

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЧИГРІНА ЯНА ЮРІЇВНА

УДК 376.091.12.011.3-051-057.164:005.336.2-043.86(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ
ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

016 – Спеціальна освіта

01 – Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідні джерела

Я. Ю. Чигріна

Науковий керівник: Ярмола Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Чигріна Я. Ю. Формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах неперервної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2023.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено мету і завдання, об'єкт, предмет дослідження, окреслено його методологічну основу. Схарактеризовано наукову новизну, теоретичне та практичне значення здобутих результатів, особистий внесок авторки, деталізовано апробацію результатів дослідження та публікацій.

У першому розділі дисертації «Методична компетентність працівників освіти як науково-теоретична проблема» обґрунтовано теоретичні засади вивчення питання формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах неперервної освіти. Здійснено аналіз наукових джерел, які присвячено дослідженню питання, зокрема виявлено ступінь його актуальності та розробленості в науково-методичній літературі, що дало змогу систематизувати погляди на ключові поняття, пов'язані з означеною проблемою.

Сформульовано авторське трактування поняття «методична компетентність асистента вчителя», яка може формуватися в умовах неперервної освіти та розглядається як динамічна характеристика особистості асистента вчителя, що базується на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду й забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на основі ефективного застосування відповідних освітніх методів, прийомів, технологій та інструментів.

Досліджено сутність та розкрито структуру методичної компетентності асистента вчителя в контексті основних наукових підходів, яка містить такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність професійного мотиву, професійних цінностей, мотивації та здатності до самовдосконалення; когнітивний містить знання з педагогіки та методик навчання, зокрема й дітей з особливими потребами, критичне мислення; діяльнісний характеризується наявністю навичок планування та організації, ефективної взаємодії з учнями з ООП, співпраці з вчителем, батьками та іншими фахівцями; особистісний компонент розкриває самооцінку, творчий потенціал, емпатію та рефлексивність.

Через розкриття змісту складових компонентів методичної компетентності асистента вчителя описано засадничі аспекти формування методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. Такими засадничими аспектами є: усвідомлення цінності інклюзивного навчання; розуміння суті інклюзії; навички використання знань на практиці; навички співпраці та комунікації з дітьми з ООП, з усіма учасниками освітнього процесу, зокрема з членами команди психолого-педагогічного супроводу.

У другому розділі дослідження «Педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя» виявлено, що неперервна освіта є основою професійного зростання асистентів вчителя й навчання має тривати впродовж усього життя (lifelong learning). Це є загальносвітовою тенденцією, яка сприяє підвищенню якості освіти. Як основні положення освіти впродовж життя виокремлено такі: освіта триває все життя у кожній конкретній людини; освіта веде до систематичного набуття, оновлення, вдосконалення знань, навичок і ставлень, що є необхідною відповіддю на виклики та умови сучасного змінного життя та має кінцеву мету – сприяння самореалізації кожної особистості; успішність впровадження концепції залежить від здатності та мотивації людей брати участь у самостійній

навчальній діяльності; передбачає визнання внеску всіх доступних освітніх впливів, включаючи формальний та неформальний.

На основі вітчизняних нормативно-правових актів з питань освіти визначено, що асистенти вчителя можуть підвищувати кваліфікацію за різними формами як за програмою підвищення кваліфікації, так і шляхом участі в семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо, а також проходити стажування.

У роботі виокремлено та описано основні методологічні підходи та принципи, якими необхідно керуватися під час здійснення процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Такими методологічними підходами є андрагогічний, акмеологічний, системний, діяльнісний та компетентнісний. Принципами є: принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне); принцип відкритості освітнього простору; принцип урахування індивідуальних здібностей осіб, що навчаються; принцип діяльності; принцип постійної підтримки; принцип професійної мотивації; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип контекстності навчання; принцип рефлексивності.

Для формування цілісного уявлення про процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителів ми звернулися до методу моделювання, який допомагає розкрити суть всього процесу, починаючи від постановки мети й завдань і завершуючи в кінцевому результаті сформованістю асистента вчителя як професіонала в системі інклюзивної освіти з високим рівнем розвитку методичної компетентності.

Теоретичним підґрунтям формувального етапу дослідження стала розроблена нами авторська модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, на основі якої визначено структуру феномена, що розглядається: мета, зміст, характер і результат діяльності асистента вчителя; складники процесу розвитку методичної компетентності асистента вчителя; науково-методичне забезпечення розвитку методичної компетентності асистента вчителя; педагогічні умови розвитку методичної компетентності

асистента вчителя. Модель містить такі чотири блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний, які розкривають зміст виконаної роботи.

Переосмислюючи праці вітчизняних науковців та враховуючи специфіку освітнього процесу в системі післядипломної освіти, нами визначено, що педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя являють собою сукупність ресурсного потенціалу технологій, методів, форм, засобів навчання та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для засвоєння асистентами вчителя системи методичних знань та їх практичного використання на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до власної професійної діяльності.

У третьому розділі «Експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі» описано методику констатувального та формувального експериментів, експериментально перевірено дієвість моделі формування методичної компетентності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища; подано процес обробки, аналізу та узагальнення результатів педагогічного експерименту (за критерієм Стьюдента).

За допомогою методу експертних оцінок на етапі констатувального експерименту встановлено, що педагогічними умовами розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти є: створення сприятливого освітнього середовища; формування цінностей інклюзивної освіти; організація професійного співробітництва; посилення методичного змісту підвищення кваліфікації.

Виходячи із структури визначено критерії та показники розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Для ціннісно-мотиваційного компонента критерієм є розвинута мотивація та ціннісне ставлення до професійної діяльності й самовдосконалення, яка включає професійні мотиви

та інтерес до професійної діяльності, професійні цінності, мотивацію та здатність до самовдосконалення. Для когнітивного компонента критерієм є рівень знань з питань інклюзивної освіти, який включає знання з педагогіки та методик навчання, знання з інклюзивної освіти та критичне мислення. Для діяльнісного компонента критерієм є рівень розвитку умінь і навичок планування та організації професійної діяльності, взаємодії з учнями з ООП, співпраці з іншими членами команди супроводу, який включає навички планування та організації діяльності, навички ефективної взаємодії з учнями з ООП та навички співпраці з вчителем та іншими фахівцями. Для особистісного компонента критерієм є розвинуті важливі якості особистості, які включають самооцінку, творчий потенціал, емпатію та здатність до рефлексії.

Для проведення формувального дослідження за визначеними критеріями та показниками нами було використано кваліметричний підхід, який дав можливість розробити факторно-критеріальну модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя як комплекс взаємопов'язаних факторів та критеріїв, за якими можна визначити ступінь відповідності зазначеного процесу встановленим характеристикам. Такими факторами є ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, операційний та суб'єктивний.

На другому етапі дослідження (2019-2022 рр.) проведено педагогічний експеримент з визначення ефективності запровадження в практику обґрунтованих педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Експериментальна робота виконувалася двома етапами. Відповідно був організований та проведений констатувальний та формувальний педагогічні експерименти.

Практичне значення одержаних результатів забезпечується тим, що визначено загальний підхід до розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Розроблена авторська модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя може бути використана для оптимізації

навчання та професійної підготовки та перепідготовки асистентів вчителя в системі післядипломної освіти.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітленої теми розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, що дає основу для подальших перспективних досліджень, зокрема питання оволодіння асистентами вчителя цифровими освітніми технологіями для удосконалення їхньої професійної компетентності в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, методична компетентність, асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами, професійний розвиток, неперервна освіта, підвищення кваліфікації, педагогічні умови.

ABSTRACT

Chygrina Y. Yu. Formation of methodological competence of teacher assistants in conditions of continuous education. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD degree) in the specialty 016 Special Education. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2023.

The introduction substantiates the relevance of the research topic, defines the goal and task, object, subject of the research, outlines the methodological basis of the research. The scientific novelty, the theoretical and practical significance of the obtained results, the author's personal contribution, the approval of research results and publications are described in detail.

The first chapter of the dissertation "Methodical competence of education workers as a scientific and theoretical problem" substantiates the theoretical foundations of studying the issue of the formation of methodical competence of teaching assistants in the conditions of continuous education. The analysis of scientific sources dedicated to the study of the issue was carried out, in particular, the degree of relevance and development of the given issue in the scientific and methodical literature was revealed, and it also made it possible to systematize views on key concepts related to the given problem.

The author's interpretation of the concept of "methodical competence of a teaching assistant" is defined, which can be formed in the conditions of continuous education and is considered as a dynamic personality trait of a teaching assistant, which is based on the integration of knowledge, abilities, skills, values and experience, which provides the ability to provide psychological and pedagogical support students with SEN in the conditions of inclusive education based on the effective application of appropriate educational methods, techniques, technologies and tools.

The essence and structure of the teaching assistant's methodical competence in the context of the main scientific approaches, which has the following components: value-motivational, cognitive, activity, personal, was investigated.

The value-motivational component implies the presence of a professional motive, professional values, motivation and ability to self-improvement; cognitive includes knowledge of pedagogy and teaching methods, including children with special educational needs, critical thinking; activity is characterized by the presence of planning and organization skills, effective interaction with children with special educational needs, cooperation with the teacher, parents and other specialists; the personal component reveals self-esteem, creative potential, empathy and reflexivity.

By revealing the content of the constituent components of the teaching assistant's methodological competence, the fundamental aspects of the formation of the teaching assistant's methodological competence, working in an inclusive educational environment, are described. Such fundamental aspects are awareness of the value of inclusive education, understanding of the essence of inclusion, skills of using knowledge in practice, skills of cooperation and communication with children with special educational needs, with all participants of the educational process, including with members of the psychological and pedagogical support team.

In the second chapter "Pedagogical conditions for the development of methodological competence of teaching assistants", the research revealed that continuous education is the basis of the professional growth of teaching assistants and that learning should continue throughout life (lifelong learning), which is a worldwide trend that contributes to the improvement of the quality of education. The main features of lifelong education are the following: education continues throughout the life of each individual; education leads to the systematic acquisition, renewal, improvement of knowledge, skills and attitudes, which is a necessary response to the challenges and conditions of modern changing life and has the ultimate goal of promoting the self-realization of each individual; the

successful implementation of the concept depends on the ability and motivation of people to participate in independent educational activities; involves acknowledging the contribution of all available educational influences, including formal and informal.

On the basis of domestic normative legal acts on education, it is determined that teaching assistants can improve their qualifications in various forms, both through a professional development program and by participating in seminars, workshops, trainings, webinars, master classes, etc., as well as do internships.

The work highlights and describes the main methodological approaches and principles that must be followed during the process of developing the methodological competence of teaching assistants. Such methodological approaches are andragogic, acmeological, systemic, activity and competence. The principles are: the principle of unity of three environments (educational, professional, social); the principle of openness of educational space; individual abilities of students are taken into account; principle of activity; the principle of constant support; the principle of professional motivation; the principle of elective education; the principle of development of educational needs; the principle of contextual learning; the principle of reflectivity.

In order to compile a comprehensive manifestation of the development of the teaching assistants' methodological competence, we turned to the modeling method, which additionally reveals the entire process, starting from setting the goal and tasks, and ultimately formed the completeness of the teaching assistant as a professional in the system of inclusive education with a high level of methodological development.

The theoretical basis of the formative stage of the research was the author's model of the development of the methodological competence of teaching assistants, based on which the structure of the phenomenon under consideration was determined: the purpose, content, nature and result of the activity of the teaching assistant; components of the process of developing the methodological competence of a teaching assistant; scientific and methodological support for the

development of the methodological competence of the teaching assistant; pedagogical conditions for the development of methodical competence of a teaching assistant. The model includes the following four blocks: motivational-target, organizational-content, activity-operational and analytical-resultative, which reveal the content of the work performed.

Rethinking the works of domestic scientists and taking into account the specifics of the educational process in the post-graduate education system, we determined that the pedagogical conditions for the development of the methodological competence of a teaching assistant are a set of resource potential of technologies, methods, forms, means of learning and the content of education, which influence the quality of the educational process and constitute the optimal educational environment for teaching assistants to learn the system of methodical knowledge and their practical use based on a motivational and valuable attitude to their own professional activity.

In the third chapter "Experimental verification of pedagogical conditions for the development of methodological competence of teaching assistants working in an inclusive educational environment" the methodology of ascertaining and formative experiments is presented, the effectiveness of the model of the formation of methodological competence of pedagogical workers of ZZSO in the conditions of an inclusive environment is experimentally verified; the process of processing, analysis and generalization of the results of the pedagogical experiment (according to the student's criteria) is presented.

With the help of the method of expert evaluations, at the stage of the ascertaining experiment, it was established that the pedagogical conditions for the development of methodological competence of teaching assistants in the system of continuous education are: creation of a favorable educational environment; formation of values of inclusive education; organization of professional cooperation; strengthening the methodological content of professional development.

Based on the structure, the criteria and indicators of the development of the teaching assistant's methodological competence are determined. For the value-motivational component, the criterion is a developed motivation and valuable attitude to professional activity and self-improvement, which includes professional motives and interest in professional activity, professional values, motivation and ability to self-improvement. For the cognitive component, the criterion is the level of knowledge on inclusive education, which includes knowledge of pedagogy and teaching methods, knowledge of inclusive education and critical thinking. For the activity component, the criterion is the level of development of abilities and skills of planning and organizing professional activities, interaction with children with special educational needs, cooperation with other members of the support team, which includes skills in planning and organizing activities, skills of effective interaction with children with special educational needs and skills of cooperation with the teacher and other specialists. For the personal component, the criterion is developed important personality qualities, which include self-esteem, creative potential, empathy and the ability to reflect.

To conduct a formative study according to the specified criteria and indicators, we used a qualitative approach, which made it possible to develop a factor-criterion model of the development of methodological competence of teaching assistants, as a complex of interrelated factors and criteria, which can be used to determine the degree of compliance of the specified process with the established characteristics. These factors are value-motivational, cognitive, operational and subjective.

At the second stage of the research (2019-2022), a pedagogical experiment was conducted to determine the effectiveness of the introduction into practice of substantiated pedagogical conditions for the development of the teaching assistant's methodological competence. Experimental work was carried out in 2 stages. Accordingly, an ascertaining and formative pedagogical experiment was organized and conducted.

The practical significance of the obtained results is ensured by the fact that a general approach to the development of methodological competence of teaching assistants is defined. The developed author's model for the development of methodological competence of teaching assistants can be used to optimize training and professional training and retraining of teaching assistants in the post-graduate education system.

The conducted research does not exhaust all aspects of the highlighted topic of the development of methodological competence of teaching assistants, which provides a basis for further perspective research, in particular, the mastering of teaching assistants with digital educational technologies to improve their professional competence in the conditions of distance and mixed learning.

Key words: inclusion, inclusive education, methodical competence, teaching assistant, children with special educational needs, professional development, continuous education, professional development, pedagogical conditions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у наукових фахових виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз

1. Баранець Я. Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. 2017. Вип. 13. С. 38–45.
2. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 172–181.
3. Баранець Я., Мотуз Т. Інноваційні підходи щодо професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. № 59. Т.1. С. 196–201.
4. Баранець Я. Методологія підготовки кадрів закладів освіти з інклюзивним навчанням. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. Т.1. С. 100–103.
5. Баранець Я. Ю., Мотуз Т. В. Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. С. 66–69. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.13>
6. Чигріна Я. Педагогічні умови формування методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. Том 109, № 1. С. 187–200. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.134>
7. Чигріна Я. Деякі механізми розвитку педагогічної майстерності майбутніх фахівців, що працюють в інклюзивній освіті. *Молодь і ринок*. 2023. № 8(216). С. 135–138. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289431>

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

Статті в наукових періодичних виданнях країн ЄС

9. Baranets Ya. Methodological approaches to the development of pedagogical skills in an inclusive environment. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej, Częstochowa*. 2023. 58. Nr. 3. P. 23–27.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

10. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Філософія. Педагогіка. 2022. № 2 (3). С. 47–53. URL:<https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>

11. Баранець Я. Ю., Шерстюк М. В. Комунікативні здібності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *The 1 st International scientific and practical conference «Achievements and prospects of modern scientific research»* (December 6-8, 2020) Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. 2020. С. 228.

12. Бородай К. В., Баранець Я. Ю. Особливості співпраці школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *The 3 rd International scientific and practical conference «Topical issues of modern science, society and education»* (October 3-5, 2021) SPC-Sci-conf.com.ua, Kharkiv, Ukraine. 2021. С. 411.

13. Баранець Я. Науково-теоретичні основи використання логоритміки як складової системи корекційної роботи з дітьми з дизартрією. *Міжгалузеві диспути: динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень: збірник матеріалів II Міжнародної спеціалізованої наукової конференції*. 2023. С. 251–252.

14. Клевцова В., Баранець Я. Дидактичні можливості використання інтерактивного програмного комплексу *mozabook* на уроках біології. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства* : збірник тез доповідей Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 вересня 2022 року, м. Дніпро) / за заг. ред. Т. В. Мотуз, Є. В. Кочерги. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 123–124.

15. Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. 124 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА.....	28
1.1. Науково-теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті.....	28
1.2. Методична компетентність педагогічних працівників: сутність та структура.....	43
1.3. Зasadничі аспекти розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі.....	62
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ.....	69
2.1. Методична складова підготовки асистентів вчителя у процесі неперервної освіти.....	69
2.2. Модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя..	85
2.3. Педагогічні умови та методика розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі.....	107
Висновки до другого розділу.....	137
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	141
3.1. Організація і методика проведення дослідницької роботи та аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	141

3.2. Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз основних показників методичної компетентності асистентів вчителя.....	155
Висновки до третього розділу.....	167
ВИСНОВКИ.....	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	175
ДОДАТКИ.....	201

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІОС – інклюзивне освітнє середовище

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

КГ – контрольна група

КЗВО «ДАНО» ДОР» – комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

КПК – курси підвищення кваліфікації

МКФ-ДП – Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків

НАПН України – Національна академія педагогічних наук України

НУШ – нова українська школа

ООП – особливі освітні потреби

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування національної системи освіти в Україні передбачає розбудову інклюзивної освіти, яка базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії. Інклюзивна освіта нині є стратегічним концептом освітньої трансформації, що відображено в сучасному українському освітньому законодавстві.

Розбудова інклюзивної освіти потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які повинні брати участь в організації й забезпеченні ефективного функціонування інклюзивно-освітнього простору. На особливу увагу заслуговує діяльність освітян, які забезпечують педагогічне асистування в навчальному процесі, що також передбачає системну модернізацію професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема асистентів вчителя.

Посада асистента вчителя передбачена українським законодавством. Вона включена до Класифікатора професій (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 327) [65] та передбачена Типовими штатними нормативами закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України від 06.12.2010 № 1205) [129]. Згідно з цими та іншими нормативними документами, що регламентують професійну діяльність асистента вчителя, ці педагогічні працівники повинні мати фахову педагогічну освіту й упродовж усієї практичної діяльності підвищувати рівень фахової компетентності, зокрема її методичних аспектів, у процесі неперервної освіти.

Післядипломна освіта сьогодні – це своєрідна педагогічна система з визначеним змістом, формами та методами навчання, які постійно удосконалюються та змінюються. Вона є елементом концепції неперервної освіти, яка визначає необхідність навчання протягом життя для підвищення свого професіоналізму та забезпечує відповідність професійної діяльності вимогам сьогодення. Сучасна післядипломна освіта передбачає зміну спеціальності, кваліфікації, а також підвищення кваліфікації як процес вдосконалення професійних знань і загальної професійної компетентності.

Зокрема, сучасна перепідготовка розглядається як отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого кваліфікаційного рівня й досвіду практичної діяльності, а підвищення кваліфікації – як засвоєння педагогом нових педагогічних знань для поступового розвитку його професійної особистості, що й відбувається в практиці підготовки асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. Така підготовка потребує насамперед формування методичної компетентності фахівців, які здійснюють педагогічне асистування. Перевагами післядипломної освіти є те, що вона має змогу гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, та трансформувати зміст навчання, форми роботи в процесі підвищення кваліфікації відповідно до сучасних вимог.

