педагогічної діяльності, ми в анкеті запропонували запитання: «Що спонукає Вас долати труднощі у роботі?» і варіанти відповідей. Респондентам запропонували оцінити інтенсивність власних мотивів за п'ятибальною шкалою, де «5» балам відповідає найвагоміший мотив, а «1» балу – незначний. Інтенсивність мотивів ми обчислювали за допомогою середнього арифметичного.

Усі мотиви ми умовно поділили на професійно спрямовані та непрофесійно спрямовані.

До професійно спрямованих мотивів ми віднесли ті, що відображають позитивне ставлення до суб'єкта діяльності: професійна любов та жалість до дітей; бажання їм допомогти соціалізуватись і навчатись в інклюзивному закладі, персоналізуватись у соціальному середовищі; інтерес до роботи; бажання самореалізації; маю дітей з порушеннями розвитку. Непрофесійно спрямованими мотивами були: матеріальна зацікавленість, вихід на пенсію.

Отже, результати досліджень доводять, що асистенти вчителів дітей з ООП є професійно спрямовані мотиви. Проте варто зазначити, що у асистентів вчителів середній бал навчання дітей з ООП на 0,15 бала, а показник професійної компетентності – нижчий на 0,2 бала. Це вказує на те, що в діяльності відбувається розвиток мотивів у зв'язку із професійним зростанням і самовдосконаленням.

Ми знову респондентам запропонували окреслити основні труднощі, яких вони зазнали під час роботи в інклюзивному навчальному закладі після проведеної дослідно-експериментальної роботи. Ми беремо до уваги труднощі: під час проведення спостереження дітей, у процесі підготовки до занять; у процесі встановлення контактної взаємодії з колегами, адміністрацією закладу, батьками.

Респонденти мали оцінити перелік труднощів у різних видах професійної діяльності. Кожен вид діяльності передбачав свій зміст, своє коло завдань. Асистенти педагогів повинні були оцінити кожне завдання за п'ятибальною шкалою, де «5» балів є оцінкою «виконувати дуже складно», «1» бал – «не викликає ніяких труднощів, це робити дуже легко». Міру прояву труднощів ми визначали за допомогою середнього бала.

У процесі підготовки до занять для асистентів вчителів дуже складним виявились: відсутність методичної літератури (2,55 бала), складання індивідуальної програми на дитину (середній бал 2,8), добір наочності (2,7 бала), виготовлення наочності (2,8 бала), а планування корекційно-реабілітаційної роботи з групою дітей виявилось найлегшим із запропонованих завдань (2,2 бала).

Отже, зазначені труднощі оцінюються від 2,2 до 2,55 балів. Середньою оцінкою можна вважати 2,61 бала.

Для асистентів вчителів дітей з ООП у процесі підготовки до занять найважчим виявились: робота за індивідуальною програмою розвитку (3,5 бала), відсутність методичної літератури та виготовлення наочності (по 3 бала), не набагато легшим був добір наочності (3 бала), найлегшим для досвідчених

фахівців було виготовлення індивідуальних карток (2,2 бала). Середній бал – 3,02.

Отже, результати опитування засвідчують наявний рівень труднощів у асистентів вчителів у процесі підготовки до занять. У цьому випадку рівень труднощів можна оцінити як вищий за середній.

У другому виді діяльності – спостереження за дитиною, яка має ООП – асистент вчителя виконує такі завдання: спостерігає за специфікою розвитку; вивчає динаміку втомлюваності; визначає ступеню розуміння матеріалу; введення записів. Було встановлено, що спостереження за специфікою розвитку оцінено у 3,3 бала; вивчення динаміки втомлюваності – у 3,2 бала; визначення ступеню розуміння матеріалу – у 3,1 бала; введення записів на момент обстеження виявилось найлегшим і було оцінено у 3 бали.

Середній бал за цим напрямом діяльності трохи вищий за середній – 3,4. В інтерв'ю асистенти вчителів відзначили, що під час спостереження дитини їм важко знайти індивідуальний підхід як до дитини з ООП, так і до батьків, указували на неналежну співпрацю з психологом, логопедом та медичними працівниками.

Аналізуючи отримані експериментальні дані, можна зробити висновок про рівень труднощів як вищий за середній, що виникають у асистентів вчителів під час обстеження дитини з ООП.

Далі йде з'ясування навчального потенціалу, яке асистенти педагогів оцінюють у 3,6 бала. На одному рівні труднощів виявилось встановлення контакту з дитиною та батьками, навчального потенціалу дитини з ООП, яке фахівці оцінюють у 3,3 бала. Ще легшим фахівці визнають складання індивідуальної програми, яке вони оцінюють у 3,2 бала, і найлегшим, виявилось складання психолого-педагогічної характеристики на дитину з ООП – 3 бала. Середній бал труднощів під час обстеження дитини з ООП для асистентів вчителів становив 3,3 бали.

За даними дослідження, у процесі здійснення освітньої роботи для асистентів педагогів найскладнішим було утримання уваги дітей під час занять.

Цей вид роботи респонденти оцінили у 3,5 бала. Нервово-психологічну підготовку на початку проведення уроків оцінили у 3,4 бала. Труднощі під час проведення індивідуальних занять асистенти вчителів оцінили у 3 бала. Найлегшим виявилось упровадження індивідуального підходу на фронтальному занятті (2,8 бала). Середній бал з цього виду діяльності становив 3,1.

Фахівцям – асистентам вчителів інклюзивного навчального закладу найважче утримувати увагу дітей протягом заняття. Цей вид роботи вони оцінили у 3,3 бали, далі за складністю іде «нервово-психологічна підготовка дитини до заняття» – 3 бала. Трохи легше відбувається «впровадження індивідуального і диференційованого підходів» на фронтальному занятті – 2,7 бала і найлегше вдається «проведення індивідуального заняття» (2,5 бала). Середній бал – 2,9.

Серед труднощів, з якими зустрічаються асистенти педагогів у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП, найскладнішим для них є діти з порушенням нейродинаміки – 3,5 бала, легше долати дитячий негативізм – 3,3 бала і найлегшим було – згуртування дитячого колективу – 3 бала. Отже, середній бал діяльності становив 3,2 бала, що відповідає середньому рівню.

Під час встановлення стосунків дітьми з ООП фахівці – асистенти вчителів зазнають таких труднощів: їм однаково складно долати як дитячий негативізм, так і встановлювати належні стосунки з дітьми, які мають порушення нейродинаміки. Вони оцінені по 3,5 бала. Легше для асистентів вчителів згуртувати дитячий колектив, що оцінено у 3 бала. Таким чином, середній бал становив 3,25.

Асистенти вчителів інклюзивного навчального закладу занурюються в коло проблем, насамперед вони тісно співпрацюють з такими фахівцями, як соціальний педагог, логопед, класний керівник, вихователь, а також мають додаткове навантаження. Однаково легко планувати роботу із соціальним педагогом та логопедом. Цей вид труднощів асистенти вчителів оцінили у 2,7 бала. Більших труднощів зазнавали під час узгодження спільної роботи з

класним керівником та вихователем класу – 2,5 бала. Найважчим виявилось для асистентів вчителів додаткове навантаження (участь у конкурсах, організація свят, оформлення стендів), яке асистенти вчителів оцінили у 2,72 бала. Середній бал становив 2,52. Необхідно зазначити, що 4 асистенти вчителів (5%) не дали відповіді щодо з'ясування труднощів за вказаним видом роботи.

Кінцевий напрям роботи, який асистенти вчителів оцінювали за складністю виконання, був пов'язаний із налагоджуванням стосунків з батьками дітей з ООП, які відвідують інклюзивний заклад. Найскладнішим для асистентів педагогів виявилась вимогливість до врахування рекомендацій батькам удома, що оцінено у 3,25 бала. Далі йде визначення для батьків прогнозу результату корекційного навчання роботи з дитиною, яку асистенти вчителів оцінили у 3,12 бала, потім роз'яснення необхідності сумісних дій у виробленні автономних умінь дитини з ООП – 3,07 бала, встановлення контакту – 2,82 бала. Найлегшим для асистентів вчителів був виступ з батьками – 2,68 бала. Крім того, асистенти вчителів вказали на «суворі вимоги батьків до асистента педагога», «очікування швидкого результату у розвитку дітей з ООП». Таким чином, середній бал становив 2,95, що свідчить про середній показник труднощів.

Для фахівців – асистентів педагогів під час налагодження стосунків з батьками дітей з ООП, які відвідують інклюзивний навчальний заклад, найважливішим було визначення корекційної роботи з дитиною з ООП (3 бали), далі йде вимогливість до врахування рекомендацій батькам удома і роз'яснення необхідності сумісних дій у виробленні автономних дій дитини з ООП (по 2,6 бала), легше вдається обговорення труднощів дитини з ООП (2,3 бала), ще менше викликає ускладнення встановлення контакту (2,2 бала), найлегше вдається виступ на батьківських зборах (2 бали). Отже, середній бал становив 2,28.

Таким чином, усі види діяльності викликають труднощі у асистентів вчителів. Найскладнішим для асистентів вчителів було проведення

спостереження дітей з ООП. Асистенти вчителів оцінили у 3,5 бала. Потім за складністю ідуть труднощі під час підготовки до занять у асистентів педагогів – 3,2 бала; труднощі у процесі встановлення стосунків з дітьми з ООП у асистентів вчителів – 3 бала. На однаковому рівні, який є нижчим за середній, уважатимемо труднощі під час проведення корекційної роботи у асистентів вчителів – 2,8 бала; у процесі встановлення контакту з колегами та адміністрацією закладу у фахівців – 3,1 бала.

Отже, ми спостерігаємо незначні труднощі у асистентів вчителів дітей з ООП. Це спрямовує нас на вдосконалення теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ.

Виявлені труднощі спонукали нас до з'ясування причин їх виникнення. Респонденти визначили, яких знань і вмінь їм не вистачає. Для цього в анкеті зазначалися можливі причини труднощів. Асистенти вчителів повинні були оцінити їх за п'ятибальною шкалою, де «5» балів – найбільша причина виявлених труднощів, «1» бал – це не є причиною наявних труднощів. Оцінку здійснювали за середнім балом.

Найменше виявлених труднощів асистенти вчителів вбачають у неякісному доборі фахівців і налагодженні стосунків з педагогічним колективом.

В інтерв'ю з асистентами вчителів на запитання: «Які слід внести корективи у підвищенні кваліфікації майбутніх асистентів вчителів в інклюзивний навчальний заклад?» більшість респондентів (40%) висловили пропозиції щодо збільшення активної практики в інклюзивних закладах, 17,7% опитаних висловилися за збільшення обсягу спеціальних предметів і зменшення загальних предметів, 15,5% – запропонували вдосконалити навчально-виховний процес шляхом забезпечення методичною літературою, 4% – висловилися за покращання матеріально-технічної бази, 10,3% – внесли пропозицію проводити більше практичних занять на базах практики для того, щоб краще познайомитися з контингентом дітей, 2% – запропонували викладачам більше працювати над посиленням мотивації педагогів,

3,7% – висловилися за залучення до викладання у вищих навчальних закладах практиків й організації екскурсій по інклюзивних закладах своєї області та суміжних областях. На жаль, 11,3% опитаних не дали відповіді на запитання.