Зважаючи на нагальну потребу розбудови інклюзивного освітнього середовища питання професійної підготовки асистентів вчителя є предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, відзначимо вчених, у працях яких розкрито необхідність та зміст запровадження компетентнісного підходу в освіту, зокрема в систему післядипломної педагогічної освіти: Н. Бібік, І. Драч, С. Калашнікова, Ф. Левченко, В. Луговий, О. Пометун, К. Рудніцька, О. Савченко, Л. Савчук, С. Сисоєва, L. Curry, M. Docherty, F. Gozzi, R. Al. Bordin, A. Kefallinou, S. Symeonidou, L. Florian та ін. Актуальні питання розвитку інклюзивної освіти та підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання висвітлено в працях М. Ватковської, Е. Данілавічюте, Н. Дятленко, В. Засенко, А. Колупаєвої, Є. Кочерги, І. Кузавої, З. Ленів, С. Литовченко, І. Малишевської, Т. Мотуз, Л. Прохоренко, О. Таранченко, З. Шевців, Н. Ярмоли та ін. Методична компетентність педагогічних працівників є предметом вивчення таких дослідників, як Г. Васильєва, А. Волощук, Я. Гаєвець, В. Галай, Н. Грицай, О. Жигайло, О. Гунза, О. Біляковська, Л. Сімоненко, В. Прокопчук, В. Кірман, І. Коробова, А. Кух, О. Дінділевич, О. Мартиненко, О. Матяш, В. Ольшевський, Л. Михайленко, О. Папач,

В. Прокопчук, С. Скворцова, С. Толочко, О. Фесенко, Н. Цюлюпа, Є. Шаповалова, Г. Чаус, Н. Шиян, В. Щур та ін..

Проте, незважаючи на велику кількість праць з означеної тематики, спостерігається недостатня розробленість питання розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Аналіз літературних джерел та освітньої практики дозволив конкретизувати певні суперечності, які виникають у процесі професійного розвитку та навчання асистентів вчителя, а саме:

- між сучасними вимогами суспільства до професійних знань, навичок та якостей асистентів вчителя та недостатнім рівнем їхньої методичної компетентності, яка дозволяє забезпечити підвищення якості інклюзивної освіти;

- між необхідністю індивідуалізації навчання асистентів вчителя та недостатньою розробленістю теоретичних засад та науково-методичного забезпечення цього процесу;

- між наявним високим потенціалом системи післядипломної освіти щодо розвитку методичної компетентності асистентів вчителя та недостатнім використанням її можливостей.

Актуальність визначеної проблеми, потреби практики та недостатність науково-методичного забезпечення процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах неперервної освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є частиною наукових досліджень, які виконувалися відповідно до планів науково-дослідних робіт відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка НАПН України та Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної

педагогіки та психології імені М. Ярмаченка НАПН України (протокол № 3 від 05 березня 2020 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні науково-методичних засад та експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти.
2. Розробити структурно-функціональну модель методичної компетентності асистента вчителя, теоретично обґрунтувати її складові.
3. Окреслити критерії, показники та визначити рівні розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі.
4. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти.

Об'єкт дослідження – професійно-методична підготовка асистентів вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

- *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення науково-теоретичного, практико-методичного та організаційного досвіду з питань підготовки асистентів вчителя в системі неперервної освіти;
- *емпіричні*: діагностичні (бесіди, тестування, анкетування, опитування, інтерв'ю), обсерваційні (психолого-педагогічне спостереження, самооцінка)

– з метою з'ясування рівня розвитку методичної компетентності; педагогічний експеримент – для підтвердження ефективності системи підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища;

– *статистичні*: якісний та кількісний аналіз емпіричних показників з використанням методів математичної статистики – двовибіркового критерію Стюдента, коефіцієнта Кендалла.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– теоретично обґрунтовано та розкрито сутність поняття «методична компетентність асистента вчителя» як динамічну характеристику особистості асистента вчителя, що базується на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду та забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на основі ефективного застосування відповідних освітніх методів, прийомів, технологій та інструментів; структуру методичної компетентності асистента вчителя, яка складається з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів; критерії, показники та рівні розвитку методичної компетентності асистентів вчителя;

– визначено педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти, якими є створення сприятливого освітнього середовища, формування цінностей інклюзивної освіти, організація професійного співробітництва, посилення методичного змісту в курсах підвищення кваліфікації асистентів вчителя;

– теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дієвість педагогічних умов розвитку асистентів вчителя, які працюють в ІОС.

Подальшого розвитку набула ідея компетентнісно орієнтованого навчання асистентів вчителя на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що основні наукові результати дисертаційного дослідження стали підґрунтям для оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації асистентів вчителя в закладах післядипломної освіти та удосконалення науково-методичної роботи з асистентами вчителя в процесі неперервної освіти.

Розроблено науково-методичні та навчальні матеріали для забезпечення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації асистентів вчителя, які містять конспекти практичних занять та тренінгів, презентації та дидактичні матеріали для асистентів вчителя, а також методичні рекомендації «Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти» (у співавторстві).

Матеріали й результати дисертаційного дослідження сприяють безперервному професійному зростанню асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі закладів освіти, де відбулось їхнє впровадження. Також матеріали й результати роботи можуть бути використані науково-педагогічними працівниками закладів післядипломної педагогічної освіти та закладів професійного розвитку педагогічних працівників як основа для оновлення змісту й методів підвищення кваліфікації асистентів вчителя.

Результати дослідження впроваджено в діяльність комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 294/1 від 16.05.2023 р.), комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 54 від 20.11.2023 р.).

Сформульовані в дисертації положення та висновки можуть бути використані в процесі підвищення кваліфікації асистентів вчителя, в освітньому процесі підготовки майбутніх асистентів вчителя в закладах вищої освіти, під час створення навчальних посібників, методичних матеріалів тощо.

Особистий внесок здобувача. У публікаціях, підготовлених у співавторстві, внесок здобувача є таким: у праці [13] розкрито досвід підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі з визначенням того, що методична професійна підготовка інтегрує в собі проєктування методичної системи навчання й педагогічних умов; у праці [14] описано актуальність розвитку комунікативних навичок дітей з ООП; у праці [15] наведено перелік професійних компетентностей асистентів вчителя, які працюють в інклюзивних класах, а також розкрито зміст системно-діяльнісного та інтегративного підходів, які є основою ефективної підготовки асистентів вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; у праці [19] визначено важливість співпраці школи з батьками дітей з ООП; у праці [34] розкрито особливості процесу формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу; у праці [66] описано можливості використання програмного комплексу *mozabook* для навчання здобувачів освіти; у праці [100] описано засоби ІКТ, що використовуються для навчання дітей з ООП; у праці [110] описано нормативно-праві та теоретичні засади інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2018-2023 рр.) та оприлюднені у виступах на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: Achievements and prospects of modern scientific research (Buenos Aires, 2020), Topical issues of modern science, society and education

(Kharkiv, 2021), Міжгалузеві диспути: динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень (Рівне, 2022);

– *всеукраїнських*: Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства (Дніпро, 2022).

Публікації. Основні положення та висновки дослідження відображено у 15 працях, з них: 8 статей в наукових фахових виданнях України з педагогічних наук, 1 – в періодичному науковому виданні, 1 – у закордонному науковому періодичному виданні, 4 публікації в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 1 методичні рекомендації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел і 9 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 262 сторінок, основний зміст викладено на 156 сторінках. Список використаних джерел містить 194 найменування, з них 13 іноземною мовою. Робота містить 12 таблиць, 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Науково-теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті

Демократичні перетворення в Україні, які відбуваються під впливом гуманістичних світових вимог, потребують реформування системи освіти відповідно до пріоритетів сьогодення. Реформування та модернізація відбувається як в самій системі освіти України, так і в системі методичної роботи педагогів, оскільки вона є важливим елементом освітньої системи.

Про важливість та необхідність запровадження в освіту компетентнісного підходу вказано і в основних нормативних актах України з питань освіти. Зокрема, концепція компетентнісного підходу в освіті закріплена в Законах України «Про освіту» (2017 р.) [130], «Про загальну середню освіту» (2020 р.) [128], «Про вищу освіту» (2014 р.) [127]. У Законі України «Про освіту» визначено загальні засади освітньої політики в Україні та передбачено впровадження компетентнісного підходу в освіті для формування компетентностей здобувачів освіти, на основі яких формується готовність особистості до життя в суспільстві. У Законі України «Про загальну середню освіту» визначено організаційні та методичні засади загальної середньої освіти в Україні, підкреслено важливість формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти під час здобуття загальної середньої освіти. Основні положення Закону України «Про вищу освіту» покликані регулювати організацію та функціонування системи вищої освіти в Україні. Закон передбачає впровадження компетентнісного підходу в систему професійної підготовки фахівців та розвитку в них професійних компетентностей.

Отже, вітчизняне законодавство відбиває засади та принципи компетентнісного підходу в освіті, визначає умови для розвитку ключових компетентностей учнів ЗЗСО та професійних компетентностей здобувачів

вищої освіти. Також названі нормативні акти визначають активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі та формування й розвиток їхньої особистості, враховуючи потреби й вимоги сучасного суспільства.

Модернізація системи освіти України здійснюється на різних рівнях: державному, регіональному, обласному, місцевому та районному, а також на рівні конкретних закладів загальної середньої освіти. На державному рівні впроваджуються нові освітні стандарти: Державний стандарт початкової освіти 2018 р. [47], Державний стандарт базової середньої освіти 2020 р. [46], стандарти вищої освіти за відповідними спеціальностями та відповідними рівнями освіти [58], розробляються та впроваджуються нові підходи до навчання та оцінювання якості навчання.

Також важливим етапом реформування системи освіти є затвердження концепції «Нова українська школа» [71], яка і спрямована на запровадження компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти.

На наступних рівнях освіти – регіональному та обласному – організовуються та проводяться заходи для розвитку освіти. Зокрема, організовується підвищення кваліфікації педагогічних працівників задля можливості впровадження інноваційних технологій, методів та засобів навчання в роботу зі здобувачами освіти. Окрім курсів підвищення кваліфікації, для педагогічних працівників проводять тренінги, семінари, конференції, фестивалі та інші заходи, які є основою системи підтримки педагогічних колективів ЗЗСО.

На найнижчому рівні – рівні ЗЗСО – активно запроваджуються нові педагогічні підходи, безпосередньо використовуються інноваційні технології, методи та засоби навчання. Педагогічні працівники мають змогу займатися самоосвітою та саморозвитком, що сприяє підвищенню їхньої кваліфікації, професійному зростанню та особистісному розвитку.

Отже, сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти характеризується широкомасштабною модернізацією. Вона спрямована на

вдосконалення освітнього процесу, підвищення його якості та розвитку компетентностей як педагогічних працівників, так і здобувачів освіти. Ці зміни впливають на підготовку нового покоління громадян до ефективного функціонування та життєдіяльності в сучасному мінливому світі, сприяють підвищенню рівня їхньої конкурентоспроможності й загалом визначають якість їхнього майбутнього особистого та професійного життя.

Повертаючись до значення концепції Нової української школи, можемо сказати, що саме її запровадження дало можливість змінити знаннєвий підхід на компетентнісний. Основними принципами компетентнісного підходу, що впроваджуються в рамках Нової української школи, є:

1. Орієнтація на компетентності, яка передбачає те, що здобувачі освіти не лише здобувають знання, але й розвивають компетентності, необхідні для ефективної життєдіяльності в сучасному світі. Ці компетентності охоплюють широкий спектр навичок, до яких можна віднести, зокрема, критичне мислення, співпрацю, комунікацію, творчість і креативність, здатність до саморефлексії та ін.

2. Активне навчання, яке передбачає те, що здобувачі освіти активно залучаються до навчального процесу та є його активними учасниками. Вони мають змогу активно займатися дослідженнями, проєктною діяльністю, вирішувати практичні завдання, пов'язані з реальним життям. Саме це сприяє глибшому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу, а головне – вмінню його практично використовувати.

3. Контекстуалізація знань, тобто навчання обов'язково має бути пов'язане з реальними життєвими ситуаціями та проблемами, які мають значення для здобувачів освіти. Це дає змогу застосовувати знання й навички в практичних ситуаціях, що також дозволяє здобувачам освіти бачити реальну цінність і значущість здобутих знань і навичок.

4. Індивідуалізація навчання, яка передбачає те, що здобувачі освіти мають можливість обирати свою індивідуальну освітню траєкторію

навчання. Така освітня система є більш гнучкою, адаптованою до індивідуальних потреб і можливостей кожного здобувача освіти.

5. Оцінювання компетентностей передбачає те, що оцінювання має орієнтуватися передусім на розвиток компетентностей, а не лише базуватися на засвоєнні знань. У здобувачів освіти оцінюватися має їхня здібність вирішувати проблеми, застосовувати знання й уміння в реальних ситуаціях.

Отже, Нова українська школа орієнтована на підготовку здобувачів освіти до реального життя та успішного майбутнього. Освітня реформа в її ідеальному варіанті повинна сприяти створенню інноваційного освітнього середовища, яке є безпечним та сприятливим і здатне допомогти учням стати активними, свідомими та відповідальними громадянами України.

Дослідники зазначають, що компетентнісний підхід, порівняно з іншими, має певні переваги. Зокрема, він покликаний: «навчити вчитися (визначати цілі пізнавальної діяльності, вибирати необхідні джерела інформації, вибирати оптимальні способи реалізації поставлених цілей, оцінювати отримані результати); навчити пояснювати явища дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки; навчити орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних та ін.; навчити орієнтуватися в світі духовних цінностей, що відображають різні культури і світогляд; навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей; навчити вирішувати проблеми, загальні для різних видів професії та іншої діяльності» [81, с. 188].

Окрім запровадження в практику компетентнісного підходу, важливим аспектом реформи Нової української школи є розвиток системи інклюзивного навчання в Україні. Інклюзивне навчання являє собою підхід до освіти, що має забезпечувати рівні можливості навчання та розвитку для усіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи емоційних особливостей. Запровадження інклюзивного навчання у вітчизняні ЗЗСО потребує зміни не тільки ставлення до дітей з ООП, а й поповнення та удосконалення професійних компетентностей

педагогічних працівників, зокрема щодо методів та прийомів навчання дітей з ООП.

Основними принципами інклюзивного навчання, які запроваджуються в рамках концепції Нової української школи, є:

1. Рівність та доступність, за якої кожен здобувач освіти має право на отримання якісної освіти без будь-яких форм дискримінації. При цьому доступним для всіх здобувачів освіти має бути як саме навчальне середовище, так і матеріали й методики.

2. Індивідуалізація та диференціація, яка передбачає необхідність адаптації навчання до потреб та можливостей кожного здобувача освіти. При цьому мають використовуватися індивідуальні підходи, диференційовані завдання та методики, що дозволить кожному здобувачеві освіти розвиватися на своєму рівні.

3. Співпраця та партнерство передбачає важливість і необхідність співпраці педагогічних працівників, асистентів, батьків, відповідних спеціалістів задля створення сприятливого освітнього середовища для всіх здобувачів освіти. При цьому розробляються індивідуальні навчальні плани та програми з урахуванням потреб здобувачів освіти.

4. Підтримка та допомога для здобувачів освіти з ООП є обов'язковою. Для реалізації цього принципу педагогічні працівники проходять спеціальне навчання та отримують відповідну методичну підтримку для ефективної роботи з різноманітними потребами здобувачів освіти.

Отже, інклюзивне навчання в Новій українській школі спрямоване насамперед на створення сприятливого та різнопланового освітнього середовища. У такому середовищі кожен здобувач освіти має можливості розвиватись, спілкуватись та досягати успіхів. Саме розбудова інклюзивного освітнього середовища дозволяє забезпечити рівні можливості для зростання кожної дитини.

Зауважимо, що хоча компетентнісний підхід в освіті та інклюзивне навчання є інноваціями, проте вони виникли не на порожньому місці. Цьому

сприяли значні досягнення в галузі педагогіки, які були зроблені як у ХХ, так і в попередніх століттях.

Освіта має значні досягнення в минулому, які можна з ефективністю використовувати сьогодні для покращення сучасної системи освіти. І хоча видатні педагоги минулого не використовували терміни «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «інклюзивне навчання», проте їхні праці є основою становлення концепції компетентнісного підходу сучасної освіти. До таких класиків педагогіки можна віднести Дж. Дьюї, В. Гумбольдта, Я. А. Коменського, М. Монтессорі та ін. Серед вітчизняних науковців можемо відмітити Н. Бібік, С. Калашнікову, В. Лугового, К. Рудніцьку, О. Пометун, С. Сисоєву та ін.

Я. А. Коменський теоретично обґрунтував весь комплекс основних питань, які визначають педагогіку як науку, а саме: принцип природовідповідності виховання, який передбачав всебічний розвиток учнів, урахування їхніх індивідуальних та вікових особливостей у ході організації навчального процесу. Такий підхід визначав індивідуалізацію навчання з урахуванням потреб та здібностей кожного учня. На думку Я. А. Коменського, навчання має відбуватися відповідно до природних законів розвитку та сприяти розвитку вроджених здібностей учнів. Педагог надавав великого значення практичному застосуванню знань, підкреслюючи важливість залучення учнів до активної діяльності, що сприяє їхньому розвитку [69].

М. Монтессорі розробила свій унікальний підхід до освіти дітей, який нині називають «метод Монтессорі». Його акцентом є розвиток дитини як цілісної особистості з наданням їй можливості вчитися та розвиватися самостійно.

Основними принципами методу Монтессорі, які мають схожість із принципами компетентнісного підходу, є:

- активна роль дитини – передбачає, що діти мають можливість вільно обирати активності, які їм цікаві, та працюють із спеціальними

розвивальними матеріалами та предметами. Тобто діти є активними учасниками власного навчання;

- самоконтроль та самокорекція – передбачає те, що діти вчатьса самостійно оцінювати власну роботу та виявляти помилки. Саме це сприяє розвитку відповідальності та внутрішньої мотивації до навчання;

- індивідуальний підхід – передбачає врахування індивідуальних потреб та здібностей кожної дитини. При цьому педагоги мають спостерігати за розвитком дітей та надавати необхідну підтримку й допомогу;

- практична спрямованість навчання – передбачає те, що діти активно працюють з різноманітними матеріалами, що сприяє розвитку моторики, координації та повсякденних навичок [114].

Практична спрямованість навчання активно розроблялася в концепції Дж. Дьюї. Педагог визначав важливість зв'язку навчання із реальним життям, що є основою розвитку практичних навичок тих, хто навчається. Він запропонував перехід від традиційної системи передачі знань до активного залучення учнів до діяльності з розв'язанням реальних проблем та вирішенням практичних завдань. Основні ідеї Дж. Дьюї, які мають схожість з принципами компетентнісного підходу, такі:

- орієнтація на дію, яка передбачає, що навчання має бути спрямоване на розвиток практичних навичок та здатності до самостійної діяльності. Навчання має здійснюватися через проведення досліджень, спостережень та практичне вирішення реальних проблем;

- контекстуалізація знань – передбачає те, що навчання має бути вплетене в конкретних контекстах, які мають значення для учнів. Знання повинні бути пов'язані з реальним життям і застосовуватися у практичних ситуаціях;

- соціальний аспект навчання передбачає співпрацю, комунікацію та соціальну взаємодію між учнями під час навчання [136].

Ще важливим, на нашу думку, є те, що Дж. Дьюї підкреслював необхідність розвитку в учнів критичного мислення, проблемне розв'язання

завдань, співпрацю та комунікацію. Саме ці навички й покладені в основу сучасного розуміння компетентностей, які необхідні учням для успішного навчання та життя.

Дослідники зазначають, що суть погляду «прагматичної педагогіки» Д. Дьюї «полягає в тому, що цінним є тільки те, що корисно людям, що дає практичний результат і спрямоване на благо всього суспільства. Прагматична педагогіка Д. Дьюї ґрунтується на таких положеннях: розум формується у процесі соціального досвіду; головним у діяльності людини є процес становлення, а не буття як статичного стану; «основним інструментом» індивіда є інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникли; здібності людини закладені природою, а школа має створити умови для їхнього розкриття; знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; головне – це не кількісні характеристики знань, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання через досвід; максимальне використання можливостей сьогодення; зміст навчання підпорядкований розв'язанню практичних проблем, що відповідають нахилам та підготовці дитини; у свою чергу, розв'язання проблем потребує поєднання розумової і фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність» [136].

В ідеях освітнього реформатора В. Гумбольдта також закладено основи компетентнісного підходу. Зокрема, він розвинув ідею «універсальної людини», яка передбачала всебічний розвиток особистості, здатної до самореалізації й побудови стосунків зі світом. Він підкреслював те, що освіта повинна надавати учням не тільки знання. Головним завданням освіти є розвиток їхніх особистісних якостей, навичок та вмінь. Навчання має перебувати у зв'язку з реальним життям. Освіта має готувати учнів до активного функціонування в суспільстві та до вирішення реальних проблем. В. Гумбольдт, на ряду з іншими відомими педагогами минулого, визначав важливість індивідуального розвитку особистості, зокрема, розвитку унікальних здібностей особистості з урахуванням її інтересів та потреб. Саме

це, на думку педагога, сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та творчого потенціалу учнів. В. Гумбольдт наголошував на необхідності гармонійного поєднання гуманітарного та наукового знання, що дозволить учням всебічно розвиватися та розуміти різні сфери життя. Самостійність та самовиховання є основою розвитку особистості учнів, дозволяє їм бути активними учасниками навчального процесу та бути відповідальними за власний розвиток [41; 77].

Звичайно, зазначені досягнення педагогіки минулого не вичерпують весь спектр надбань, проте, на нашу думку, є основою запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті. Хоча видатні педагоги минулого й не називали у своїх концепціях понять про компетентності, проте їхні основні положення мали багато спільних рис з компетентнісний підходом.

Стосовно самого терміна «компетенція», то вважають, що історично він виник у юриспруденції ще в 1596 році й означав сукупність обов'язків, повноважень і прав державного органу або посадової особи, що було визначено конституцією. І лише в 1960-х роках в США відомий американський вчений Н. Хомський вперше використав поняття «компетентність» в контексті теорії мови, зокрема трансформаційної граматики, для опису індивідуальних особливостей людини щодо ефективної взаємодії з мовним середовищем. У 1959 р. американський дослідник Р. Уайт запропонував використовувати поняття «компетенція» для опису індивідуальних особливостей людини щодо ефективної взаємодії з навколишнім середовищем, які, зокрема, включали особистісні складові та мотивацію. Тобто термін «компетенція» був розширений до терміна «компетентнісна мотивація». І нарешті, наприкінці 1980-х – на початку 1990-х років у США з'явилося поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education). Проте ця освіта була пов'язана насамперед з вимогами бізнес-структур, організацій і підприємств стосовно кваліфікації випускників закладів вищої освіти [162].

Також поняття «компетенція» почало використовуватися в кадровому менеджменті та професійному відборі. Психолог Д. Макклелланд (David McClelland) з Гарвардського університету у своїй статті «Тестувати компетентність, а не інтелект» (1973) використав термін «компетенція» для позначення факторів ефективності професійної діяльності особистості. Він запропонував визначати внутрішній стан людини, зокрема мотиви, настрої, цінності, а також конкретні дії людини, що приводять до успішної діяльності. Хоча Макклелланд не працював у сфері освіти, його дослідження та концепції мають важливе значення для розуміння розвитку компетентнісного підходу [162].

У Європі орієнтація на компетентнісний підхід почала реалізовуватися з 1986 р. Зокрема, у Великобританії була створена й впроваджена система професійної кваліфікації під назвою National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). Ця система мала 5 рівнів компетентності вирішення професійних завдань відповідно до вимог роботодавців різних галузей діяльності [189]. У 2000 році в Європі розвиток компетентнісного підходу почався з прийняттям Європейською комісією проєкту «Налаштування освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe). Цей проєкт спрямований на розвиток загальних принципів і критеріїв оцінювання компетентностей у вищій освіті та підтримку мобільності студентів у межах Європейського простору вищої освіти. Починаючи з того часу компетентнісний підхід продовжує активно розвиватися й використовується в системі освіти європейських країн [194].

Ф. Перену (Philippe Perrenoud) розробив концепцію «ключових компетенцій» (key competencies), яка є орієнтиром для розвитку навичок здобувачів освіти. Згідно з його теорією, ключові компетенції вміщують широкий спектр навичок, які учні повинні розвивати для ефективного функціонування в сучасному суспільстві. Вони не обмежуються лише академічними знаннями, але також включають м'які навички, соціальну

компетентність та здатність застосовувати здобуті знання в реальних ситуаціях [184].

Отже, зміни, які відбувалися в економіці та суспільстві США та країн Європи, впливали на освітню систему, стимулюючи її до підлаштування під вимоги ринкової економіки. Система освіти набула логіки ринку, щоб забезпечити академічну освіту, пов'язану з дискурсом спроможностей і навичок громадянина діяти компетентно та ефективно на ринку праці [184]

Услід за зарубіжними вченими, проблему компетентнісного підходу почали досліджувати й вітчизняні науковці.

В. Луговий, досліджуючи компетентнісний підхід у освіті, звертає увагу на системоутворювальну роль компетентностей у проектуванні освітніх програм та організації навчального процесу. На думку науковця, відповідно до компетентнісного підходу увага має зосереджуватися на результаті освіти, тобто на досягненні учнями компетентностей, а не лише на процесі навчання. Результативність освіти визначається передусім показниками компетентностей, які виявляються у здатності здобувачів освіти до ефективної діяльності, вирішення проблем, аналізу й оцінки інформації, комунікації та інших важливих навичок [86].

К. Рудніцька стверджує, що рівень освіченості в контексті компетентнісного підходу не обмежується просто обсягом знань або енциклопедичністю. Визначальним фактором є здатність розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Тож компетентнісний підхід в освіті не відкидає важливість знань, але здобувачі освіти повинні мати не тільки ґрунтовні теоретичні знання, але й здатність застосовувати ці знання для розв'язання реальних проблем, аналізу ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень. Тобто, компетентнісний підхід визначає практичний аспект навчання, за якого здобувачі освіти використовують свої знання та навички для досягнення певних цілей. При цьому вони повинні мати здатність адаптувати свої знання до нових ситуацій, розв'язувати проблеми та ефективно спілкуватися [139].

О. Пометун, досліджуючи феномен компетентнісного підходу в освіті, зазначає, що кінцевим результатом освіти є набуття компетентностей, які є основою для відбору та структурування змісту освіти в рамках компетентнісного підходу. Дослідниця вказує на те, що «основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати. Він є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи середньої та вищої освіти... Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня і може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій» [123, с. 11].

На основі аналізу різних підходів до визначення понять «компетенція» та «компетентність» С. Сисоева приходить до висновку, що ці поняття мають різношарову багатокомпонентну структуру й полісемантичне значення. Компетенція, на думку дослідниці, є визначеною нормою щодо неперервної освіти, яка встановлюється освітніми стандартами й використовується для формування вимог до результатів навчання. Вона містить сукупність знань, умінь, навичок та компонентів, які необхідні для досягнення певних стандартів у певній галузі або професії. Компетентність є інтегрованою особистісною якістю, яка формується на етапі навчання, розвивається в процесі практичної діяльності. Компетентність забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань і може охоплювати широкий спектр аспектів, таких як когнітивні, практичні, соціальні та особистісні компоненти. Компетентність є результатом навчання в різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Вона розглядається як особистісний капітал, який постійно розвивається протягом усього життя і дозволяє людині ефективно використовувати свої знання й навички в різних контекстах і ситуаціях. Також С. Сисоева зауважує, що «підготовка компетентної людини та працівника спрямована не лише на оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, а й на виховання високих

моральних якостей, формування уміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за власну діяльність» [146, с. 4].

С. Калашнікова, аналізуючи історію розвитку компетентнісного підходу в освіті, охоплює період його появи й еволюцію. Дослідниця описала різні етапи розвитку підходу, від засадництва його ідеології до практичної реалізації у закладах освіти. Вона визначила базові поняття та положення, які покладені в основу компетентнісного підходу, та запропонувала узгоджену позицію стосовно термінологічного апарату. Зокрема, науковця визначила базові поняття, такі як «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції». Серед типів компетентностей С. Калашнікова вирізняє професійні, загальнокультурні, особистісні та соціальні компетентності. Кожен тип має свої особливості та специфіку. Вони взаємодіють між собою для досягнення комплексного розвитку особистості [61].

На думку Н. Бібік запровадження компетентнісного підходу в освіті вирішує проблеми традиційної системи освіти, до яких відносять надлишковість знань, розірваність знань, слабкий зв'язок з дійсністю та практикою. Традиційний підхід досить часто характеризується простим накопиченням знань без їхнього практичного використання. На противагу традиційному підходу, компетентнісний підхід дає змогу логічно побудувати зміст освіти з урахуванням складності вимог до результатів. Компетентнісний підхід дозволяє задіяти досвід самих учнів у процес навчання, що дає їм можливість ставати суб'єктами навчання, хоча раніше учні були об'єктами контролю. Також Н. Бібік зазначає, що компетентнісно орієнтована освіта базується на попередньому етапі особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів. Компетентнісний підхід посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію та результати реалістичним сенсом, спрямованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості. Запровадження компетентнісного підходу дозволяє змінити складові освіти – мету, систему оцінювання та тип педагогічної взаємодії. Навчання стає більш пов'язаним з реальним життям,

при цьому посилюється самостійність учнів, їх вмотивованість, формуються навички партнерської взаємодії та співробітництва.

Таким чином, запровадження в освіту компетентнісного підходу створює необхідність розробки нової теоретичної бази на основі використання досягнень європейської педагогічної системи узгоджено з вітчизняною наукою і практикою. Отже, компетентнісний підхід в освіті дає можливість створити нову модель навчання для подолання проблеми традиційної системи та забезпечення ефективного та цілеспрямованого навчання [16; 17].

Дослідники вказують, що компетентнісний підхід виконує багато функцій, які спрямовані на досягнення певних результатів і забезпечення ефективності освітнього процесу.

Так, зокрема, виокремлюють такі функції компетентнісного підходу:

«- концептуально-теоретична функція, що визначає практико-зорієнтований зміст професійно-мовної освіти на широкому тлі культури; методологічно-регулятивна функція, яка закладає основи побудови й перенесення до змісту освіти моделей ефективного виконання студентами соціокультурних і професійних функцій;

- адаптивна функція, що забезпечує професійну соціалізацію випускників в освітньому просторі;

- практико-орієнтована функція, яка мотивує студента до практичного пізнання та розуміння обраної професії;

- моделювально-прогностична функція, що полягає в моделюванні процесу отримання студентами нового типу освітнього результату, який не зводиться до когнітивно-операційного конструкта, а зорієнтований на вирішення реальних професійних завдань;

- проектно-технологічна функція, що оптимізує вибір системи навчальних технологій, які забезпечують формування ключових і спеціальних компетентностей, що відповідають вимогам освітнього стандарту обраного фаху;

- гуманітарна або особистісно-розвивальна функція, яка складається з когнітивної, що змушує суб'єкта навчальної діяльності простежити умови отримання знань як освоєних способів діяльності;
- операційно-діяльнісна, яка дозволяє набути плюралістичного досвіду використання різних методів роботи;
- мотиваційно-ціннісна, що формує внутрішні потреби в пізнанні, активній діяльності, саморозвитку, є підґрунтям для усвідомленого вибору життєвих і професійних траєкторій та власної відповідальності за свої дії;
- індивідуально-психологічна, яка сприяє розвитку гармонійної особистості студентів;
- орієнтувальна функція, що визначає напрям формування компетентності фахівця як результату виявлення особливостей професійно-мовленнєвої діяльності та її відповідності міжнародним тенденціям, вихідні позиції учасників навчального процесу, виконання професійної діяльності на рівні мінімальних компетенцій для кожного рівня; пріоритетні напрями організації навчального процесу;
- критерійно-оцінювальна, квалітативна, функція, що забезпечує належну якість вищої освіти; дозволяє оцінювати якість вітчизняної професійної освіти й ефективність управління якістю освіти;
- стандартизаційно-нормотворча функція, яка унормовує певні уявлення про вимоги до навчання у формі професійних і освітніх стандартів;
- координаційна функція, що уможливорює консенсус усіх учасників освітнього процесу;
- інтеграційна функція, яка забезпечує входження України у світовий освітній простір і мобільність фахівців на міжнародному ринку праці» [7, с. 33-34].

Зазначені функції, на нашу думку, сприяють розбудові сприятливого освітнього середовища, позитивно впливають на розвиток у здобувачів освіти необхідних компетентностей.

Також хочемо наголосити, що компетентнісний підхід важливий і для системи післядипломної освіти, адже їй належить особлива роль з огляду на необхідність реалізації концепції освіти впродовж життя.

1.2. Методична компетентність педагогічних працівників: сутність та структура

Для визначення поняття про методичну компетентність асистента вчителя звернемося до аналізу змісту поняття про методичну компетентність педагогічних працівників та поглядів вітчизняних дослідників стосовно цього питання. Методична компетентність є важливим елементом професійних якостей педагогічного працівника. У Законі України «Про освіту» визначено, що «компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [130]. У Професійному стандарті вчителя [133] зазначено, що однією із професійних компетентностей, якими має володіти вчитель, є предметно-методична компетентність. Вона передбачає:

«- Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов’язкових результатів навчання учнів.

- Здатність формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей.

- Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів.

- Здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів.

- Здатність розвивати в учнів критичне мислення.

- Здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів та засадах компетентнісного підходу.

- Здатність формувати ціннісні ставлення в учнів» [133].

Отже, оскільки асистент вчителя не займається безпосередньо процесом навчання, із зазначеної предметно-методичної компетентності вчителя для нашого подальшого дослідження ми можемо виділити саме методичну складову.

Звертаючись до аналізу вітчизняних досліджень, хочемо зазначити, що єдиного підходу до формулювання поняття про методичну компетентність немає. Поняття «компетентність», «професійна компетентність» та «методична компетентність» розглядаються в різних наукових дисциплінах і освітніх галузях. Саме тому визначення цих понять є варіативними та має різні підходи до їх розуміння. Різність тлумачень зумовлена різними чинниками, зокрема науковими традиціями й відповідними професійними потребами в тій чи іншій галузі дослідження. Отже, розуміння поняття про методичну компетентність є динамічним процесом та потребує детального вивчення та узгодження для формулювання поняття відповідно до предмета нашого наукового дослідження.

Педагогічна Конституція Європи визначає такі основні компетентності, якими має володіти сучасний вчитель: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування. Найважливіша компетентність педагога ХХІ століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ [190].

Більшість дослідників [52; 53; 132] методичну компетентність розглядають як складову професійної компетентності. Також науковці розглядають методичну компетентність у складі науково-методичної (Толочко С.) [159] чи предметно-методичної компетентності [28].

Методичну компетентність педагога дослідники аналізують відповідно до різних спеціальностей. Зокрема Я. Гаєвець [29; 30], В. Щур та Т. Гарачук [177], Ткаченко К. [158], Скворцова С. та ін. досліджують методичну компетентність вчителя початкових класів. І. Кучеренко [80], Л. Сімоненко [148], В. Студенікіна [153] та ін. – методичну компетентність вчителя української мови. П. Самойленко [142], Н. Шиян [176] та ін. – методичну компетентність вчителя хімії. Н. Грицай [38; 39], В. Кірман та Г. Чаус [64], Ю. Шапран [174] та ін. – методичну компетентність вчителя біології. О. Семерня [144], І. Коробова [72], А. Кух [79] та ін. – методичну компетентність вчителя фізики, О. Мартиненко [91], Л. Михайленко [96], О. Папач [118], О. Матяш, В. Ольшевський [94] та ін. – методичну компетентність вчителя математики, А. Гриценко [40], В. Прокопчук [132] та ін. – методичну компетентність вчителя історії.

Водночас, хочемо зазначити, що серед вітчизняних досліджень окремо питання про методичну компетентність асистента вчителя не вивчалось. Проблема компетентнісного підходу до підготовки асистентів учителя для роботи в інклюзивних класах розглядається в дослідженні О. Татаринцева [154]. У роботі І. Гончарової розкрито зміст професійної компетентності асистента вчителя, яка, на її думку, являє собою сукупність особистісних якостей педагога, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат [37]. Посилаючись на роботу Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найді, М. Войцехівського [6], дослідниця зазначає, що основними компонентами педагогічної компетентності «асистента вчителя, що позитивно впливають на реалізацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами... є: продуктивна компетентність, що передбачає навички працювати задля отримання результату, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та нести відповідальність за них; автономізаційна компетентність, що реалізується через здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення,

самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя; мотиваційна компетентність, яка розглядається як володіння інформаційними технологіями, уміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел; когнітивна компетентність – знання, уміння та навички в конкретній сфері, спеціальності, знання основ законодавства України про освіту, державних стандартів освіти, міжнародних документів про права дитини, сучасних досягнень науки й практики в галузі педагогіки, особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку, ефективних методів, форм та прийомів роботи з дітьми; інклюзивна компетентність спостерігається в готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, здатності прислухатись, помічати й адаптуватись до потреб кожної дитини, бачити та спиратись на сильні сторони, ставити адекватні вимоги до дитини; особистісна компетентність – терпимість, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, рефлексія та людяність; комунікативна компетентність передбачає вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень усно, письмово, рідною та іноземними мовами; моральна компетентність розглядається як готовність дотримуватися моральних норм; соціальна – це вміння безконфліктно співіснувати, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини; рефлексивно-прогностична – ведення спостережень та аналіз динаміки розвитку учня; на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку та її реалізації» [6, с. 43-44].

Великий внесок у розвиток вітчизняної інклюзивної освіти було зроблено А. Колупаєвою [5; 67; 68; 120], яка ґрунтовно дослідила історію розбудови інклюзивної освіти за кордоном та розробила концепцію запровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну систему освіти. Науковиця

також детально розкрила особливості роботи асистента вчителя в класі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Вона зазначає, що «основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та в застосуванні під час уроку системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу» [5, с. 17]. Окрім того, як зазначає дослідниця, спираючись на нормативні документи України з питань організації інклюзивного навчання, асистент вчителя повинен знати «ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, застосовуючи індивідуальний та диференційований підхід; ... методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; ... норми та правила ведення педагогічної документації» [5, с. 18] і, відповідно, володіти навичками використання основ методичної роботи на практиці. Отже, як бачимо, методичний аспект діяльності асистента вчителя є дуже важливим.

Для визначення поняття про методичну компетентність асистента вчителя звернемося до аналізу визначень, які пропонують вітчизняні дослідники.

Я. Гаєвець визначає методичну компетентність, як «здатність до здійснення та організації процесу навчання з предмета на рівні сучасних вимог, спроможність до успішного розв'язування методичних задач» [30, с. 39]

В. Щур а Т. Гарачук під методичною компетентністю розуміють «складну, багатофункціональну систему професійно-педагогічних умінь й особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу у початкових класах відповідно до освітніх завдань» [117, с. 119].

І. Кучеренко зазначає, що «методична компетентність виявляється у теоретико-методичній обізнаності щодо педагогічної діяльності – викладання навчального предмета, здатності й готовності здійснювати проектування та

реалізацію процесу навчання на уроці відповідно до сучасних вимог і пріоритетів мовної освіти, спроможності інноваційно збагатити власну педагогічну діяльність й успішно розв'язувати педагогічні ситуації» [80, с. 102].

У роботі А. Волощук визначено, що «методична компетентність – це здатність ефективно здійснювати освітню діяльність, творчо реалізувати набутий теоретико-практичний досвід, використовувати ефективні технології навчання, виховання і розвитку» [27, с. 5].

Н. Цюлюпа під методичною компетентністю розуміє «систему знань, умінь, практичного досвіду та наявних педагогічних здібностей, спрямованих на реалізацію професійної діяльності» [168, с. 43].