Для з'ясування стану сформованості професійної компетентності за рівнями ми використали методи: аналіз підготовки асистента вчителя до уроків, бесіди зі асистентами вчителів, анкетування, інтерв'ювання, спостереження за діяльністю.

Критерієм професійної компетентності є професійна спрямованість особистості. Так, для визначення його стану використовувалась анкета, питання якої передбачали наявність у асистентів вчителів: задоволеності обраною професією; професійної спрямованості; професійно значущих установок на подальшу корекційно-реабілітаційну діяльність; професійних мотивів та взірців. Ми скористались модифікованою анкетой С.П. Миронової [64, с. 123]. Наведемо приклади запропонованих запитань: «Чи подобається Вам Ваша професія асистента вчителя?»; «Чи обрали б Ви знову цю професію?»; «Що Вам подобається і що не подобається у Вашій професії?». Використовуючи методики соціального дослідження В.А. Ядова [74, с. 376], спрямовані на приховані, неусвідомлені позиції респондентів, ми з'ясовували їх ставлення до обраної професії.

Перша методика передбачала обробку та аналіз відповідей на такі запитання:

1. Чи подобається Вам професія асистента вчителя?
2. Чи здобули Ви б цю професію знову?
3. Чи маєте бажання перейти працювати до іншого непедагогічного інклюзивного навчального закладу (перейти на іншу непедагогічну роботу)?

Аналізуючи відповіді на перше запитання, можна зробити такі висновки: більшості асистентам вчителів професія більше подобається, ніж не подобається – 58,09%; дуже подобається – 36,15%; більше не подобається, ніж подобається – 2,22%; зовсім не подобається – 2,22%; байдуже ставляться до

професії – 5,66%; не змогли дати відповідь – 5,66% респондентів. Таким чином, ми маємо високий показник – 93,24% позитивних відповідей.

На запитання «Чи здобули Ви б цю професію знову?» позитивно відповіли 30% опитаних, негативно – 19%, а не змогли визначитися – 37,5% респондентів.

На останнє запитання ми отримали такі відповіді: 65,41% не виявили бажання перейти працювати до іншого інклюзивного закладу; 30,05% виявили бажання перейти працювати до іншого інклюзивного навчального закладу; 9,54% – ще не визначилися.

З метою з'ясування причин позитивного або негативного ставлення до професії ми використали методику В. Ядова [74, с. 380].

Асистентам вчителів запропонували запитання: «Що Вам подобається і що не подобається у Вашій професії?». Варіанти відповідей побудовані за принципом протилежності: Варіанти відповідей зазначені нижче.

Таблиця 3.4

Варіанти відповідей за методикою В. Ядова

А. Що подобається:	Б. Що не подобається:
1а. Можливість допомогти дітям з ООП адаптуватися в соціумі.	1б. Необхідність допомогти дітям з ООП адаптуватися в соціумі.
2а. Суспільна важливість праці асистента педагога.	2б. Недостатня оцінка суспільством праці асистента педагога.
3а. Різноманітна робота	3б. Одноманітна робота

За результатами опитування (за методикою В. Ядова) був визначений коефіцієнт задоволеності, який відповідає співвідношенню кількості позитивних відповідей (подані зліва у пункті А) до кількості негативних відповідей (подані справа у пункті Б).

Обчислений коефіцієнт (1,65) доводить, що близько 50 осіб (65,4%) задоволені професією, а 32 особи (10,6%) є незадоволеними. Під час підрахунку

коефіцієнта задоволеності у фахівців – асистентів педагогів одержаний результат 3,5, отже, 17 осіб (56,3%) були задоволені.

Більшість асистентів педагогів зазначили, що праця асистента педагога недостатньо оцінюється суспільством. Така оцінка пояснюється тим, що суспільство не досить приязно ставиться до фахівців, які працюють з дітьми з ООП. Це проявляється у заробітній платні та у відсутності педагогічного стажу. Ці аспекти обґрунтовують, чому може не подобатися професія асистента вчителя.

Наступним завданням дослідження було здійснення зрізу щодо виявлення готовності за критерієм «інформаційний». У процесі з'ясування стану когнітивного компонента передбачалась наявність (або відсутність) у асистента вчителя: орієнтацій у питаннях організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі; знань про методику роботи над виробленням навичок автономного проживання; інформації про специфіку організації роботи з дітьми з ООП та їх батьками в інклюзивному навчальному закладі; знань про сучасні тенденції в організації напрямів співпраці з батьками дітей, які відвідують інклюзивний заклад.

Респондентам запропонували виконати письмову роботу, в якій вони повинні проявити рівень своєї обізнаності з питаннями діяльності асистента педагога в інклюзивному навчальному закладі.

Наприклад:

1. Укажіть аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному закладі та обґрунтуйте їх важливість.
2. Яким напрямам із зазначених доцільно віддавати перевагу: ведення домашнього господарства, самообслуговування, спілкування, подолання стресів, академічні навички? Відповідь обґрунтуйте.
3. Висвітліть особливості педагогічної етики під час роботи з сім'єю, яка виховує дитину з ООП.

Наступним завданням дослідження було здійснення зрізу щодо виявлення готовності за критерієм «технологічний». Показниками критерію операційно-

діяльнісного компонента була система фахових умінь, зверталася увага на оволодіння фахівцями практичними вміннями і навичками щодо формування життєво необхідних умінь, стратегій роботи з батьками.

Аналіз анкет та письмових робіт дає підстави визначити рівні професійної компетентності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Одержані результати подані у табл. 3.4.

Таблиця 3.5.

Стан професійної компетентності асистентів вчителів (у %)
на формувальному етапі

№	Компоненти професійної компетентності	Рівні компетентності педагогів (у % від загальної кількості опитаних)		
		Високий	Середній	Низький
1.	Мотиваційно-ціннісний			
	Задоволеність обраною професією	14,4	21,1	4
	Наявність професійно значущих установок на подальшу роботу в інклюзивному закладі	11	22	6
	Наявність професійних мотивів та взірців	4,4	14,8	2,3
	Усього	29,8	57,9	12,3
2.	Когнітивний			
	Загальна усвідомленість асистентами вчителів питань організації діяльності закладу загальної середньої освіти	10,3	42,5	15,03
	Інформація про специфіку роботи закладу загальної середньої освіти	3,9	15,2	13,07
	Усього	14,2	57,7	28,1

3.	Операційно-діяльнісний			
	Уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП	2	19,1	17,5
	Уміння формувати життєву компетентність дитини з ООП	2,5	20,7	8,3
	Уміння здійснювати роботу з батьками	2	17,4	10,5
	Усього	7,5	57,2	36,3

За даними табл. 3.2., у респондентів найкраще сформований мотиваційно-ціннісний компонент порівняно з когнітивним та операційно-діялісним, що свідчить про виражену професійну спрямованість асистентів вчителів. Однак варто зазначити, що серед відповідей асистентів вчителів, які ми віднесли до низького рівня, були такі: «хтось повинен робити», «де було місце роботи». Ці відповіді доводять, що не у всіх асистентів вчителів є виражена професійна спрямованість.

Професійна спрямованість набуває необхідних рис у діяльності, яка за змістом й умовами свого здійснення психологічно і фактично наближена до діяльності спеціаліста після закінчення вищого навчального закладу.

Очевидно, що найбільш несформованим виявився операційно-діялісний компонент компетентності. Це насамперед пояснюється відсутністю науково-методологічної бази підготовки асистентів вчителів до роботи інклюзивному закладі, усталеного досвіду роботи та методичних матеріалів, до яких би асистенти вчителів могли звернутися. У процесі організації навчання у вищому навчальному закладі необхідно приділяти більше уваги практичному застосуванню знань. Саме у процесі активного практичного використання вони стають узагальненими й міцними, більша частина з них переходить у вміння і навички. Моделювання професійної праці,

створення умов, за яких асистенти вчителів на основі отриманих знань, досвіду, якостей будуть вправлятися в успішному виконанні функцій асистента педагога, дозволить підвищити професійний рівень.

З метою визначення професійної компетентності асистентів вчителів, які вже працюють у інклюзивних закладах, було проведено анкетування, відвідування занять, проаналізовано їх документацію (конспекти занять та індивідуальні програми навчання) і встановлено, що переважна більшість з них має низький (29%) та середній (60%) рівні підготовки, а лише 11% досягли високого рівня. З'ясовано, що під час здійснення своїх професійних функцій асистенти педагогів зазнають труднощів під час проведення спостереження дітей з ООП, під час складання індивідуальної навчальної програми, під час підготовки до занять, у процесі встановлення контактної взаємодії з дітьми з ООП, під час проведення індивідуальної та групової корекційно-розвиткової роботи тощо.

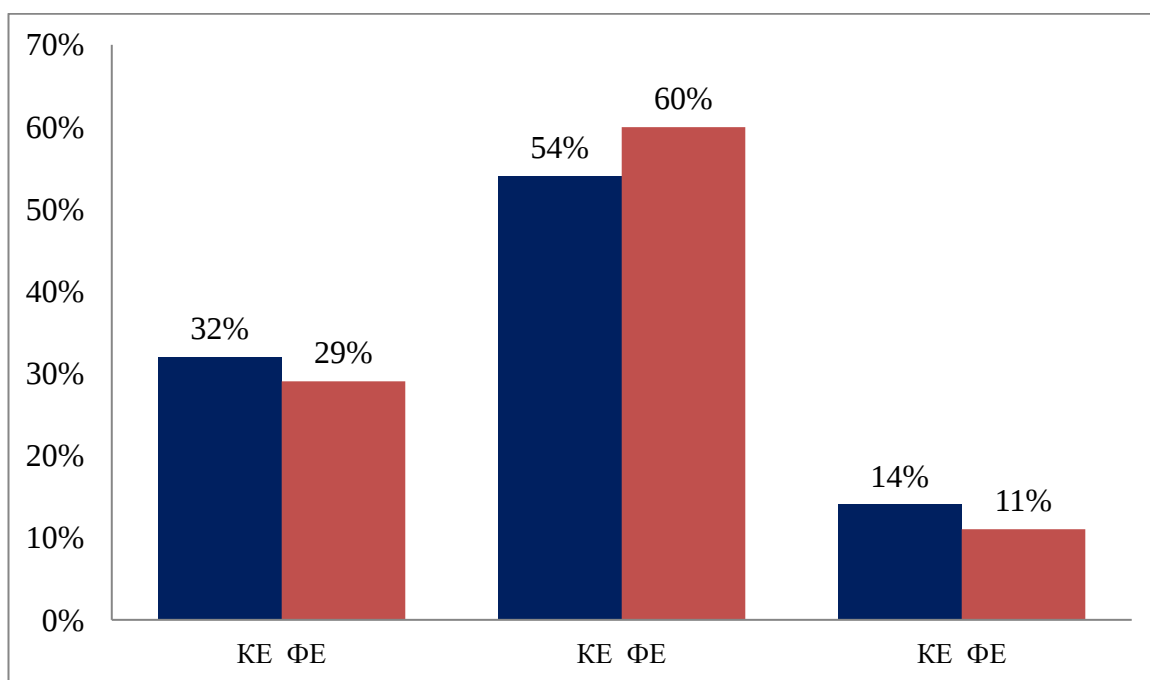


Рис 3.2. Порівняння рівнів сформованості професійної компетентності асистентів вчителів закладу загальної середньої освіти

Результати формувального експерименту засвідчили, що низький рівень готовності асистента вчителя до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному закладі виявлено у 32% опитаних на КЕ і 29% опитаних на ФЕ, середній рівень – у 54% асистентів вчителів опитаних на КЕ і 60% опитаних на ФЕ, високий рівень – у 11% асистента вчителя на КЕ і 14% на ФЕ.