О. Біляковська стверджує, що методична компетентність передбачає «оволодіння педагогом методичними і педагогічними ідеями, підходами до побудови освітнього процесу в сучасних умовах з використанням особистісно зорієнтованих, розвивальних, креативних технологій, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання» [18, с. 130].

Методична компетентність, на думку В. Студенкіної, – «це знання, вміння і досвідне оцінне ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, з огляду на специфіку професійної діяльності словесників» [153, с. 88]. Крім того, дослідниця зауважує, що «проблему особливостей структури методичної компетентності вчителів української мови слід розглядати з огляду на специфіку професійної діяльності словесників» [153, с. 89].

Досліджуючи поняття про методичну компетентність учителя української мови, Л. Сімоненко визначає її як «складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок

педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога» [148].

А. Остапенко наводить «розуміння суті методичної компетентності, як такої, що є здатністю особистості до самореалізації та постійного професійного самовдосконалення; готовність до використання сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів на основі предметних, дидактичних, методичних знань та вмінь, спроможність діяти результативно й ефективно розв'язувати методичні задачі, що виникають під час навчально-виховного процесу. Методична компетентність передбачає уміння обґрунтовано й методично грамотно конструювати освітній процес з урахуванням особливостей конкретної дидактичної задачі, вікових особливостей та можливостей здобувачів освіти. Аналіз також доводить, що методична компетентність учителя конкретного предмета передбачає його специфіку, необхідність її вивчення та врахування як у процесі фахової підготовки, так і в процесі наступного професійного зростання» [116, с. 38].

Погоджуємося з думкою К. Ткаченко, яка зазначає, що «методична компетентність є багатокомпонентним явищем та базується на знаннях різних галузей наук (психології, педагогіки, андрагогіки) досвіді професійної та самоосвітньої діяльності, вміннях і навичках і характеризується як усвідомлена здатність і готовність учителів якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, мати свідоме й відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності» [158, с. 5].

Н. Грицай наголошує, що «методична компетентність поєднує в собі методичні знання, уміння, навички, цінності, ставлення і способи дій, які дають можливість учителеві за допомогою методичного інструментарію вирішувати практичні освітні завдання, забезпечувати ефективність навчально-виховного процесу, бути готовим до самоосвіти та самовдосконалення» [38, с. 94].

В. Галай визначає «методичну компетентність як головну складову педагогічної компетентності, що забезпечує здатність розпізнавати й вирішувати методичні завдання, які виникають у ході педагогічної діяльності вчителя. Її структуру визначає методична культура, методичне мислення, методична творчість, культура і його мобільність. Результатом розвитку методичної компетентності повинно стати досягнення кращих результатів педагогічної діяльності, засноване на появі нового (особистісного) досвіду, потреби вчителів у безперервній освіті» [31].

О. Жигайло та О. Гунза під методичною компетентністю розуміють «інтегральну якість особистості, яка проявляється у здатності здійснювати діяльність, на основі знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду» [52, с.186].

В. Прокопчук вважає, що методична компетентність є «складовою частиною професійної компетентності вчителя та передбачає комплекс знань умінь та навичок вчителя-предметника, необхідних для навчання школярів основам певних наук (історії, правознавства), або комплекс знань умінь та навичок необхідних для здійснення вчителем навчальної та навчально-виховної діяльності з предмету» [132, с. 99].

На думку О. Ніколаєва та Л. Рубаняка, «методична компетентність вчителя являє собою «систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань побудови викладання певної навчальної дисципліни і має яскраво виражений прикладний характер» [103, с. 100].

О. Фесенко методичну компетентність вчителя визначає як «системне утворення (багатокомпонентне явище, інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості, набір професійних знань, система знань)... або як складне багатокомпонентне утворення, що охоплює знання, уміння, навички з урахуванням індивідуальних якостей особистості» [164, с. 240].

Отже, як бачимо із наведених тверджень, єдиного підходу до визначення поняття про методичну компетентність у вітчизняній педагогічній науці немає. Узагальнюючи, можемо стверджувати, що основою

методичної компетентності є знання методологічних і теоретичних засад певних методик, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, а також розвинуті навички використання професійних знань у певній педагогічній діяльності під час виконання основних професійно-методичних функцій.

Г. Васильєва, досліджуючи методичну компетентність педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища, визначає її як інтегративну «професійно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП у ЗЗСО, відповідно до професійного стандарту педагогічного працівника» [22, с. 74].

На нашу думку, «методична компетентність фахівця – складне інтегроване утворення, що поєднує в собі результат методичної підготовки, тобто синтез знань – психолого-педагогічних, загально навчальних, предметних, а також умінь – загальноосвітніх, спеціальних та комунікативних і, звичайно, навичок педагогічної діяльності, які необхідні для ефективної роботи. Особливе значення належить методичному досвіду, який отримується в процесі професійної діяльності та особливих рис суб'єкта» [8, с. 51].

Отже, під *методичною компетентністю асистента вчителя* ми пропонуємо розуміти динамічну характеристику особистості асистента вчителя, що базується на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду та забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на основі ефективного застосування відповідних освітніх методів, прийомів, технологій та інструментів.

Для розкриття структури методичної компетентності асистента вчителя також звернемося до аналізу праць науковців, які займалися означеною проблематикою. Необхідно наголосити, що єдиного підходу до визначення складових або компонентів методичної компетентності у вітчизняній науці

також немає. У структурі компетентності дослідники виділяють різні компоненти.

Одні науковці складовими компетентності вчителя називають такі компоненти, як ціннісний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний, операційно-поведінковий (процесуальний, діяльнісний) [70; 107; 123].

Ціннісний компонент, на думку науковців [123], є основою ставлення людини до світу, суспільства, соціального оточення, до самої себе і своєї поведінки, а також до освітнього процесу. Цей компонент передбачає спроможність брати на себе відповідальність за результати власної діяльності, надавати підтримку іншим людям, будувати взаємодію на паритетних засадах. Мотиваційний складник цього компонента компетентності вчителя є дуже важливим, оскільки мотивація визначає, наскільки вчитель є зацікавленим та має бажання здійснювати свою професійну діяльність. Він також передбачає певний рівень готовності вчителя досягати поставлених цілей. Мотивація допомагає вчителю проявляти ініціативність та знаходити нові, творчі підходи до виконання професійних обов'язків. Мотивація є основою стимулювання до професійного зростання шляхом удосконалення своїх знань і навичок, постійного підвищення своєї професійної майстерності.

Як зазначає О. Пометун, «когнітивний компонент характеризується наявністю знань і уявлень індивіда про самого себе і про плановану діяльність, а також сприйняття ним тих установок, у межах яких надаються вказівки про напрями і форми його діяльності. Важливим моментом є не обсяг наявних знань, а регулярне їх розширення, оновлення і відкидання того, що не витримало перевірки досвідом і часом. Особливістю когнітивного компоненту є й те, що у процесі життєдіяльності чоловік створює свою власну систему спеціальних повсякденних знань – знань, принципово відмінних від загальних знань, які пропонують нам більшість традиційних освітніх програм» [123, с. 9-10].

Операційно-поведінковий (процесуальний, діяльнісний) компонент умовно дослідники описують у вигляді двох підсистем: «уміння адаптуватися та ефективно діяти у ситуації, що склалася, та уміння посідати суб'єктну позицію у взаємодії, впливати на те, що відбувається, готовність і здатність приймати рішення, контролювати свою діяльність, навчатись самостійно. Ці два компоненти компетентності вчителя, когнітивний та операційно-поведінковий компоненти, взаємопов'язані із розвитком комунікативних і рефлексивних умінь вчителя, які є основою його взаємодії із соціальним оточенням» [123, с. 9-10].

С. Скворцова та Я. Гаєвець у структурі методичної компетентності вчителя, окрім мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів, виокремлюють ще й рефлексивно-творчий компонент [29; 30; 150].

Рефлексивно-творчий компонент розкривається через «здатність учителя до професійної рефлексії, що спрямована на аналіз власної діяльності із навчання учнів початкових класів та оцінювання їхніх результатів; наявність рефлексивної позиції та самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до вирішення завдань» [29, с. 223; 150, с. 256].

С. Скворцова розкриває зміст когнітивного та діяльнісного компонентів методичної компетентності через певні складові: «нормативна (передбачає готовність учителя користуватися нормативним базисом початкової освіти; організовувати та здійснювати освітній процес з його врахуванням); варіативна (здатність учителя обирати найбільш ефективний навчально-методичний комплект; готовність ефективно провадити професійну діяльність не залежно від наявних навчально-методичних комплексів); частково-методична (спроможність формувати в учнів всі елементи змісту предмета, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання молодших школярів будь-яких питань програми); контрольно-оцінювальна (спроможності здійснювати оцінювання навчальних

досягнень учнів на основі визначених критеріїв); проєктувально-моделювальна (здатність учителя до ефективного проєктування освітнього процесу, основою якого є вміння складати тематично-календарне планування, знання типів і структур уроків, успішне варіювання методами, формами, прийомами організації діяльності учнів, уміння підбирати засоби навчання тощо); технологічна (ґрунтується на знаннях інноваційних технологій, методичних підходів та уміннях їх використовувати в освітньому процесі початкової школи)» [150, с. 256–257].

В. Щур зазначає, що структура методичної компетентності вчителя є «системою нероздільних, тісно пов'язаних компонентів:

- когнітивний (загальнопедагогічний, ґносеологічний) компонент, в основі якого професійні знання, що базуються на володінні психолого-педагогічними та методичними дисциплінами, обізнаність з традиційними способами організації освітньої діяльності та педагогічними інноваціями, сучасними джерелами інформації та можливостями їх використання в освітньому процесі;
- діяльнісний (практично-творчий, праксеологічний, процесуально-діяльнісний) компонент розглядається через можливість ефективно провадити професійну діяльність, застосовувати на практиці професійні знання і вміння; поєднує напрацьований досвід та творчу самореалізацію;
- ціннісно-орієнтаційний (аксеологічний, ціннісний) компонент характеризується спрямованістю професійної діяльності на загальнокультурні цінності;
- мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) компонент передбачає усвідомлення системи мотивів, цілей, завдань, бажань педагога, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до школярів;
- професійно-особистісний (особистісний) компонент передбачає наявність професійних психолого-педагогічних якостей; професійна спрямованість учителя» [177, с. 121].

О. Ніколаєв та Л. Рубаняк у структурі методичної компетентності виокремлюють «пізнавальний, особистісний та діяльнісний компоненти» [103, с. 100].

А. Остапенко розкриває зміст структурних компонентів методичної компетентності вчителів технологій таким чином: «особистісного (мотивація і здатність до вдосконалення методичної компетентності та її саморозвитку, перцептивна, комунікативна здатність і здатність до рефлексії), пізнавального (володіння змістом освітньої програми навчального предмета «Технології», її варіативної складової, технологіями реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів у навчанні, новітніми методиками навчання, зокрема організації проєктно-технологічної діяльності, самостійної роботи здобувачів освіти, критеріями оцінювання їх навчальних досягнень; основами знань про безпечні умови виконання практичної роботи) та діяльнісного (аналітико-синтетичні, прогностичні, конструктивно-проєктувальні, конструкторсько-технологічні вміння та навички)» [116, с. 23].

Г. Васильєва дещо по-іншому підходить до опису компонентів методичної компетентності. Розкриваючи зміст методичної компетентності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища, дослідниця виокремлює такі компоненти:

«- гносеологічний (адекватне сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища);

- аксіологічний (суб'єктивна ціннісна позиція педагогічних працівників ЗЗСО до учнів з ООП);

- праксеологічний (методичні знання, вміння й навички для організації в ЗЗСО освітньої діяльності з учнями, які мають ООП);

- професійно-особистісний (особистісно-професійні якості для забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності учнів з ООП)» [22, с. 90].

Гносеологічний компонент методичної компетентності, на думку Г. Васильєвої, визначає «прийняття педагогічними працівниками ЗЗСО інклюзивного середовища та ціннісного ставлення до учнів з ООП... та має таку структуру:

- розуміння гуманістичного значення та цінності інклюзивної освіти;
- мотиви та інтереси професійної методичної діяльності, спрямованої на розвиток інклюзивного освітнього процесу;
- співпереживання, емоційна готовність до грамотного вирішення професійних та комунікативних ситуацій, що виникають в інклюзивному середовищі з боку учнів з ООП та їх батьків» [22, с. 84].

Погоджуємося з думкою Г. Васильєвої про те, що одним із ключових факторів формування методичної компетентності є позитивне ставлення педагогів до інклюзивної освіти в поєднанні з мотивацією до підготовки та впровадження інклюзивного освітнього процесу.

Аксіологічний компонент, як зазначає Г. Васильєва, «орієнтує педагогічних працівників у інклюзивному середовищі до формування реальних уявлень про культуру як систему цінностей і одночасно стає творцем нових елементів культури, тобто відбувається становлення педагогічного працівника ЗЗСО як творчої особистості у соціокультурному середовищі. Відповідно до даного підходу, у своєму дослідженні ми у центр освітнього процесу ставимо інтереси, потреби, здатності та можливості задіяних педагогічних працівників ЗЗСО, професійна діяльність яких в умовах інклюзивного середовища направлена на формування розвинутої індивідуальної особистості. Аксіологічний компонент у формуванні компетентності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах інклюзивного середовища дозволяє педагогу обрати систему особистісно-вагомих цінностей» [22, с. 85].

Праксеологічний компонент, на думку Г. Васильєвої, «передбачає орієнтацію базових професійних знань, необхідних для викладацької діяльності в умовах інклюзивного середовища. Даний компонент методичної

компетентності відображає обізнаність педагогічних працівників ЗЗСО щодо сутності та структури методичної діяльності, що проводиться в інклюзивному середовищі; про сутність та структуру інклюзивного освітнього середовища та чинники його розвитку; про вимоги до професійної та, як її складової, методичної компетентності педагогічних працівників з точки зору освітньої інклюзії.

Цей компонент має таку структуру:

- знання основ дидактики спеціальної педагогіки, змісту, напрямів та форм методичної роботи;
- знання основних принципів психолого-педагогічної підготовки осіб з ООП;
- знання сучасних освітніх технологій;
- знання особливостей інклюзивної освіти, особливостей розробки документів, які проєктують освітню діяльність в інклюзивному середовищі ЗЗСО, а також навчальних матеріалів;
- знання особливостей проєктування індивідуальних освітніх програм та маршрутів для людей з ООП в контексті інклюзивної освіти» [22, с. 85].

Окрім, знань, якими має володіти педагогічний працівник, Г. Васильєва в межах праксеологічного компонента методичної компетентності виокремлює такі вміння:

- «– вміння використовувати педагогічно-обґрунтовані форми та методи інклюзивного навчання, застосовувати сучасні освітні технології з урахуванням особливих освітніх потреб учнів;
- вміння працювати в команді, спрямоване на проєктування та впровадження професійної методичної діяльності в умовах інклюзивного середовища;
- здатність об'єктивно оцінювати та самооцінювати шляхи вирішення конкретних методичних завдань та якісного методичного забезпечення підтримки освітніх програм в умовах інклюзивної освіти» [22, с. 86].

На думку Г. Васильєвої: «Професійно-особистісний компонент передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей педагогічних працівників, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей. Професійно-особистісний компонент проявляється у самовираженні та індивідуальності, у прояві можливостей та творчих здібностей у професійній діяльності. Даний компонент дає можливість мотивувати педагогічних працівників до формування методичної компетентності для психолого-педагогічного забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дітей з ООП» [22, с. 86].

Спираючись на дослідження вищеназваних науковців, ми визначаємо структуру методичної компетентності асистента вчителя, яка має такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний (рис. 1.1).

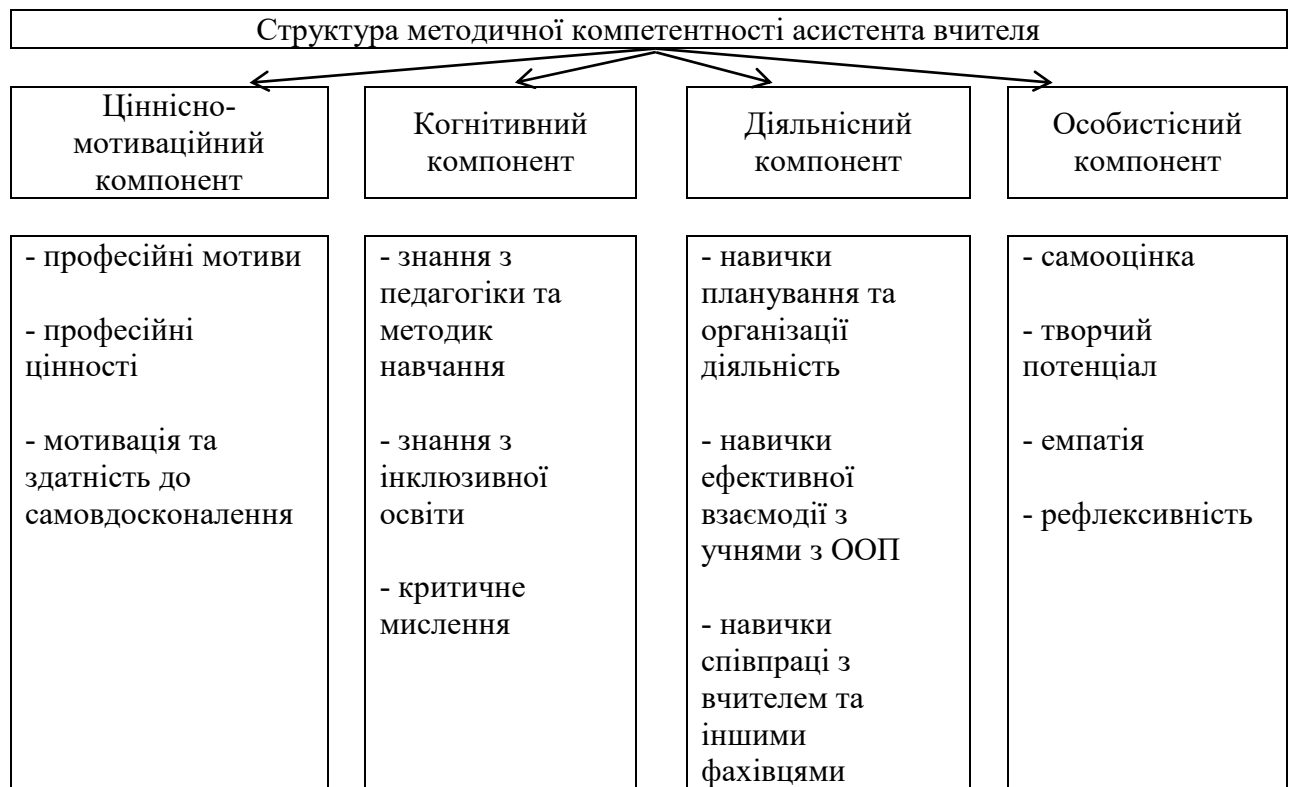


Рис. 1.1. Структура методичної компетентності асистента вчителя

Ціннісно-мотиваційний компонент методичної компетентності асистента вчителя складають внутрішні мотиви та цінності, які визначають ставлення до освітнього процесу взагалі та зокрема до інклюзивного навчання дітей з ООП. Він визначає рівень зацікавленості та залученості асистента вчителя до виконання професійних обов'язків.

Зміст ціннісно-мотиваційного компонента методичної компетентності асистента вчителя, на нашу думку, розкривається такими складовими:

1. Професійні мотиви, які передбачають бажання допомагати дітям з ООП у навчанні та розвитку, зацікавленість у педагогічній діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення та професійного зростання. Інтерес до професійної діяльності розкривається зацікавленістю та задоволенням від своєї роботи, що допомагає асистенту підтримувати внутрішню мотивацію та енергію для успішної професійної діяльності.

2. Професійні цінності, які являють собою основні професійні переконання та пріоритети асистента вчителя. До цих цінностей належить цінність інклюзивного освітнього середовища, повага до дітей з ООП, відповідальність за результати своєї діяльності.

3. Мотивація та здатність до самовдосконалення передбачає прагнення асистента вчителя до розвитку та вдосконалення професійних компетентностей. Вона допомагає асистенту бути активним учасником освітнього процесу в інклюзивному просторі в ході надання допомоги вчителю в роботі з дітьми з ООП.

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент методичної компетентності асистента вчителя визначає його ставлення до освітньої діяльності, його бажання активно допомагати вчителю та учням з ООП та його готовність до професійного вдосконалення.

Когнітивний компонент методичної компетентності асистента вчителя, на нашу думку, включає знання та розуміння особливостей методичних підходів і методику організації інклюзивного навчання для дітей з ООП.

Зміст цього компонента методичної компетентності асистента вчителя розкривається такими складовими:

1. Знання з педагогіки та методик навчання, які включають знання про різні методи, методичні прийоми, засоби, форми та технології навчання для ефективної роботи з учнями з ООП.

2. Знання з інклюзивної освіти дозволяють розуміти потреби учнів, їхні особливості, інтереси та здібності, що є основою для адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб кожного учня.

3. Критичне мислення, необхідне для аналізу різних підходів та методів навчання, оцінки їх ефективності й використання найбільш доцільних для досягнення освітніх цілей.

Діяльнісний компонент методичної компетентності асистента вчителя, на нашу думку, передбачає володіння практичними навичками ефективного використання методичних знань для допомоги вчителю в організації інклюзивного навчання дітей з ООП, охоплюючи дії асистента вчителя під час взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Зміст цього компонента методичної компетентності асистента вчителя розкривається такими складовими:

1. Навички планування та організації діяльності з урахуванням потреб учнів.

2. Навички ефективної взаємодії з учнями з ООП для створення довірливої та сприятливої атмосфери в ході їхнього навчання та розвитку.

3. Навички співпраці з вчителем та іншими фахівцями для ефективної роботи в складі команди психолого-педагогічного супроводу навчання дитини з ООП для досягнення спільних навчальних цілей.

Отже, діяльнісний компонент методичної компетентності визначає практичну спрямованість роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Цей компонент є ключовим для професійного зростання асистента вчителя й досягнення успіхів у роботі з учнями з ООП.

Важливим для ефективної професійної діяльності є не лише професійні якості асистента вчителя, а й особистісні характеристики, оскільки вони також є частиною розвинутої компетентності. Тому в структурі методичної компетентності асистента вчителя ми виокремлюємо й особистісний компонент, до якого належать:

1. Самооцінка асистента вчителя, яка передбачає певний рівень уміння об'єктивно оцінювати свої професійні здібності, знання та досягнення з урахуванням сильних і слабких сторін своєї особистості.

2. Творчий потенціал асистента вчителя – проявляється в його здатності генерувати нові ідеї, використовувати нестандартні підходи до вирішення освітніх викликів. Він є важливим для розбудови стимулюючого та інноваційного освітнього середовища, що базується на принципах інклюзії.

3. Емпатія асистента вчителя – полягає в його здатності відчувати та розуміти емоції, почуття та потреби учнів з ООП, а також демонструвати співчуття та підтримку як учнів з ООП, так і членів команди психолого-педагогічного супроводу.

4. Рефлексивність асистента вчителя – це здатність аналізувати та оцінювати свою професійну діяльність, діагностувати свої сильні та слабкі сторони. І на основі результатів рефлексії можливість проводити корекцію власної методичної діяльності для покращення результатів навчання та розвитку учнів з ООП.

Отже, особистісний компонент методичної компетентності асистента вчителя віддзеркалює риси та якості, які є важливими для професійної діяльності.

Таким чином, описані нами компоненти методичної компетентності асистента вчителя розкривають зміст та особливості його методичної діяльності та є основою для визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку методичної компетентності асистента вчителя.

1.3. Засадничі аспекти формування методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі

Одним із ключових факторів, який сприяє забезпеченню якісного навчання та розвитку всіх учнів, і дітей з ООП зокрема, є розвиток методичної компетентності асистентів вчителя. В інклюзивній освіті вона відіграє важливу роль у забезпеченні рівних можливостей для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних характеристик та потреб.

Глибоке розуміння сутності інклюзивної освіти та її цілей, на нашу думку, є засадничим аспектом розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Принципи інклюзивної освіти, права та потреби дітей з ООП, різні підходи до навчання та підтримки таких учнів є тими основами, на яких базується методична компетентність асистента вчителя.

За результатами наукових досліджень встановлено, що асистенти вчителя «потребують термінової методичної та психологічної підтримки й допомоги в питаннях розширення уявлень про основні принципи організації інклюзивного освітнього середовища, стратегії побудови ефективного співробітництва з учителем у класі, технології спільного викладання, особливості розробки та моніторингу індивідуальної програми розвитку, використання технології диференційованого викладання та особистісно орієнтованого навчання, налагодження ефективної комунікації та взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами й усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу» [37, с. 42]. Також асистенти вчителя «потребують додаткової інформації про особливості психофізичного розвитку дітей, стратегії подолання поведінкових труднощів, техніки роботи з небажаною поведінкою, урахування особливостей розвитку здобувачів освіти, залучення, підтримку та стимулювання наявних в учнів компетенцій в освітньому середовищі, використання інноваційних технологій» [37, с. 42].

Отже, методична компетентність асистентів вчителя в інклюзивному середовищі не обмежується знаннями інклюзивних підходів. Вона включає

навички ефективного спілкування з учасниками освітнього процесу, навички використання ефективних технологій та методів навчання, які сприятимуть розвитку учнів з ООП. Також важливим є вміння асистента планувати й організовувати навчальний процес, яке включає розробку індивідуальних планів навчання для учнів з особливими потребами, вибір адекватних навчальних матеріалів, ресурсів та методик, а також оцінку навчальних досягнень кожного учня.

Ще одним важливим аспектом формування методичної компетентності асистента вчителя, на нашу думку, є процес професійного самовдосконалення. Оскільки інклюзивна освіта постійно змінюється й розвивається, з'являються нові вимоги до організації інклюзивного навчання, а також нові наукові досягнення в галузі нейронаук, психології, педагогіки, перед асистентом вчителя стоїть завдання постійного удосконалення своїх компетентностей, зокрема методичної. Саме тому ми погоджуємося з думкою І. Гончарової про те, що «на сучасному етапі модернізації змісту освіти в Україні асистенти вчителя потребують кваліфікованої допомоги у формуванні професійної компетентності, підвищенні кваліфікації шляхом участі в семінарах, вебінарах, тренінгах, адже саме від рівня сформованості професійної компетентності педагогів залежить становлення конкурентоспроможної особистості, формування ключових компетентностей учнів з особливими освітніми потребами, їх спроможності ввійти в соціум рівноправними членами суспільства» [37, с. 42].

Засадничі аспекти розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному освітньому середовищі базуються на важливих теоретичних підходах, принципах і цінностях інклюзивної освіти, а також на синергетичних концептах [90].

Цінностями інклюзивної освіти, які необхідні для розбудови інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти, на думку науковців, є «структурні цінності – рівність усіх учасників освітнього процесу, забезпечення прав кожного, опора на спільноту, забезпечення сталого

розвитку закладу; цінності пов'язані із взаєминами, – повага до різноманітності, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність; моральні якості – домінування радості в закладі, любов і повага один до одного, надія та оптимізм, краса у стосунках, оточуючому середовищі» [51].

Отже, ціннісне ставлення є пріоритетним для асистентів вчителя і визначає їхні професійні та особистісні якості. Такі цінності, як повага до різноманітності, рівність можливостей та підтримка кожного учня, мають бути вбудовані в роботу асистентів вчителя. Вони визначають ставлення до кожного учня як до унікальної особистості з правом на якісну освіту.

Інклюзивна освіта передбачає, що асистент вчителя працює з різними учнями, які мають свої унікальні потреби та вимоги. Тому він має бути готовим до адаптації своєї роботи для надання ефективної підтримки кожному учневі.

Асистент вчителя має працювати в команді психолого-педагогічного супроводу, тому важливим є партнерство та взаємодія, як ключові елементи розвитку методичної компетентності асистента вчителя. «Вчитель і асистент вчителя – тандем, злагоджена робота якого є запорукою успішного інклюзивного навчання дитини з ООП. Тож вчитель та асистент мають спільно готуватися до навчального заняття, добирати завдання, які допоможуть учневі опанувати тему, модифікувати та адаптувати за потреби завдання, тим самим забезпечивши рівні умови та однакову включеність у процес усіх учнів класу... Завдання керівника закладу – сприяти і підтримувати співпрацю між ними. Успішною вона буде тоді, коли вчитель і асистент будуть рівноправними партнерами. Якщо ж асистент розглядатиметься як підпорядкований вчителю працівник, який чекає від педагога вказівок, – неможливо очікувати від асистента мотивації та творчої ініціативи. А це у свою чергу негативно позначиться на якості освітньої діяльності. Тільки спільна робота вчителя і асистента над розробленням індивідуальних завдань, дидактичного матеріалу, індивідуальної програми розвитку тощо дасть змогу отримати очікуваний результат» [178].

Важливим у контексті опису засадничих аспектів розвитку методичної компетентності асистентів вчителя є розкриття основних принципів інклюзивної освіти. Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) – «багатозначне поняття, що в залежності від контексту може означати: те первинне, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні та теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різних сферах діяльності. Принцип – це певне правило, сформульоване на основі пізнання законів чи закономірностей чинити саме так, а не інакше» [126]. Можна сказати, що під принципами розуміють першооснову, фундаментальну ідею або концепцію, яка є основою для певної сукупності фактів, теорій або науки.

Принципами інклюзивної освіти, за визначенням А Колупаєвої, є такі:

«- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

- забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання» [67, с. 15].

Принципи інклюзивної освіти можна сформулювати так:

«- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;

- кожна людина є здатною відчувати і думати;

- кожна дитина має право на спілкування й на те, щоб її почули;

- усі люди потребують одне одного;

- справжню освіту можна здійснювати лише в контексті реальних стосунків;
- усі люди потребують підтримки і дружби ровесників;
- для усіх учнів досягнення прогресу можуть бути радше в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть» [115].

Розвиток методичної компетентності асистента вчителя відбувається під час підвищення кваліфікації. Інститутом модернізації змісту освіти розроблено типову програму підвищення кваліфікації асистентів учителя, яка містить такі теми:

- «- реалізація концепції Нової української школи на рівні базової середньої освіти;
- комфортний і ефективний перехід учнів з особливими освітніми потребами від початкової до базової освіти;
- ролі та завдання асистентів учителя в умовах інклюзивного навчання на рівні базової середньої освіти;
- стратегії педагогічної підтримки здобувачів базової середньої освіти в умовах інклюзивного навчання;
- використання цифрових технологій та навчання з використанням технологій дистанційного навчання» [99].

Отже, типова програма є орієнтиром для розробки освітніх програм курсів підвищення кваліфікації для закладів післядипломної освіти. Проте в нашому дослідженні ми орієнтувалися не на цю Типову програму, оскільки вона затверджена лише у 2021 році, а формувальний етап педагогічного експерименту тривав у 2020-2022 роках. Використана нами освітня програма КПК асистентів вчителя розроблена на основі Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі» [157]. Зміст тем, а також організація і проведення КПК для асистентів вчителя має включати, як обов'язковий елемент, розвиток методичної компетентності.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу літературних джерел та нормативно-правових актів з питань інклюзивної освіти нами встановлено, що питання запровадження компетентнісного підходу в освіту, зокрема в систему неперервної професійної освіти асистентів вчителя, є актуальним. Розкрито передумови сучасного розуміння поняття «компетентнісний підхід», які було закладено ще педагогами-класиками (Я. А. Коменський, М. Монтесорі, Дж. Дьюї та ін.). Визначено коло сучасних вітчизняних дослідників, які займаються питаннями запровадження компетентнісного підходу в освіту.

Здійснено аналіз літературних джерел щодо визначення та розкриття змісту поняття методичної компетентності. На основі виконаних розвідок зроблено висновок про його складність і багатокомпонентність. Сформульовано авторське визначення поняття «методична компетентність асистента вчителя»: це динамічна характеристика особистості асистента вчителя, яка базується на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду та забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на основі ефективного застосування відповідних освітніх методів, прийомів, технологій та інструментів.

Розкрито структуру методичної компетентності асистента вчителя, яка містить такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, до якого відносять професійні мотиви, професійні цінності, мотивацію та здатність до самовдосконалення; когнітивний, який утворюють знання з педагогіки та методик навчання, з інклюзивної освіти та критичне мислення; діяльнісний, до якого входять навички планування та організації діяльності, ефективної взаємодії з учнями з ООП, співпраці з учителем та іншими фахівцями; особистісний, який розкриває самооцінку, творчий потенціал, емпатію, рефлексивність.

Через аналіз змісту складових компонентів методичної компетентності асистента вчителя описано засадничі аспекти формування методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. Такими засадничими аспектами є: усвідомлення цінності інклюзивної освіти; розуміння суті інклюзивної освіти; навички використання знань на практиці; навички співпраці та комунікації з дітьми з ООП та членами команди психолого-педагогічного супроводу.

Наведено основні принципи інклюзивної освіти: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати й думати; кожна дитина має право на спілкування й на те, щоб її почули; усі люди потребують одне одного; справжня освіта можлива лише в контексті реальних відносин; усі люди потребують підтримки та дружби ровесників; для всіх учнів досягнення прогресу може полягати радше в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.

Матеріали розділу знайшли відображення в наукових публікаціях авторки [8; 9; 11; 13; 34].

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Методична складова підготовки асистентів вчителя в процесі неперервної освіти

XXI століття характеризується розвитком концепції сталого розвитку суспільства, однією з цілей якого є зосередження на забезпеченні справедливої якісної освіти та можливостей навчання протягом усього життя для всіх. Навчання дає людині сили, допомагає не залишатися на самоті, а бути активним членом суспільства та громадянином, який робить свій внесок у розвиток країни, у якій проживає, та суспільства загалом. Навчання має бути присутнім на кожному етапі життя, маючи як академічний, так і соціально значущий контекст. Такий підхід називається навчанням впродовж життя (lifelong learning) і визначає основну концепцію освітньої політики [88]. Навчання впродовж життя має вирішальне значення для досягнення інших основних цілей сталого розвитку, зокрема тих, що стосуються інклюзії, гендерної рівності, гідної роботи, добробуту, відповідального споживання й виробництва, пом'якшення наслідків зміни клімату та ін. Навчання впродовж життя є рушійною силою розвитку та процесів суспільних трансформацій. Воно надає можливість людям вирішувати проблеми та адаптуватися до свого соціального та фізичного середовища [191].

Навчання впродовж життя широко прийнято як освітня ціль і як необхідний елемент професійного розвитку. Компетентності, які набуті в стінах закладу освіти, можна винести за його межі. Саме така можливість відбиває яскраву та динамічну сторону навчання. Отже, ті, хто навчається, перетворюються на особистості, здатні керувати та продовжувати вчитися все життя. Концепція навчання впродовж життя стосується набору цінностей і принципів для постійного здобування, інтеграції та застосування нових знань протягом усього життя [186].

Зарубіжні дослідники [186] зазначають, що концепцію освіти впродовж життя можна схарактеризувати такими положеннями:

- триває все життя для кожної конкретної людини;
- веде до систематичного набуття, оновлення, вдосконалення знань, навичок і ставлень, що є необхідною відповіддю на виклики та умови сучасного змінного життя та має кінцеву мету – сприяння самореалізації кожної особистості;
- успішність впровадження концепції залежить від здатності та мотивації людей брати участь у самостійній навчальній діяльності;
- передбачає визнання внеску всіх доступних освітніх впливів, включаючи формальний та неформальний.

Особливо актуальним є питання навчання впродовж життя для педагогічних працівників, зокрема для асистентів вчителя, оскільки дає змогу розвивати певні ключові та професійні компетентності відповідно до вимог часу. Саме тому важливе значення для професійного розвитку асистентів вчителя, і розвитку їх методичної компетентності зокрема, має система післядипломної освіти.

Аналіз наукових джерел та практичного досвіду засвідчує, що початок ХХІ століття характеризується посиленням науковим інтересом до питання освіти дорослих. Такий інтерес можна прослідкувати як у європейському, так і у вітчизняному педагогічному дискурсі. Освіта дорослих є ключовим аспектом концепції навчання упродовж життя.

О. Василенко вказує на те, що «більш глибоко можливо визначити якість навчання і освіти дорослих, виходячи з чотирьох особливостей їх забезпечення в країні, а саме:

- методики викладання: педагогічні підходи, орієнтовані на учня, більш актуальні для надання освітніх послуг дорослим, ніж традиційні підходи;
- підготовка кадрів, умови зайнятості і професіоналізм: всі країни визнали важливість підготовки і постійного підвищення кваліфікації викладачів системи навчання і освіти дорослих;

- системи моніторингу, оцінки та управління якістю: без регулярної оцінки та аналізу якості надання НОД неможливо відстежувати ефективність і дієвість навчання дорослих;

- продовження досліджень з метою інформаційного забезпечення політики і практики: важливий обмін даними і результатами аналізу і, відповідно, знаннями і передовим досвідом в області навчання і освіти дорослих важливий з метою формування обґрунтованої політики» [21, с. 27].

Головними аспектами розвитку освіти дорослих можна назвати зростання інтересу до неї; розвиток інноваційних технологій, методів, засобів та форм навчання; адаптацію до вимог ринку праці; гнучкість і індивідуалізацію; сприяння залученості й різноманітності; соціальну відповідальність і громадянську активність.

Підвищення кваліфікації асистентів вчителя в системі неперервної освіти є актуальним завданням, оскільки спостерігається зростання усвідомлення важливості підтримки навчання й розвитку протягом усього життя, відчуття соціальної відповідальності та потреби в розвитку професійних компетентностей. Популярності набуває так зване електронне навчання, цьому сприяє масова поява різноманітних онлайн-курсів, онлайн-конференцій, вебінарів та інших форм цифрової освіти. Завдяки цьому підвищення кваліфікації асистентів вчителя стало більш доступним та різноманітним. Також підвищення кваліфікації сприяє адаптації асистентів вчителя до вимог ринку праці, оскільки технологічний розвиток і зміни сучасного суспільства зумовлюють потребу в постійному професійному удосконаленні. Сучасна післядипломна освіти характеризується гнучкістю в освітніх програмах та індивідуалізованим підходом до асистентів вчителя з урахуванням їхнього досвіду, потреб та можливостей. Інклюзивність є ключовою темою під час організації підвищення кваліфікації асистентів вчителя, оскільки вона сприяє урахуванню різноманітності для подальшого використання інклюзивного підходу у власній професійній діяльності. Підвищення кваліфікації асистентів вчителя сприяє підвищенню їх

соціальної відповідальності та громадянської активності через розвиток відповідних компетентностей.

Водночас можемо вказати на низку суперечностей, які виникають під час процесу професійного розвитку асистентів вчителя й можуть негативно впливати на результативність освітнього процесу, а також гальмувати забезпечення якісного підвищення кваліфікації асистентів вчителя. Такі суперечності можуть свідчити про певні виклики та проблеми в розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Серед визначених суперечностей, на нашу думку, слід закцентувати увагу на таких:

1. Суперечність між сучасними вимогами суспільства та недостатнім рівнем методичної компетентності асистентів вчителя. Вона полягає в тому, що в сучасному суспільстві наявні високі вимоги до рівня розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників, зокрема асистентів вчителя. Але відповідність цим вимогам може бути ускладнена через недостатній рівень розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Саме тому актуальним є вирішення цієї суперечності за рахунок організації якісного підвищення кваліфікації.