Одержані результати дозволили дійти висновку про те, що сформованість професійної компетентності асистентів вчителів в інклюзивному навчальному закладі незначно підвищилась і цьому сприяли розроблені нами форми підвищення професійної компетентності.

Висновки до розділу 3

Як з'ясувалось, проблема підвищення рівня професійної компетентності асистента вчителя потребує подальшої розробки як у теоретико-методичному, так і в практичному аспектах. Зокрема, проведена нами діагностика вивчення стану сформованості професійної компетентності асистента вчителя дала можливість визначити зміст і форми неперервного розвитку педагогів, науково обґрунтувати підходи до формування системи професійної компетентності педагога.

Асистенти вчителів інклюзивного навчального закладу занурюються в коло проблем, насамперед вони тісно співпрацюють з такими фахівцями, як соціальний педагог, логопед, класний керівник, вихователь, а також мають додаткове навантаження. Однаково легко планувати роботу із соціальним педагогом та логопедом. Цей вид труднощів асистенти вчителів оцінили у 2,7 бала. Більших труднощів зазнавали під час узгодження спільної роботи з класним керівником та вихователем класу – 2,5 бала. Найважчим виявилось для асистентів вчителів додаткове навантаження (участь у конкурсах, організація свят, оформлення стендів), яке асистенти вчителів оцінили у 2,72 бала. Середній бал становив 2,52. Необхідно зазначити, що 4 асистенти

вчителів (5%) не дали відповіді щодо з'ясування труднощів за вказаним видом роботи.

Таким чином, у сучасній системі освіти, яка постійно змінюється і розвивається, професійна компетентність асистента педагога набуває особливо важливого значення. Асистент вчителя повинен володіти як професійними та педагогічними якостями для забезпечення успішного навчально-виховного процесу та розвитку освіти загалом, так і мати певні особистісні якості, які дозволяють йому розвивати та підтримувати статус навчального закладу на належному рівні.

Досліджено, що у респондентів найкраще сформований мотиваційно-ціннісний компонент порівняно з когнітивним та операційно-діяльнісним, що свідчить про виражену професійну спрямованість асистентів вчителів. Однак варто зазначити, що серед відповідей асистентів вчителів, які ми віднесли до низького рівня, були такі: «вступала на психологію», «за назвою професії очікувала дещо інший зміст навчання». Ці відповіді доводять, що корекційна педагогіка тісно переплітається з психологією, як і медициною, але така установка не свідчить про належну професійну мотивацію.

Професійна спрямованість набуває необхідних рис у діяльності, яка за змістом й умовами свого здійснення психологічно і фактично наближена до діяльності спеціаліста після закінчення вищого навчального закладу.

Отже, особливостями розвитку професійної компетентності асистента вчителя є уміння формувати освітнє середовище, учнів, слухачів на засадах добровільності, організація навчально-виховного процесу на основі співтворчості педагога і асистента вчителя, на їх духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості дитини з ООП, на взаємоповазі й взаємозацікавленості у спільному успіху. Здатність визначити орієнтири та підходи до організації життєдіяльності колективу, розробка організаційних заходів із забезпечення функціонування та розвитку закладу.

ВИСНОВКИ

Проблема професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти набуває особливо важливого значення, бо асистент вчителя повинен володіти професійними якостями для забезпечення успішного освітнього процесу та розвитку освіти загалом, а також мати певні особистісні якості, які дозволять йому розвивати та підтримувати дитину з особливими освітніми потребами на належному рівні.

Проведене дослідження нас підводить до таких висновків:

1. Професійна компетентність асистента вчителя інклюзивного навчального закладу – це інтегральна якість особистості, що передбачає наявність високого рівня володіння ним професійною майстерністю, зважаючи на специфічні освітні потреби дітей з ООП, вона являє собою систему теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціально-наукових знань в інклюзивній освіті; організаційно-методичних, технологічних умінь, що об'єктивно необхідні асистенту вчителя для виконання посадово-функціональних обов'язків та відповідних морально-психологічних якостей.

Структура професійної компетентності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти включає такі складові: мотиваційний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти.

Специфікою професійної компетентності асистента вчителя є реалізація ним специфічних функцій: організаційної (допомога в організації освітнього процесу в класі; надання допомоги учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; допомога у концентрації уваги всього класу, співпраця з залученими фахівцями, ведення відповідної документації). Навчально-розвивальна (задоволення освітніх потреб учнів; організація соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, сприяння творчому розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулювання розвитку соціальної активності дітей. Діагностична (вивчає особливості діяльності й розвитку дітей з особливими освітніми потребами, та допомагає оцінювати їхні навчальні

досягнення; бере участь в оцінці виконання індивідуальної програми розвитку, й вивчає та аналізує динаміку особистісного розвитку учня).