2. Суперечність між необхідністю індивідуалізації освіти асистентів вчителя та недостатньою розробленістю теоретичних основ цього процесу. Індивідуалізація навчання є важливим принципом в освіті дорослих. Проте недостатнє теоретичне обґрунтування цього підходу може призвести до зниження ефективності процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Отже, необхідні ґрунтовні дослідження щодо розробки методологічних підходів до посилення індивідуалізації розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

3. Суперечність між наявним високим потенціалом системи післядипломної освіти та недостатнім використанням її можливостей. Система післядипломної освіти має великий потенціал щодо розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Проте важливим є питання підвищення ефективності процесу розвитку методичної компетентності

асистентів вчителя за рахунок запровадження в практику науково обґрунтованого методичного забезпечення цього процесу на основі розробленої та перевіреної моделі та педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Зазначені суперечності можна вирішувати за рахунок удосконалення змісту освітніх програм курсів підвищення кваліфікації, використання сучасних ефективних технологій, методів та засобів навчання з урахуванням особливостей навчання дорослих. Лише спільними зусиллями науково-педагогічних і педагогічних працівників, адміністрації закладів освіти, самих асистентів вчителя можна розробити ефективну стратегію розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Погоджуємося з думкою О. Аніщенко про важливість технологічного концепту в освіті дорослих. Уважаємо, що методи, засоби й організаційні форми навчання мають важливе значення для розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. «Традиційні методи навчання (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, демонстрація, вправи, самостійна робота тощо) ґрунтуються на інформативно-ілюстративній спрямованості діяльності андрагога та діяльності репродуктивного характеру дорослих учнів. У сучасній освітній практиці для професіоналізації андрагогів, як і раніше, використовуються традиційні методи навчання, які зазвичай не стимулюють до продукування нових ідей. Означені методи вирізняє спрямованість на сприяння «шаблонному» набуттю знань. Водночас інноваційні методи навчання, на відміну традиційних, характеризуються тим, що їх адаптовано під певний педагогічний задум, а технологічна послідовність дій, операцій та взаємодії ґрунтується на чітко окреслених цільових установах. Вони передбачають діалогічність взаємодії, оптимальне використання людського, техніко-технічного потенціалів, наявність діагностичних процедур, необхідних для вимірювання результатів, з відповідними інструментами, обґрунтованими показниками, критеріями тощо» [3, с. 30].

Нормативно-правовою базою для організації та проведення підвищення кваліфікації асистентів вчителя в системі неперервної освіти є:

- Закон України «Про освіту» (2017 р.) [130];
- Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [127];
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [131];
- «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800 [125];
- Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.) [54];
- Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) [71].

У вказаних нормативно-правових актах визначено гарантоване право кожної людини на освіту. Забезпечення рівного доступу до освіти є ключовим положенням Закону України «Про освіту». Отже, освіта має бути доступною для всіх, без будь-якої форми дискримінації, зі створенням сприятливого освітнього середовища. Також у Законі України «Про освіту» визначено поняття про освіту дорослих: «освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [130]. Післядипломна освіта, зі свого боку, передбачає набуття нових та вдосконалення ключових та професійних компетентностей, набутих під час здобуття вищої, професійної (професійно-технічної) освіти та практичного досвіду. Академічна свобода підкреслює право особи на вільний вибір закладу освіти, форми, виду навчання, освітньої програми та темпу навчання. Це сприяє урахуванню потреб асистентів вчителя під час проведення навчання, що є основою індивідуалізації освітнього процесу.

Зазначені нормативні основи є теоретичним підґрунтям розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти з урахуванням необхідності розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Серед зазначених нормативних документів важливим є «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 року № 800 (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 1133 від 27.12.2019) [125]. Відповідно до Порядку, підвищення кваліфікації асистентів вчителя можуть здійснювати суб'єкти підвищення кваліфікації, якими може бути заклад освіти (його структурний підрозділ), наукова установа, інша юридична чи фізична особа, зокрема фізична особа-підприємець, що провадить освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних та/або науково-педагогічних працівників.

«Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись.

Основними видами підвищення кваліфікації є:

- навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо;
- стажування» [125].

Також у Порядку визначено, що «окремі види діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників (участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, вищої освіти можуть бути визнані як підвищення кваліфікації» [125].

Ключовими аспектами розвитку методичної компетентності асистентів вчителя у системі післядипломної освіти, на нашу думку, є такі: єдність методологічних підходів, системність реалізації завдань, сприятливе освітнє середовище, залучення до інноваційної діяльності.

Процес підвищення рівня методичної компетентності асистентів вчителя буде ефективним у разі забезпечення в післядипломній освіті єдності методологічних підходів до розвитку методичної компетентності. Така єдність передбачає використання, поряд з традиційними, сучасних методів

навчання, які розроблені з урахуванням сучасних освітніх тенденцій та педагогічних інновацій.

Одним із загальнопедагогічних принципів є принцип системності. Тому розвиток методичної компетентності асистентів вчителя повинен бути системним і постійним. Важливим є визначення завдань, які мають бути досягнуті, і на цій основі чітко розроблення плану їхнього досягнення. Цей процес може включати як формальні форми підвищення кваліфікації, так і можливості для самостійного навчання та саморозвитку асистентів вчителя.

Не менш важливим, на нашу думку, є формування сприятливого освітнього середовища, у якому навчання буде комфортним і приємним процесом. Це забезпечується за рахунок створення сприятливого психологічного клімату під час навчання [85; 112; 166], доступності необхідних для навчання ресурсів, наявності умов для обміну досвідом з колегами, можливості отримати підтримку або менторський супровід від досвідчених фахівців у сфері інклюзивної освіти та можливості практичного застосування здобутих знань та розвинутих навичок.

Готовність до інновацій є необхідною умовою професійного розвитку будь-якого педагогічного працівника. З одного боку, це означає відкритість асистента вчителя до нового досвіду, який сприятиме підвищенню рівня методичної компетентності, а з іншого – високий рівень методичної компетентності може забезпечити використання інновацій у практичній діяльності.

Отже, можемо сказати, що розвиток методичної компетентності асистентів вчителя є складним і багатогранним процесом, який потребує поєднання традиційних та інноваційних підходів до організації навчальної діяльності.

Аналіз літературних джерел та практики роботи закладів післядипломної освіти дає підстави для виокремлення та узагальнення методологічних підходів, які є основою процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя у процесі неперервної освіти.

М. Дернова зазначає, що «у дослідженнях з педагогічної методології термін «підхід» означає використання деяких специфічних підстав для вибору конкретних способів, засобів практичної діяльності у вигляді ознак, елементів, якісних характеристик педагогічної діяльності» [48, с. 112].

У рамках теми нашого дослідження основними методологічними підходами, на нашу думку, є: андрагогічний, акмеологічний, системний, діяльнісний та компетентнісний. Зупинимось детальніше на розкритті визначених підходів.

Андрагогічний (грец. aner, andros – доросла людина; ago – вести) підхід – це такий підхід, який «створює можливості для врахування особливостей дорослих, які навчаються й водночас зайняті професійною діяльністю» [87, с. 32].

Проте хочемо зауважити, що існує певна суперечність у визначенні змісту андрагогіки як науки, що вивчає освіту дорослих та підходи до їхнього навчання, залежно від автора чи дослідника, який розкриває питання андрагогіки. Деякі дослідники використовують терміни «андрагогіка» і «освіта дорослих» як синоніми, інші ж – підкреслюють певну різницю між цими термінами. Андрагогіку традиційно використовують для позначення освіти дорослих як окремого виду освіти, який відрізняється від освіти, орієнтованої на дітей та молодь. Але конкретні визначення та методи застосування андрагогіки можуть відрізнятися залежно від автора-розробника. У рамках нашого дослідження ми будемо спиратися на поняття андрагогіки як освіти дорослих з її специфікою.

Особливостями освіти дорослих, на думку дослідників [4; 26; 48; 87; 108], є: специфіка контингенту; своєрідність освітніх закладів, форм та методів діяльності; зміст, мета і завдання освітнього процесу. Коротко схарактеризуємо ці особливості.

Суб'єктами освітньої діяльності в системі післядипломної освіти є дорослі люди, які мають певний життєвий та професійний досвід. Рівень їхньої професійної підготовки може суттєво відрізнятися. Вони мають

сформовану систему цінностей, власні потреби та мету здобуття освіти. Тому це вимагає індивідуалізації навчання дорослих, і асистентів вчителя зокрема, на важливості якого ми вже зупинялися. Діяльність закладів післядипломної освіти та інших організацій, які займаються питаннями підвищення кваліфікації педагогічних працівників, спрямована на задоволення освітніх потреб дорослих людей, які мають власний режим соціального життя. Це визначає необхідність гнучкості форм і методів навчання та адаптацію їх до потреб та можливостей тих, хто навчається, зокрема до умов роботи та особистого життя.

Зміст, мета й завдання освіти дорослих спрямовані на досягнення конкретних освітніх, професійних або особистісних цілей, тому вона повинна мати більш практичний характер і бути націлена на вирішення конкретних професійних питань.

М. Дернова визначає андрагогічний підхід як «методологічну категорію, що базується на особливостях дорослої людини, її потребах і цінностях та передбачає урахування особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки» [48, с. 113].

Л. Лук'янова у своєму дослідженні описала принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей. Вважаємо їх актуальними в рамках теми нашого дослідження, зокрема:

«- Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище –

середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації...

- Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб.

- Ураховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання.

- Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

- Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих результатів їх власної діяльності.

- Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

- Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання

через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні.

- Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

- Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

- Принцип контекстності навчання. З одного боку, навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

- Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленні до навчання, що становить вагому складову само мотивації(самотивації) дорослого учня» [87, с. 33-34].

Зазначені принципи, на думку авторки, розкривають діяльність з організації процесу навчання дорослих. У рамках нашого дослідження описані принципи визначають особливості побудови моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Другим важливим підходом в організації навчання асистентів вчителя є акмеологічний (грец. акме – вершина) підхід.

Термін «акмеологія» походить від грецького слова «акме», що означає «вершина» або «найкращий стан». Науковці зазначають, що «специфіка акмеологічного підходу полягає в тому, що інтеграція наукових знань із психології, філософії освіти, педагогіки, культурології, соціології,

синергетики, валеології, генетики, екології, медицини допомагає розкрити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних складників розвитку людини в освітньому середовищі» [42, с. 7].

Т. Черкашина зазначає, що «з позицій акмеологічного підходу самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності може розглядатися в таких аспектах:

- досягнення мети усвідомленого самовдосконалення як вершини професійного «акме» розвитку та становлення особистості педагога на засадах самопізнання;
- розробка інтегративних характеристик (критеріїв, показників) самовдосконалення педагога як суб'єкта самопізнавальної діяльності на основі акмеологічних закономірностей;
- з'ясування значення ролі особистості педагога в його цілеспрямованому прагненні до «акме» досконалості, усвідомленій генерації кращих здобутків із системного самовдосконалення в освітнє середовище;
- обґрунтування базових фундаментальних параметрів, зумовлених соціокультурним запитом сучасності, в досягненні педагогом професійних вершин досконалості на етапі зрілості;
- дослідження динаміки трансформувannya індивідуального ресурсу сил (спонукань, почуттів, думок та дій) суб'єкта педагогічної діяльності та подальшого підвищення професійної майстерності як результат системного особистісно-професійного самовдосконалення;
- визначення результату ефективного, дієвого виховання в учнів свідомої потреби до самовиховання, самопізнання, стійкого прагнення до ментальної працелюбності, постійного професійного зростання в контексті «акме» самовдосконалення;
- розроблення на цій основі концептуально-теоретичної моделі особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності із застосуванням її в повсякденній педагогічній практиці» [169, с. 243].

Отже, розвиток методичної компетентності асистентів вчителя з погляду акмеологічного підходу є багатовимірним процесом розвитку та саморозвитку професійних якостей асистента вчителя, його сходження до високого рівня професійного розвитку задля інноваційної творчої діяльності та створення сприятливого освітнього середовища в рамках концепції інклюзивної освіти.

Ми погоджуємося з твердженням М. Марусинець, яка зазначає, що акмеологічний підхід створює умови для усвідомлення предмета й умов діяльності (розуміння суті професії), навколишнього соціуму й професійної сфери, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в житті й професії [93].

Акмеологічний підхід в рамках теми нашого дослідження передбачає те, що асистент вчителя повинен бути здатним визначати власні навчальні цілі та методи їх досягнення, бути активним учасником власного навчання та розвитку. Асистент вчителя має розуміти свої сильні та слабкі сторони, здійснювати саморефлексію, визначати шлях покращення тих складових професійного розвитку, які цього потребують. Асистент вчителя має володіти навичками саморегуляції, тобто повинен вміти контролювати власний навчальний процес та використовувати стратегії саморегуляції для досягнення поставлених цілей.

Отже, акмеологічний підхід сприяє розвитку мислення, зокрема процесів аналізу, синтезу, порівняння та пошуку шляхів вирішення професійних проблем.

Процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя необхідно розглядати комплексно. Відповідно, актуальним для нашого дослідження є системний підхід. У педагогіці «системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета

пізнання, умови, в яких вона перебуває, тощо» [172, с. 6-7]. Отже, у рамках теми нашого дослідження під системним підходом розуміємо методологічний підхід, який розглядає розвиток методичної компетентності асистентів вчителя як складний та багатогранний процес, що містить багато взаємозв'язаних елементів.

Основними принципами системного підходу є такі:

«- Цілісність, яка дозволяє розглядати систему одночасно і як єдине ціле, і як підсистему рівнів, що розташовані вище.

- Ієрархічність побудови, тобто наявність множини (принаймні двох) елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Реалізацію цього принципу добре видно на прикладі будь-якої конкретної організації, яка являє собою взаємодію двох підсистем: керівної і керованої. Одна підпорядковується іншій.

- Структуризація, яка дозволяє аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. Як правило, процес функціонування системи обумовлений не стільки властивостями її окремих елементів, скільки властивостями самої структури.

- Множинність, яка дозволяє використовувати множину кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому.

- Системність – властивість об'єкта мати усі ознаки системи» [172, с. 31].

Цей принцип нами використано, зокрема, і для побудови моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, оскільки він передбачає холістичність, тобто врахування всіх аспектів розвитку методичної компетентності, включаючи зміст навчання, методи навчання, організаційні структури, мотивацію, психологічний клімат тощо. Зазначені аспекти є взаємопов'язаними. Зміни в одній частині системи можуть мати вплив на інші частини. Також системний підхід дозволяє врахувати обмеження та ресурси системи післядипломної освіти. Системний підхід

дозволяє визначити чітку мету (підвищення рівня розвитку методичної компетентності асистентів вчителя) та завдання, які необхідно вирішити для досягнення визначеної мети.

Перевагою системного підходу є можливість планувати, апробувати та оцінювати освітні програми курсів підвищення кваліфікації асистентів вчителя, забезпечувати збалансований та цілісний підхід до розвитку методичної компетентності.

А. Січкара вказує на те, що «при діяльнісному підході на перше місце виходить «навчання через уміння». При цьому знання не передаються, а виробляються суб'єктом власної діяльності. Засвоєння знань відбувається в поєднанні зі способами дій з ними. Формування предметно-перетворювальних способів дій ґрунтується на процесі мислення, яке в свою чергу в цих предметних способах і формується, і проявляється. При цьому діяльність виступає засобом становлення, розвитку і саморозвитку особистості» [149, с. 220].

Діяльнісний підхід передбачає те, що асистенти вчителя під час навчання в рамках підвищення кваліфікації є активними учасниками цього процесу. Вони не лише отримують інформацію, а й активно взаємодіють з нею, виконують конкретні практичні завдання, вирішують конкретні професійні проблеми та проблемні ситуації, які можуть виникати під час виконання своїх функціональних обов'язків, тобто застосовують здобуті знання на практиці.

Також діяльнісний підхід передбачає врахування особливостей роботи асистентів вчителя в інклюзивних класах. Зміст освітніх програм курсів підвищення кваліфікації, а також інші методичні заходи мають розроблятися з урахуванням зазначеного контексту. Діяльнісний підхід сприяє співпраці та взаємодії між педагогічними працівниками, обміну досвідом і знаннями. Це є важливим, оскільки асистент вчителя є частиною команди супроводу дитини з ООП, тому навички взаємодії в команді є особливо необхідними. Самоаналіз та саморефлексія власного практичного досвіду є важливим

елементом професійного удосконалення асистента вчителя та основою для вдосконалення методів роботи.

І нарешті, ще одним підходом, який використано в рамках теми нашого дослідження, є компетентнісний підхід, який визначає необхідність акцентування на розвитку ключових та професійних компетентностей. Окрім того, компетентнісний підхід передбачає індивідуалізацію навчання, що є важливим у системі неперервної освіти асистентів вчителя. Кожен асистент повинен мати змогу розвивати свої компетентності відповідно до власних потреб і цілей. Програми підвищення кваліфікації та інші методичні заходи можуть бути індивідуалізованими, даючи можливість асистентам вчителя обирати ті напрямки, які найбільше відповідають їхнім потребам.

Отже, запровадження компетентнісного підходу сприяє підвищенню якості освіти та підготовці асистентів вчителя до викликів сучасного освітнього середовища.

2.2. Модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя

Педагогічне моделювання як метод дослідження набуло «особливого статусу в психолого-педагогічних дослідженнях останніх років, пов'язаних із моделюванням понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів навчання й виховання на загальноосвітньому та професійно орієнтованому рівнях» [173].

У рамках нашого дослідження ми звернулися до методу моделювання, оскільки він надає цілісне уявлення про процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, починаючи від постановки мети й завдань і завершуючи в кінцевому результаті сформованістю асистента вчителя як професіонала в системі інклюзивної освіти з високим рівнем розвитку методичної компетентності.

Педагогічне моделювання дозволяє розробляти оптимальні стратегії навчання та розвитку відповідних компетентностей, а також прогнозувати можливі наслідки різних освітніх інтервенцій.

Педагогічне моделювання може включати розробку концептуальних моделей, які відбивають структуру й функції освітнього процесу, включаючи взаємодію між тим, хто навчає, і тими, хто навчається, а також навчальний зміст і методику. Педагогічне моделювання передбачає планування діяльності з розробкою докладних планів і сценаріїв для проведення відповідних освітніх заходів. Воно включає, зокрема, обрання відповідних методів навчання, підготовку навчальних матеріалів і оцінювання результатів.

Педагогічне моделювання дає змогу визначати ефективність виконаної роботи на основі аналізу результатів дослідження, що, зі свого боку, дозволяє змінювати освітні програми, удосконалювати технології, методи та форми навчання.

Педагогічні моделі використовуються для прогнозування майбутніх тенденцій у сфері освіти та розробки стратегій для досягнення освітніх цілей. Педагогічне моделювання допомагає зрозуміти особливості функціонування освітніх систем, хід освітніх процесів для подальшого їх вдосконалення.

У дослідженні [78] зазначено, що «технологія реалізації моделі являє собою послідовну, поетапну управлінську діяльність, що поєднує у собі певні взаємопов'язані етапи:

- 1) інформаційно-діагностичний (спрямований на збір інформації та діагностику індивідуальних особливостей суб'єктів освіти);
- 2) орієнтаційно-пропедевтичний (передбачає визначення перспектив розвитку освітнього середовища);
- 3) базово-технологічний (забезпечує реалізацію технології соціального менеджменту);
- 4) продуктивно-менеджерський (актуалізує процес управління ефективного розвитку самоуправління)» [78, с. 41].

Під моделлю (з лат. «modulus» – міра) розуміють «еталон, взірцевий примірник якого-небудь нового виробу; зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді» [97].

На нашу думку, *модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя* має охоплювати систему компонентів, які несуть об'єктивну й достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності асистентів вчителя; складники процесу розвитку методичної компетентності; науково-методичне забезпечення процесу та педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову, прогностичну модель (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Компоненти моделі розвитку методичної компетентності асистента вчителя

На думку О. Фесенко, «основними вимогами до створення моделі є: науковість (опора на достовірні обґрунтовані факти), змістовність (відповідність створеної моделі процесу дослідження), цілісність (взаємозв'язок всіх структурних блоків та їх складових, відповідність

структурних елементів меті дослідження), цілеспрямованість (перевірка ефективності моделі на всіх її етапах в напрямку від постановки мети і визначення завдань до досягнення кінцевого результату), гнучкість (пристосування до нових умов і непередбачуваних ситуацій)» [165, с. 231].

На основі аналізу літературних джерел та практичного досвіду нами розроблена теоретична модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Модель містить такі 4 блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний (рис. 2.2).

Мотиваційно-цільовий блок передбачає визначення мети та завдань, які необхідно розв'язати. Метою є розвиток методичної компетентності асистента вчителя. Завданнями є:

- розвиток системи теоретичних знань з означеної проблематики (знання методик навчання, які містять знання про різні методи, методичні прийоми, засоби, форми та технології навчання для ефективної роботи з учнями з ООП; розуміння потреб учнів, тобто розуміння особливостей учнів, їх потреб, інтересів та здібностей, що є основою для адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб кожного учня; критичне мислення, яке необхідне для аналізу різних підходів та методів навчання, оцінки їх ефективності й використання найбільш доцільних для досягнення освітніх цілей);

- розвиток професійних мотивів, професійних цінностей та готовності до професійної діяльності та самовдосконалення;

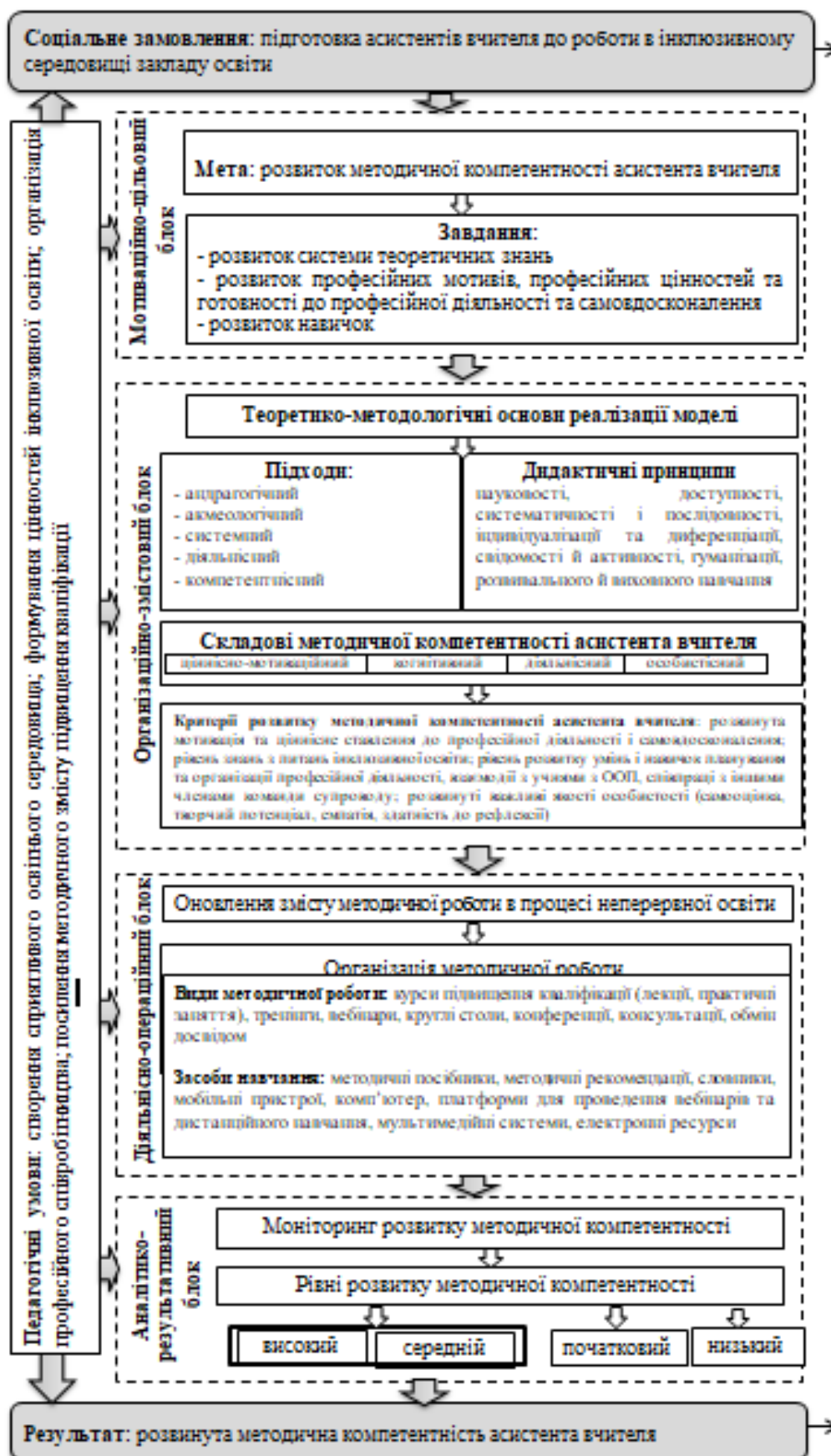


Рис. 2.2. Модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя в процесі неперервної освіти (авторська розробка)

- розвиток відповідних навичок (планування та організації діяльності з урахуванням потреб учнів; ефективної взаємодії з учнями з ООП для створення довірливої та сприятливої атмосфери для навчання та розвитку дітей з ООП; ефективного практичного застосування основних методик і підходів навчання і розвитку учнів з ООП; навичок співпраці з вчителем та іншими фахівцями для ефективної роботи у складі команди психолого-педагогічного супроводу навчання дитини з ООП для досягнення спільних навчальних цілей).

Організаційно-змістовий блок визначає теоретико-методологічні засади реалізації моделі та включає концептуальні підходи, дидактичні принципи та педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя.

Як психолого-педагогічні засади розвитку методичної компетентності асистента вчителя нами визначено такі методологічні підходи: андрагогічний, акмеологічний, системний, діяльнісний та компетентнісний, зміст яких описано в пункті 2.1.

Створення моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя враховує специфіку нашого дослідження і спирається на дидактичні принципи навчання: науковості, доступності, систематичності й послідовності, індивідуалізації та диференціації, свідомості й активності, гуманізації, розвивального й виховного навчання.

Принцип науковості передбачає врахування наукових підходів, теорій та результатів емпіричних досліджень у галузі педагогіки й методики викладання в ході розробки моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Тобто технології, методи, стратегії і підходи, які використовуються для підвищення рівня методичної компетентності асистента вчителя, повинні бути підкріплені науковими доказами їхньої ефективності. Також у процесі розвитку методичної компетентності необхідно враховувати сучасні досягнення в галузі педагогічної науки. Це дасть змогу асистентам вчителя орієнтуватися на інновації в освіті. Важливим у контексті принципу науковості є необхідність бути критичним

до інформації, розрізняючи науково обґрунтовані дані й дані з неточностями, тобто асистенти вчителя повинні вміти аналізувати наукові матеріали та використовувати їх на практиці. Для розвитку методичної компетентності асистенти вчителя повинні бути готовими до постійного самостійного навчання й оновлення своїх знань на основі наукових досліджень. Отже, принцип науковості сприяє забезпеченню якісного та обґрунтованого підвищення професійної компетентності асистентів вчителя, що, зі свого боку, позитивно впливає на процес навчання та виховання учнів.

Принцип доступності визначає необхідність створення умов, за яких процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя був би доступним і зрозумілим для кожного асистента, незалежно від їхнього рівня попередньої підготовки й досвіду. Цей принцип передбачає можливість індивідуального підходу до кожного асистента, тобто навчальні матеріали й завдання повинні бути адаптовані до потреб і рівня підготовки кожного з асистентів вчителя. Інформація і завдання, що надаються асистентам вчителя, повинні бути сформульовані зрозуміло та легко для сприйняття. Важливо уникати складної термінології і надмірної абстракції, щоб інформація була легкою для засвоєння. Асистенти вчителя повинні мати доступ до усіх необхідних ресурсів, зокрема посібників, навчальних матеріалів, відеоуроків, інтернет-ресурсів та ін. Також важливим аспектом є отримання асистентами підтримки й консультації від досвідчених фахівців з інклюзивної освіти. Це може допомогти вирішувати труднощі, що виникають під час розвитку методичної компетентності.

Враховуючи реалії сьогодення, підвищення кваліфікації асистентів вчителя має бути доступним в онлайн-форматі для того, щоб вони могли навчатися з будь-якого місця й у зручний для них час.

Принцип систематичності та послідовності означає, що процес підвищення кваліфікації асистентів вчителя має бути організованим, логічно структурованим і послідовним. Навчання проводиться за розробленою освітньою програмою, у якій чітко визначено послідовність тем для

вивчення. Теми мають бути логічно пов'язаними й враховувати поступовий розвиток компетентностей.

Навчальний матеріал повинен бути систематизованим, тобто розподіленим на логічні блоки або розділи, що допомагає асистентам вчителів ефективніше проходити навчання. Навчання має бути послідовним, новий матеріал має базуватися на раніше вивченому. Це допомагає асистентам побудувати стійке й послідовне розуміння того, що вивчається.

Також принцип систематичності та послідовності передбачає наявність постійної рефлексії, самоконтролю за перевірки засвоєної інформації та розвинутих навичок. Це допомагає виявити слабкі місця та підвищити ефективність процесу розвитку методичної компетентності.

Асистенти вчителя повинні систематично практикувати й повторювати вивчене, оскільки практика та повторення відіграють важливу роль у закріпленні навичок і використанні знань на практиці. Навчання необхідно організовувати таким чином, щоб відбувалося поступове поглиблення знань і розуміння. Більш складні й важливі теми мають вивчатися в міру їх засвоєння.

Отже, принцип систематичності й послідовності допомагає забезпечити логічність і ефективність процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Знання засвоюються, а навички розвиваються послідовно, починаючи з базового рівня і поступово переходячи до більш складних аспектів професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

У навчанні дорослих важливим є принцип індивідуалізації, оскільки він дозволяє робити акцент на унікальних потребах, можливостях і характеристиках кожного асистента вчителя. Під час організації підвищення кваліфікації важливо враховувати рівень розвитку методичної компетентності, рівні знань, досвіду, підготовки та особисті педагогічні потреби асистентів вчителя. Цей принцип передбачає гнучкість у виборі методів і стратегій навчання, які б відповідали потребам і стилю навчання

кожного асистента. Отже, корисними є індивідуальні консультації, додаткові матеріали або завдання, спеціалізована підтримка тощо.

Доцільним є надання можливостей асистентам вчителя самостійно обирати напрямок свого розвитку й теми чи завдання, які їх цікавлять найбільше. Отже, індивідуальний підхід передбачає стимулювання саморозвитку та самостійної ініціативи.

Окрім самоаналізу й саморефлексії, важливим є надання зовнішнього зворотного зв'язку від викладачів, які проводять заняття на курсах підвищення кваліфікації, щодо навчального прогресу асистентів вчителя. Це допоможе скоригувати навчальний процес відповідно до потреб кожного асистента вчителя, який проходить навчання.

Загалом, принцип індивідуалізації в процесі розвитку методичної компетентності асистента вчителя спрямований на створення освітнього середовища, де кожен асистент має можливість розвиватися відповідно до своїх потреб і можливостей, що є основою ефективного професійного зростання.

Принцип диференціації в процесі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя тісно пов'язаний із принципом індивідуалізації, оскільки також передбачає врахування індивідуальних потреб асистентів вчителя, рівня їхньої базової підготовки, досвіду в ході організації навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Диференціація передбачає розробку змісту навчального матеріалу та завдань, які б враховували рівень підготовки кожного асистента. Таким чином, тим, хто має базові знання, було запропоновано завдання вищого рівня, а тим, хто тільки починає роботу в інклюзії, – завдання нижчого рівня. Ефективність диференційованого навчання досягається за рахунок використання різних методів, методичних прийомів, форм навчання, наприклад таких, як індивідуальні консультації, групові проекти, самостійні дослідження тощо.

Диференціація передбачає регулярне оцінювання прогресу кожного асистента вчителя й надання зворотного зв'язку щодо рівня його досягнень.

Але водночас важливо, щоб диференціація не призводила до нерівності. У всіх асистентів вчителя повинен бути рівний доступ до ресурсів і можливостей навчання з можливістю вибору тих, які відповідають їхнім потребам.

Полегшити процес диференціації допоможе створення навчальних груп асистентів вчителя з подібними потребами й рівнем підготовки. Це, зі свого боку, сприятиме підвищенню ефективності навчання й обміну досвідом.

Отже, принцип диференціації передбачає створення індивідуальних умов і можливостей для навчання кожного асистента вчителя з урахуванням його потреб, рівня підготовки й досвіду.

Принцип свідомості та активності в процесі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя передбачає акцент на самосвідомому та активному їхньому підході до власного навчання й професійного розвитку. Для цього асистент вчителя повинен мати чітке уявлення про свої сильні та слабкі сторони, потреби, цілі навчання й професійного розвитку. Відповідно, необхідно аналізувати рівень знань з питань інклюзивної освіти та основ педагогіки й методики навчання і виховання, рівня навичок і упевненості у своїй методичній компетентності.

Цей принцип також передбачає те, що під час навчання асистент вчителя повинен бути активним учасником процесу, постійно залучаючись до діяльності, дискусій, обговорень, обміну досвідом, виконання інтерактивних вправ та інших активних форм навчання. Асистент вчителя повинен володіти навичками самостійно прийняття рішень, розробки та реалізації свої методичних стратегій та планів. Він має бути готовим брати на себе відповідальність за власний професійний розвиток.

Ураховуючи концепцію освіти впродовж життя, асистент вчителя повинен бути відкритим до постійного вдосконалення своєї методичної компетентності. Це передбачає вивчення нових технологій, методик,

використання інноваційних підходів і постійний аналіз результатів своєї педагогічної діяльності.

Саморефлексія, як важливий елемент принципу свідомості й активності, передбачає здатність критично аналізувати свої дії та досягнення, визначати обрані стратегії та коригувати їх на основі власного досвіду й зворотного зв'язку.

Під час професійного розвитку асистенти вчителя мають активно спілкуватися з колегами, викладачами та іншими фахівцями у сфері інклюзивної освіти, при цьому обмінюючись досвідом, ідеями та кращими практиками.

Свідомість та активність у підвищенні кваліфікації зумовлює цілепокладання, при якому асистент вчителя повинен визначити конкретні цілі й завдання свого професійного розвитку і, зокрема, розвитку методичної компетентності. Важливим у цьому процесі є розробка власної траєкторії розвитку та плану навчання. Для цього асистент вчителя повинен мати мотивацію та ініціативність до досягнення визначених результатів у власній методичній діяльності.

Отже, асистент вчителя є активним учасником власного навчання. Він має бути відповідальним за власне професійне зростання й постійно прагнути підвищувати рівень методичної компетентності.

Людиноцентричний і гуманний підхід є основою принципу гуманізації, яка передбачає врахування індивідуальних потреб, можливостей та особливостей асистента вчителя під час організації процесу розвитку їхньої методичної компетентності.

Гуманістичний підхід передбачає створення сприятливого навчального середовища для можливості вільного прояву особистості, комфорту та взаємопідтримки між асистентами вчителя під час їхнього навчання. Цей підхід визначає важливість стимулювання саморозвитку та самовдосконалення. Позитивна атмосфера дає можливість розкривати свій потенціал, відчувати підтримку та мотивацію до навчання та розвитку.

Гуманізація передбачає емпатичність до потреб, повагу до думок, переконань та досвіду кожного асистента вчителя.

Також гуманістичний підхід вимагає гнучкості й здатності адаптувати методи та підходи до потреб кожного асистента вчителя, який може мати свої особливості, які важливо враховувати в навчальному процесі з підвищення кваліфікації.

Отже, принцип гуманізації спрямований, насамперед, на визнання людини найбільшою цінністю і відповідно створення для неї сприятливого, підтримуючого та гуманного середовища. Таке середовище є оптимальним для розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, де особистісне зростання й самовираження індивідуальності стають важливою частиною професійного розвитку.

Принцип розвивального й виховного навчання вказує на важливість активної педагогічної діяльності, яка спрямована на розвиток особистості, формування цінностей і компетентностей.

Принцип розвивального й виховного навчання визначає, окрім важливості, знову ж таки, врахування індивідуальних потреб і особливостей асистента вчителя для створення навчальних ситуацій, які б сприяли особистісному зростанню й самовираженню, важливість розвитку креативності, самостійності та самопрофілювання.

Виховання цінностей є важливою частиною зазначеного принципу. Такими цінностями можуть бути, наприклад, цінність інклюзивності, рівності, відповідальності, толерантності, громадянська активність і т.п. У асистента вчителя повинні бути розвинуті не лише професійні, але й громадянські та моральні якості.

Розвивальне й виховне навчання вимагає активної співпраці асистента з іншими учасниками освітнього процесу. Важливим при цьому є формування в нього навичок співпраці, комунікації та соціальної взаємодії, оскільки асистент вчителя повинен уміти ефективно співпрацювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Отже, принцип розвивального й виховного навчання акцентує увагу на важливості формування усвідомленого ставлення до професійної діяльності, формування цінностей та особистісного зростання.

Окрім зазначених принципів, ми керувалися основними андрагогічними принципами, які покладені в основу теорії навчання дорослих:

«- пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення тими, хто навчається, організації процесу свого навчання;

- принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання;

- принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його колег;

- індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається;

- контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів (умов);

- принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей;

- принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання;

- принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється, по-перше, шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується за цілями формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання;

- принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання» [108, с. 242-243].

Зазначені нами принципи за змістом перетинаються із закономірностями післядипломної освіти:

- «- залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів суспільного середовища;

- єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення у процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога;

- взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням;

- залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі;

- залежність змісту післядипломної освіти від суспільних та індивідуальних освітніх потреб, урахування при цьому прискорення темпів

старіння й оновлення знань, реальних можливостей та особливостей освіти дипломованих спеціалістів» [147, с. 6].

Важливим етапом нашого наукового дослідження є визначення та обґрунтування педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистента вчителя.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умови» визначено, як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливлують здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [24, с. 1295]. У тому самому словнику поняття «педагогічний» визначено, як «такий, що відповідає правилам, установленим поняттям, вимогам педагогіки» [24, с. 713]. В енциклопедичному словнику поняття «умова» визначено, як «філософську категорію, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність» [36, с. 482].

Дослідники під педагогічними умовами розуміють «обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [167, с. 13].

Г. Васильєва визначає, що «організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання – це цілеспрямовано організоване освітнє середовище, у якому впроваджуються інноваційні технології навчання (ігрові, кейс-методи, технологія проблемного навчання, технологія ситуативного моделювання та ін.), нові форми, методи та засоби навчання, реалізується індивідуалізація навчання та залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької діяльності, що, у свою чергу, дає змогу ефективно організувати освітній процес та сформувати на високому рівні методичну компетентність учителя інклюзивної форми навчання» [23, с. 200].

Спираючись на праці вітчизняних науковців [23; 44; 73; 75; 89; 102; 143; 151; 167; 168], розвиваючи їхні погляди на педагогічні умови, переосмислюючи їх щодо розвитку методичної компетентності асистента вчителя та враховуючи специфіку освітнього процесу в системі післядипломної освіти, нами визначено, що *педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя* являють собою сукупність ресурсного потенціалу технологій, методів, форм, засобів навчання та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для засвоєння асистентами вчителя системи методичних знань та їх практичного використання на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до власної професійної діяльності. Запровадження в практику визначених педагогічних умов повинно сприяти підвищенню рівня методичної компетентності асистентів вчителя.

На основі аналізу літературних джерел, а також враховуючи результати констатувального етапу дослідження (розділ 3, пункт 3.1), нами було розроблено перелік 15 можливих педагогічних умов, необхідних для розвитку методичної компетентності асистентів вчителя:

1. Формування цінностей інклюзивної освіти.
2. Забезпечення реалізації нормативно-правових положень із упровадження інклюзивного навчання.
3. Організація професійного співробітництва.
4. Створення практично-діяльнісного середовища.
5. Створення сприятливого середовища.
6. Посилення методичного змісту в курсах підвищення кваліфікації.
7. Забезпечення матеріально-технічної бази розвитку методичної компетентності.
8. Забезпечення нормативної основи розвитку методичної компетентності.
9. Цілісність та безперервність процесу розвитку методичної компетентності.