Результати констатувального експерименту засвідчили, що низький рівень професійної компетентності асистента вчителя до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному закладі виявлено у 34,9% опитаних, середній рівень – у 55,7% асистентів вчителів, високий рівень – у 16,4% асистентів вчителів. Доведено, що сьогодні асистентами вчителів працюють фахівці, які не отримали відповідної підготовки у вищому навчальному закладі, отже, намагаються самостійно зорієнтуватися у специфіці професії. Усі вони потребують негайної допомоги у напрямку організації діяльності асистента вчителя на уроці, особливостей співпраці з учителем класу та фахівцями, реалізацію індивідуальної програми розвитку, організації диференційного навчання в інклюзивному класі, установленню та підтриманню з батьками дітей з ООП. Їм потрібна додаткова інформація про клінічні особливості розвитку дітей з ООП про специфіку і поведінкові прояви, про можливості та вміння реалізації залучення, підтримки та стимулювання цих дітей в освітньому просторі.

Для розвитку професійної компетентності асистента вчителя інклюзивного навчального закладу важливим є впровадження нового змісту, методів і форм перепідготовки та підвищення кваліфікації. Формами, що сприятимуть розвитку професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти є: нарада, школа резерву педагогічних кадрів, семінар, тренінг, школа молодого асистента вчителя, творче об'єднання педагогів, аукціон педагогічних ідей, стажування, діалог з директором закладу. Науково-методична спрямованість навчання виступає потужним стимулом і чинником професійного розвитку, бо дає змогу бути у постійному творчому пошуку. Через розвиток особистісних і професійних якостей, через набуття спеціальних знань і вмінь, набуття позитивного педагогічного досвіду, формування індивідуального стилю навчання, самоосвітня діяльність сприяє підвищенню рівня професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Після проведення дослідно-експериментальної роботи, змінилися рівні сформованості професійної компетентності асистента вчителя, яка полягала у проведенні лекцій на проблемно-тематичних курсах, тренінгу та рольових ігор у «Мікрофон», тренінгу «Підвищення професійної компетентності асистента вчителя: погляд колег», спецкурсу «Основні шляхи формування професійної компетентності» закладу загальної середньої освіти, зокрема, високого рівня досягли 18%, середнього 66%, низького 16%.

Дослідження не вичерпало всіх аспектів порушеної проблеми і не претендує на всебічне її розкриття. Важливим, на нашу думку, є більш ґрунтовне вивчення вдосконалення професійної компетентності асистента вчителя за когнітивними, операційними та особистісними компонентами та розробка спецкурсів у системі підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 368 с.
2. Аксёнова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособ. [для студ. сред. пед. учеб. заведений]. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 291 с.
3. Аксёнова Л. И. Специальная педагогика. М. : Изд. центр «Академия», 2000. 400 с.
4. Аксёнова Л. И. Специальная педагогика : учеб. пособ. М. : Изд. центр «Академия», 2002. 400 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія К. : Либідь, 1998. 558 с.
6. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
7. Баль Н. Н. Идея поддерживающей коммуникации в контексте повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія.* – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 20 – 22.
8. Бех І. Д. Виховання особистості. К.: Вища школа, 2012. 400 с.
9. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура.* 2009. № 1 – 2 (17-18).
10. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті. *Позашкільна освіта і виховання.* 2007. № 2.
11. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності педагогів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових

праць, 2010 348 с.

12. Бодалев А. А. Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. Л., 1976. 125 с.

13. Бойчук В. О. Суспільні потреби і стратегічні напрями розвитку позашкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2003. 254 с.

14. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10 С. 48 – 52.

15. Бондар В. І. Дидактика : підруч. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / В. І. Бондар. К., 2005. 264 с.

16. Валентик Н. П. Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи*. Шкільний світ. 2010. С. 45-58.

17. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособ. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 440 с.

18. Великий тлумачний психологічний словник. М.: Вече, ФСС, 2000.

19. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студ. магістратури]. К. : Центр навч. літ-ри, 2003. 316 с.

20. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Либідь, 2005. 400 с.

21. Волченков В. С. Личностная зрелость в структуре компетенций специалиста. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 273 – 277.

22. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

23. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19 С. 10-17.

24. Гончаренко С. Український педагогічний словник . К. : Либідь, 1997. 376 с.

25. Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставитися особливо, а особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 6-7.
26. Делор Ж. Образование: сокровище сокрытое. UNESCO, 1996. 288 с.
27. Деркач А. А. Психология развития профессионала. М. : Изд-во РАГС, 2000. 124 с.
28. Дичківська І. М. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013 № 12. С. 3-6.
29. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна діяльність: сутність та підходи. Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. Київ – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. 270 с.
30. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. на соис. учётной степени доктора педаг. наук: 13.00.08 [спец. «Теория и методика профессионального образования»] / Л. В. Елагина. Челябинск, 2008 30 с.
31. Елен Р. Данієлс Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів. Львів: Товариство «Надія», 2000. 256 с.
32. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
33. Єфімова С. М. Інклюзивна освіта в теорії та практиці діяльності школи. *Педагогічна думка*. 2012. С. 46-52.
34. Жерносек І. П., Колібабчук С. В. Науково-методична робота відділу освіти. К., 1994 166 с.
35. Загрева В. Основні завдання щодо забезпечення якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами: досвід Волині. *Рідна школа*. 2020. № 7. С. 20-22.
36. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 322 с.

37. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. 2001. Вип. 1. С. 20 – 28.

38. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. *Науковий вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту*. Миколаїв : МДПУ, 2001. Вип. IV. С. 11 – 21.

39. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник [Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П.] Під заг. ред. Шинкаренко В. І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.

40. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 7. С. 17-22.

41. Ілляшенко Т. Д. Яка вона – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*. 2011. С. 47-50.

42. Ілляшенко Т. Д. Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. *Завуч*. 2009. С. 8-12.

43. Калініченко І. М. Організація навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: методичні рекомендації. *Завуч*. 2013. № 16. С. 12-17.

44. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія К.: Педагогічна думка, 2007 р. 458 с.

45. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ*. 2019. № 7. С. 17-22.

46. Колупаєва А. А. Нормативне забезпечення інклюзивного навчання / А. А. Колупаєва. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 9. С. 26-32.

47. Колупаєва А. А. Організація діяльності інклюзивної школи. *Директор школи. Шкільний світ*, 2011. № 8. С. 21-27.

48. Коморна В. Основне питання інклюзії – врегулювання нормативно-правової бази. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 26 – 32.

49. Кондаков И. М. Психология : иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. СПб. : Изд-во «Прайм-Евროзнак», 2003. 512 с.
50. Корніцова С. В. Запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади. *Початкове навчання та виховання*. 2011. № 29. С. 20-26.
51. Кот Н. З. Усовершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ : М., 1991. 22 с.
52. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія* : вісник АМН України : наук.-теор. та інфор. ж-л Академії пед. наук України. 2005. № 4 (49). С. 27 – 39.
53. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. Ростов-на-Дону : Изд. центр «Март», 2002. 224 с.
54. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. Л. : Медицина, 1984. 216 с.
55. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 1984. 216 с.
56. Ларионова О. Г. Компетентностная модель для разработки технологии контекстной подготовки педагогических кадров. Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста : сб. науч. трудов / [отв. ред.: А. А. Вербицкий, А. С. Назаров] / Стрелигамак. гос. пед. академия. – Уфа : Гилем, 2005. 408 с.
57. Лазар В. Позитивні аспекти інклюзивної освіти. *Педагогічна думка*. 2012. № 1. С. 72-74.
58. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 16-17.
59. Ліфарева Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарева. К. : Центр навч. літ-ри, 2003. 240 с.
60. Лоза С. Освітній простір для дітей з особливими освітніми потребами: реалії та перспективи. *Психолог*. 2013. № 2. С. 49-51.

61. Луценко І.В., В. Крижанівський, Е. Добин Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту / за заг. ред. О. Красюково, О. Софій, М. Сварника. – Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» К., 2010. С. 46.
62. Маланчій В. Організація роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Початкова школа. 2014. № 4. С. 62-63.
63. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. *Завуч*. 2019. № 19. С. 13-20.
64. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
65. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2003.
66. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : Московский психол.-соц. ин-т, 1998. 200 с.
67. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. К.: шкільний світ, 2001. С. 23
68. Недомовна В. Успішна інклюзивна освіта: співпраця батьківської спільноти та школи. *Директор школи*. 2016. № 1-2. С. 20-23.
69. Никитин Э. М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования. М., 1994 328 с.
70. Основи інклюзивної освіти: навч. метод. посіб. / під заг. ред. А. А. Колупасової. К.: А.С.К., 2012. 308 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
71. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Знання, 2007. 495 с.
72. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. Київ, 1997. 48 с.

73. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія]. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 272 с.
74. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 255 с.
75. Подласый И. П. Педагогика: учебник М.: Высш. образование, 2006. 540 с.
76. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высшая шк., 2004. 512 с.
77. Полторакина Н. Інклюзивна освіта: навчаємо і виховуємо разом. Директор школи. 2013. № 5. С. 101-104.
78. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
79. Романовська Д. Д. Інклюзивне навчання в школах: методологія психологічного супроводу. Психолог. 2012. № 21. С. 39-41.
80. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–11.
81. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень у галузі корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 3 – 8.
82. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія. 2014. № 2. С. 6 – 10.
83. Синьов В. М. Основы дефектологии. К. : Вища шк., 1994. 143 с.
84. Синьов В. М. Принципи діяльності сучасної вищої школи у підготовці спеціалістів за напрямом «Корекційна освіта». К. П., 2007 С. 85 – 87.
85. Сисоева С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія : журн. вісник АПН України*, 2005. № 4 (49). – С. 60 – 66.

86. Сироватко О. Системний психолого-педагогічний супровід дітей в умовах інклюзивного навчання. *Психолог*. 2013. № 15-16. С. 62-67.
87. Сватко Г. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей: матеріали до педагогічної ради / Г. Сватко // *Завуч*. – 2009. – № 36. – С. 4-8.
88. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность . М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
89. Сластёнин В. А. Педагогика : учеб. пособ. М., 1997. 512 с.
90. Словник іншомовних слів, Укладачі: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Національний університет ім. Тараса Шевченка, Український мовно-інформаційний фонд НАН України. «Наукова Думка», Київ 2000.
91. Спеціальна педагогіка : понятійн.-термінол. слов. / [за ред. В. І. Бондаря]. Луганськ : Альма-Матер, 2003. 436 с.
92. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М. : Москов. психолого-социальный ин-т, 1998. 368 с.
93. Таборидзе А. В. Компетентность педагога – основа качества образования. *Профессиональное образование*. 2004. № 11. – С. 18.
94. Таргонський Г. Досягнення та проблеми впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах: управлінський аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 18-19.
95. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 58 с.
96. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, 2013. С. 30-45.
97. Хуторский А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

98. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці : навч.-метод. посіб. К. : ВД «Професіонал», 2004. 150 с.
99. Чобітська М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура. *Педагогіка і психологія* : журн. Академії пед. наук України. 2005. № 3 (48). С. 48 – 56.
100. Чорноштан А. Г. Науково-педагогічні основи конструювання модульних навчальних програм у системі фахової підготовки вчителя. *Вісник Луганського державного педагогічного університету: Серія педагогічних наук*. 2002. № 8.
101. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. К. П., 2007. С. 101 – 103.
102. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет. *Корекційна педагогіка* : журн. / засн. укр. асоціацією корекційних педагогів. 2007. № 1. С. 14 – 16.
103. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь, 2002. С. 560.
104. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности.. М. : Добросвет, 1998. 596 с.
105. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти. – 2019. №2. С. 24-28.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

для вивчення аспектів професійної компетентності асистента вчителя закладу
загальної середньої освіти

З метою підвищення професійної компетентності асистента вчителя у закладі загальної середньої освіти просимо Вас взяти участь у дослідженні. Уважно прочитайте всі запитання і варіанти запропонованих відповідей. Обведіть номери тих відповідей, з якими Ви погоджуєтесь. Якщо Ваш варіант відповіді не збігається з жодним із запропонованих, то у графі «інше» напишіть свою відповідь. Матеріали опитування будуть використовуватись тільки в узагальненому вигляді, тому прізвища респондентів указуватись не будуть.

Вкажіть назву освітнього закладу, в якому Ви працюєте.

--

1. Чи подобається Вам Ваша посада асистента вчителя?

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
Професія дуже подобається	Більше подобається, ніж не подобається	До професії ставлюсь байдуже	Професія більше не подобається	Професія зовсім не подобається	Не можу відповісти

2. Чи маєте бажання перейти працювати до іншого непедагогічного навчального закладу?

4.1. Так	4.2. Ні	4.3. Не знаю
----------	---------	--------------

3. Чому ви обрали професію асистента вчителя?

3.1. Це моя мрія.

3.2. Бажання допомогти дітям з ООП адаптуватися в навколишньому середовищі.

3.3. Усвідомлення важливості допомоги дітям з ООП на прикладі близького оточення.

3.4. Приваблює робота з дітьми.

3.5. Ця професія близька до медицини.

3.6. За збігом обставин.

3.7. Мені порадили.

3.8. Влаштовує графік роботи.

3.9. Бажання продовжити родинну династію.

3.10. Це модно, престижно.

3.11. Випадково.

3.12. Інші причини (вкажіть) _____

4. Що вам подобається і що не подобається на посаді асистента вчителя? (виберіть одну відповідь з рядка)

А Що подобається:		Б Що не подобається:
4.1а. Можливість допомогти дітям з ООП адаптуватися в соціумі.	⇔	4.1б. Необхідність допомогти дітям з ООП адаптуватися в соціумі.
4.2а. Суспільна важливість праці асистента вчителя.	⇔	4.2б. Недостатня оцінка суспільством праці асистента педагога.
4.3а. Різноманітна робота	⇔	4.2б. Одноманітна робота

5. Яких труднощів Ви зазнавали у роботі асистента вчителя? (Оцініть їх значущість від 1 до 5 балів. Чим складніше Вам здається виконання цієї роботи, тим вище ставте бал.)

Труднощі у процесі підготовки до занять.

5.1	Відсутність методичної літератури	1	2	3	4	5
5.2	Добір наочності	1	2	3	4	5

5.3	Виготовлення наочності	1	2	3	4	5
5.4	Складання індивідуальної програми розвитку	1	2	3	4	5
5.5	Планування роботи з групою дітей	1	2	3	4	5
5.6	Інше (вказіть)	1	2	3	4	5

6. Які виникають труднощі на уроках під час уроку?

6.1	Нервово-психологічна підготовка дитини з ООП до уроку	1	2	3	4	5
6.2	Впровадження диференційованого та індивідуального підходів до дитини з ООП	1	2	3	4	5
6.3	Утримання уваги дитини з ООП протягом уроку	1	2	3	4	5
6.4	Проведення індивідуальних занять	1	2	3	4	5
6.5	Інше (вказіть)	1	2	3	4	5

7. Яких труднощів Ви зазнавали у процесі встановлення стосунків із дітьми з ООП?

7.1	Подолання дитячого негативізму	1	2	3	4	5
7.2	Встановлення рівних стосунків з дітьми з ООП, які мають порушення нейродинаміки	1	2	3	4	5
7.3	Згуртування дитячого колективу з ООП	1	2	3	4	5
7.4	Інше (вказіть)	1	2	3	4	5

8. Укажіть причини виявлених труднощів у Вашій роботі.

8.1	Налагодження роботи з класним керівником	1	2	3	4	5
8.2	Недостатність знань зі спеціальних методик роботи з дітьми з ООП	1	2	3	4	5
8.3	Недостатність спеціальної літератури та навчально-методичного забезпечення	1	2	3	4	5
8.4	Відсутність або недосконалість рекомендацій до складання індивідуальної програми розвитку	1	2	3	4	5

8.5	Наявність дітей з ООП (декілька), що ускладнює роботу асистента вчителя	1	2	3	4	5
8.6	Неякісний добір персоналу	1	2	3	4	5
8.7	Недостатність знань із спеціальної психології	1	2	3	4	5
8.8	Недостатність активної практики	1	2	3	4	5
8.9	Швидке емоційне згорання	1	2	3	4	5
8.10	Наявність батьків з порушенням інтелекту та психіки	1	2	3	4	5
8.11	Завищені вимоги батьків до роботи асистента вчителя стосовно реабілітаційних можливостей дитини з ООП	1	2	3	4	5
8.12	Інше (вказіть)	1	2	3	4	5

ДЯКУЄМО ЗА УЧАСТЬ У ПРОВЕДЕННІ ДОСЛІДЖЕННЯ!