10. Розробка спеціальних освітніх програми з розвитку методичної компетентності.

11. Розробка методичних рекомендацій з розвитку методичної компетентності.

12. Проведення моніторингу та рефлексії на курсах підвищення кваліфікації асистентів вчителя та корекція роботи відповідно до їх результатів.

13. Активізація самостійності в процесі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

14. Мотивація до професійного вдосконалення.

15. Адресна методична допомога асистентам вчителя.

Для об'єктивного визначення педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя нами було використано метод експертного оцінювання з визначенням вагових коефіцієнтів [73]. До експертної групи увійшли 15 досвідчених спеціалістів інклюзивної освіти Дніпропетровської області. Для проведення експертного оцінювання були розроблені бланки з таблицями, у яких наведено визначені педагогічні умови. Експертам необхідно було оцінити кожен з педагогічних умов за 10-тибальною шкалою, де 10 балів – найбільш значуща умова, 1 бал – найменш значуща умова. Результати оцінювання математично оброблялися та виводився середній бал за кожною з педагогічних умов (табл. 2.1).

Таким чином, побудувавши ієрархічну послідовність педагогічних умов на основі експертного оцінювання, ми визначили 4 педагогічні умови з найвищими показниками:

1. Створення сприятливого освітнього середовища.
2. Формування цінностей інклюзивної освіти.
3. Організація професійного співробітництва.
4. Посилення методичного змісту підвищення кваліфікації.

Таблиця 2.1

**Таблиця експертного оцінювання педагогічних умов розвитку
методичної компетентності асистентів вчителя**

№ пор.	Педагогічна умова	Середня оцінка
1	Створення сприятливого освітнього середовища	8,6
2	Формування цінностей інклюзивної освіти	8,0
3	Організація професійного співробітництва	7,8
4	Посилення методичного змісту підвищення кваліфікації	7,5
5	Розробка методичних рекомендацій з розвитку методичної компетентності	5,9
6	Розробка спеціальних освітніх програм з розвитку методичної компетентності	5,1
7	Адресна методична допомога асистентам вчителя	5,0
8	Створення практично-діяльнісного середовища	4,6
9	Забезпечення матеріально-технічної бази розвитку методичної компетентності	4,2
10	Активізація самостійності в процесі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя	3,8
11	Мотивація до професійного вдосконалення	3,7
12	Цілісність та безперервність процесу розвитку методичної компетентності	3,5
13	Забезпечення реалізації нормативно-правових положень із упровадження інклюзивного навчання	3,1
14	Забезпечення інноваційного характеру пізнавальної діяльності асистентів вчителя	3,0
15	Проведення моніторингу та рефлексії на курсах підвищення кваліфікації асистентів вчителя та корекція роботи відповідно до їх результатів	2,9

Результатами експертних оцінок є бали, тому для їх аналізу використовують рангові (непараметричні) методи математичної статистики.

У нашому дослідженні взяло участь 15 експертів, для узгодженості їхніх думок використовувався коефіцієнт конкордації Кендалла. Коефіцієнт конкордації Кендалла W [73] існує в межах від 0 до 1. Коефіцієнт конкордації W дозволяє оцінити, наскільки узгодженими між собою є ранжирування n об'єктів, побудовані групою m експертів $|r_{ij}|$ ($j=1, \dots, m; i=1, \dots, n$), де r_{ij} – ранг,

що надається j -м експертом i -му об'єкту. Значення коефіцієнта конкордації тим менше, чим більш непогоджені думки експертів.

Коефіцієнт конкордації обчислюють за формулою

$$W = \frac{12}{m^2(n^3-n)} \sum_{i=1}^n \left(\sum_{j=1}^m r_{i,j} - \frac{m(n+1)}{2} \right)^2, \quad (2.1)$$

де m – кількість експертів, n – кількість педагогічних умов.

У нашому дослідженні $W=0,69$, тому ми можемо стверджувати, що експертне оцінювання педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя є достатньо надійним.

Величина $15 \cdot 14 \cdot W$ має розподіл Пірсона з 14 ступенями вільності. Правостороннє критичне значення розподілу χ^2 з 14 ступенями вільності дорівнює 23,68. Наше значення $15 \cdot 14 \cdot W = 145,83$, що значно більше відповідно критичного значення. Отже, нульова гіпотеза про відсутність статистичного зв'язку відхиляється. Тому можна вважати, що висновки експертів узгоджені між собою.

Отже, основою для нашого дослідження обрано чотири педагогічні умови (рис. 2.3).

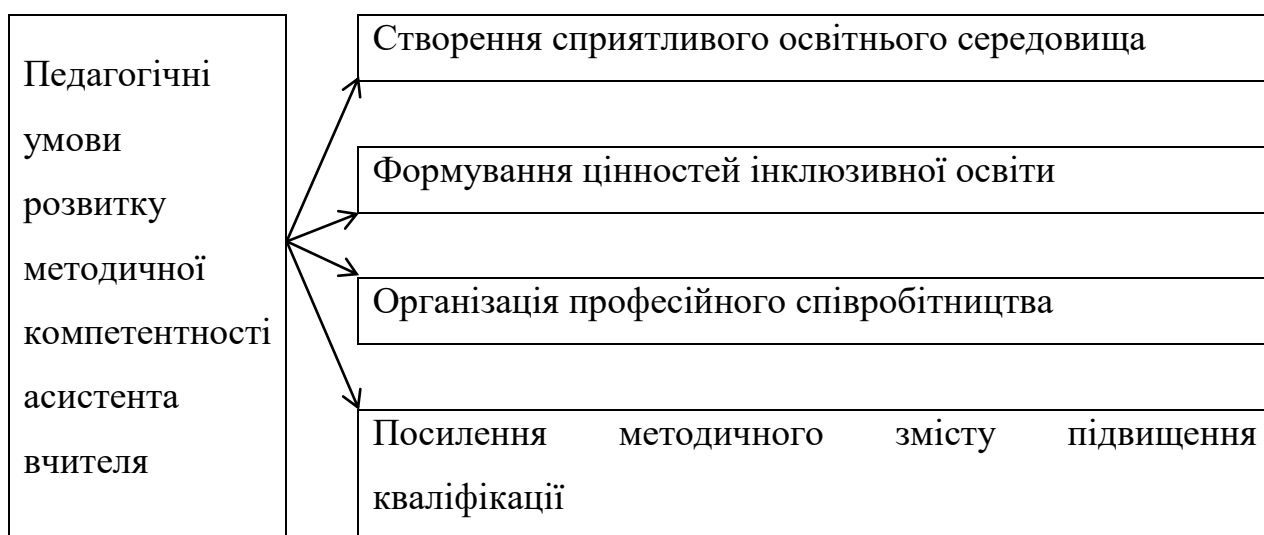


Рис. 2.3. Педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя

Детально зміст визначених педагогічних умов представлено в пункті 2.3.

Діяльнісно-операційний блок розробленої нами моделі асистентів вчителя включає технології, методи, форми, засоби розвитку методичної компетентності, зміст яких детально описано в пункті 2.3.

Аналітико-результативний блок моделі характеризує моніторинг рівнів та особливостей розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Сюди входять критерії, показники та рівні розвитку методичної компетентності асистента вчителя.

Реалізація мети й завдань діяльності щодо розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти передбачає визначення рівня розвитку кожного з компонентів методичної компетентності. Це дозволить визначити ті моменти, на які слід звернути особливу увагу в ході визначення напрямів і змісту підвищення кваліфікації асистентів вчителя для їх подальшого професійного розвитку та самоосвіти.

Вимірювання є «алгоритмічною операцією щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил. Процес оцінювання виявляється через організацію діяльності дослідного типу, спрямованої на встановлення рівня знань, умінь, навичок студентів, їх готовності до майбутньої діяльності й узагалі до життєдіяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства» [163, с. 15]. Еталоном вимірювання в педагогічних дослідженнях вважають критерій (від грец. *kriterion*). «Критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [24, с. 588]. Для проведення педагогічного експерименту критерії мають бути чіткими, конкретними й вимірюваними. Це дозволить забезпечити об'єктивність в оцінці процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Також критерії мають бути деталізованими, точними й відображати зміст усіх складових компонентів методичної компетентності асистента вчителя.

Для оцінки розвитку методичної компетентності асистента вчителя визначають певний її рівень. «Рівень – це міра величини, розвитку, значущості чогось; ступінь якості, величина і т. ін., досягнуті у чому-небудь» [24, с. 1223]. Відповідно до розробленої нами структури методичної компетентності асистентів вчителя пропонуємо визначати рівень розвитку методичної компетентності за 4 рівнями: низький, середній, достатній, високий.

Отже, критерії, показники та рівні є індикаторами, які дозволяють визначити й оцінити результати проведеної роботи щодо розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Аналіз проблеми розвитку методичної компетентності асистентів вчителя дозволяє стверджувати, що наразі в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній критеріально-рівневий інструментарій оцінювання рівнів розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Саме тому нами були виокремлені критерії оцінювання рівня розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які відповідають структурним компонентам цієї компетентності:

- Ціннісно-мотиваційному компоненту відповідає критерій розвинутої мотивації та ціннісного ставлення до професійної діяльності і самовдосконалення. Його розкривають такі показники, як професійні мотиви та інтерес до професійної діяльності, професійні цінності, мотивація та здатність до самовдосконалення.

- Когнітивний компонент розкривається рівнем знань з питань інклюзивної освіти, показниками якого є знання з педагогіки та методик навчання, з інклюзивної освіти, критичне мислення.

- Діяльнісний компонент розкривається рівнем розвитку умінь і навичок планування та організації професійної діяльності, взаємодії з учнями з ООП, співпраці з іншими членами команди супроводу. Цей критерій розкривається такими показниками, як навички планування та організації

діяльності, ефективної взаємодії з учнями з ООП, співпраці з вчителем та іншими фахівцями.

- Особистісний компонент представлений критерієм рівня розвитку важливих для професійної діяльності якостей особистості асистента вчителя. Показниками цього критерію є самооцінка, творчий потенціал, емпатія, здатність до рефлексії (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Критерії та показники розвитку методичної компетентності асистентів
вчителя**

Компонент методичної компетентності	Критерій	Показники
Ціннісно-мотиваційний	Розвинута мотивація та ціннісне ставлення до професійної діяльності й самовдосконалення	Професійні мотиви та інтерес до професійної діяльності
		Професійні цінності
		Мотивація та здатність до самовдосконалення
Когнітивний	Рівень знань з питань інклюзивної освіти	Знання з педагогіки та методик навчання
		Знання з інклюзивної освіти
		Критичне мислення
Діяльнісний	Рівень розвитку умінь і навичок планування та організації професійної діяльності, взаємодії з учнями з ООП, співпраці з іншими членами команди супроводу	Навички планування та організації діяльності
		Навички ефективної взаємодії з учнями з ООП
		Навички співпраці з вчителем та іншими фахівцями
Особистісний	Розвинуті важливі якості особистості	Самооцінка
		Творчий потенціал
		Емпатія
		Здатність до рефлексії

Для проведення дослідження за визначеними критеріями та показниками нами було використано кваліметричний підхід, оскільки він дозволяє провести комплексну кількісну оцінку якості будь-яких об'єктів.

Для реалізації кваліметричного підходу необхідно створити відповідний інструментарій, який являє собою факторно-критеріальну модель. Під час розробки відповідної моделі ми спиралися на результати досліджень А. Остапенко, яка розробила модель оцінювання методичної компетентності вчителя технологій [116]. Ця модель була нами адаптована відповідно до особливостей методичної роботи асистентів вчителя. Отже, під факторно-критеріальною моделлю розвитку методичної компетентності асистентів вчителя пропонуємо розуміти комплекс взаємопов'язаних факторів та критеріїв, за якими можна визначити ступінь відповідності зазначеного процесу встановленим характеристикам (табл. А.1-А.4 додатка А).

Аналіз, порівняння даних, отриманих під час проведення констатувального та формувального педагогічних експериментів, та статистична обробка результатів дослідження дозволяють зробити висновок про ефективність запроваджених у практику післядипломної педагогічної освіти педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

2.3. Педагогічні умови та методика розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі

Як зазначалося в попередньому пункті, результатом теоретичного аналізу літературних джерел та експертного оцінювання є визначення 4 педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя: створення сприятливого освітнього середовища, формування цінностей інклюзивної освіти, організація професійного співробітництва, посилення методичного змісту підвищення кваліфікації.

Перша педагогічна умова – створення сприятливого освітнього середовища передбачає роботу над атмосферою, або освітнім кліматом, який

є вагомим фактором впливу на ефективність освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Освітній клімат, як зазначають науковці, виконує такі функції: «консолідує – згуртування колективу, об'єднання зусиль для розв'язання навчально-виховних завдань; стимулює – реалізація емоційного потенціалу, життєвої енергії колективу; стабілізує – забезпечення стійкості внутрішніх колективних відносин, створення передумов для успішної адаптації нових учасників; регулює – утвердження норм взаємин, етичного оцінювання поведінки індивідів та функції. На нього впливають зміст праці та ступінь задоволеності людей нею, умови праці й побуту та задоволеність ними, міжособистісні стосунки, стиль керівництва, особистість керівника» [112, с. 232].

Науковці та практики зазначають, що «сприятливий тип соціально-психологічного освітнього клімату характеризують: довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; наявність умов для активної професійної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою (змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі; уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку» [166].

Довіра в колективі є основою продуктивної співпраці та сприяє створенню позитивного освітнього середовища. Доброзичливість і чуйність передбачає взаємну повагу та турботу про інших. До якості роботи мають ставитися адекватні вимоги з урахуванням конструктивної критики.

Учасники повинні мати змогу вільно висловлювати свої думки під час обговорення питань, що стосуються освітнього процесу. Важливим є те, що всі учасники мають відчувати свою значущість у прийнятті рішень без надмірного тиску зі сторони керівництва. У колективі повинні бути створені умови для особистісного та професійного зростання кожного. Усі мають право на гідну оцінку своєї роботи та винагороду за якість роботи, що дає змогу відчувати задоволення від своєї роботи. Члени освітнього колективу мають допомагати один одному в різних ситуаціях, зокрема критичних, що є основою сприятливого клімату підтримки. Водночас усі учасники колективу мають брати на себе відповідальність за свої дії та вчинки в інтересах колективу. Просування в бік досягнення спільних цілей сприяють розвитку колективу.

Також дослідники визначають показники здорового мікроклімату в педагогічному колективі:

«1. Згуртованість та організованість. Успіх діяльності кожного навчального закладу забезпечує цілеспрямований колектив односторонців, у якому цінують індивідуальність, творчі здібності, характер, інтереси й уподобання кожного. Згуртувати педагогічний колектив означає не «вишикувати всіх», обмежити свободу особистості, а забезпечити простір для максимальної реалізації творчого начала кожного, не руйнуючи методичної концепції навчального закладу.

2. Єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування. Чим вища вона, тим ефективніше атмосфера в колективі впливає на досягнення педагогічних цілей. Спілкування педагогічних працівників відбувається на формальному і неформальному рівнях. Офіційно організоване, формальне спілкування, а саме педагогічні наради, методичні об'єднання, збори. Неформальне спілкування певною мірою залежить від професійного, хоча є відносно самостійним. Товариські стосунки, співробітництво і взаємодопомога формують у навчальному закладі сприятливий для самореалізації розвитку особистості соціально-психологічний клімат.

3. Мажорний життєстверджуючий настрій у колективі. Він залежить від оптимістичного самопочуття, злагоди, успішної роботи, а також від зовнішніх умов (пригнічений чи життєрадісний колега, доброзичливе чи недружелюбне слово тощо).

4. Атмосфера колективної турботи в педагогічному колективі, взаємоповаги й підтримки, узгодженої взаємодії» [166].

На створення здорової соціально-психологічної атмосфери в освітньому колективі впливають:

«а) громадська думка – соціально вагоме, типове оцінне судження, що повторюється стосовно важливих і принципових для суспільства, певного колективу подій, форм діяльності. Вона формується усвідомлено, є спільно виробленим типовим оцінним судженням. Якщо людина за певних причин не поділяє громадської думки групи, можуть виникати конфлікти в колективі, у взаємовідносинах з керівництвом. У спілкуванні окремих людей між собою велике значення має загальна думка – оцінне судження про когось або про щось, сформоване стихійно, незалежно від думки кожного суб'єкта. За розбіжності думок контакти ускладнюються, спілкування може взагалі припинитися. І навпаки, якщо погляди людини не збігаються з громадською думкою, спілкування може тривати, оскільки вона не стосується особистих питань;

б) смаки – соціальні почуття, що характеризують здатність до розрізнення, розуміння й оцінювання явищ, людей, їх дій з позицій прекрасного й потворного. Виявляються вони в усіх видах діяльності й спілкування. Індивідуальні розбіжності в смаках можуть нівелюватися завдяки загальним умовам діяльності, виробленню загальної концепції виховання й навчання на основі єдиних професійних інтересів. Подоланню індивідуальних відмінностей у смаках людей сприяє спілкування. Але, наприклад, примітивні художні смаки людини навряд чи сприятимуть контактам з колегами, що мають розвинені смаки. Інтелігентна людина ніколи не дозволить собі возвеличувати власні смакові амбіції, різко

викривати нерозвиненість чийхось смаків, а за необхідності висловитися про смаки колеги зробить це тактовно, адже протиставлення смаків є джерелом конфліктів;

в) потяги – яскраво виражена прихильність людей одне до одного, спільної діяльності. Вони виникають на основі смаків, потреб та інтересів. Соціально вагомі потяги формуються під впливом розвинених смаків. Потяг сприяє встановленню контакту, інтенсивності спілкування. Духовний потяг до людини зумовлений інтересом до її особистості. Живити цей інтерес можуть її цікава біографія, оригінальні судження, ерудиція, високі моральні якості тощо. Тому потяг до кожної людини зумовлений якостями, які вирізняють її серед інших. Потяг завжди виявляється до того, що подобається, вписується в коло ідеалів, цілей людини. Найрезультативнішим є спілкування, коли взаємний потяг переростає в дружбу, яка накладає певні зобов'язання на людей, не передбачає двозначності, нещирості. Дружні взаємини повинні передбачати принциповість у формально-виробничих стосунках. Культура дружніх стосунків у педколективі має бути кращим доказом ідеалу дружби.

г) прагнення – наполегливе бажання досягти мети або розв'язати завдання в процесі діяльності чи спілкування. Ґрунтується воно на інтересі до особистості, є фактором розвитку спілкування, стимулює спілкування, якщо основою його є однакові потреби, інтереси, смаки людей, які з часом оформлюються в колективну волю» [166].

Основою сприятливого клімату в освітній сфері є принцип гуманізму. Ми погоджуємося з думкою дослідників про те, що «одним із фундаментальних принципів, на яких базується національна система освіти і виховання, є гуманізація. Саме гуманізм утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, гармонізацію стосунків між людиною і суспільством, людиною і природою тощо» [113, с. 198].

На противагу сприятливому клімату, у колективі може існувати несприятливий тип соціально-психологічного освітнього клімату. «У

колективах із таким кліматом домінують байдуже ставлення людей одне до одного і до спільних справ. Кожен працівник існує ніби ізольовано, у своєму світі, що є причиною невисоких результатів роботи, незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, бажання змінити місце роботи тощо» [166].

Звичайно такий тип клімату в колективі можна поліпшити за допомогою спрямованої роботи з командування, підвищення мотивації працівників, проведення спільних професійних заходів. У членів колективу необхідно розвивати навички відкритого спілкування та взаємодії.

Ще одним типом соціально-психологічного освітнього клімату є нейтральний тип. Він характеризується певною збалансованістю суб'єктивних та об'єктивних ознак, відсутністю яскраво виражених позитивних або негативних рис. Проте такий тип не є стійким і може зазнати змін у будь-який час під впливом різних факторів. У такому колективі може панувати відносна гармонія і спокій, але водночас не вистачає енергії чи інтенсивності, яка сприяє активному розвитку або вирішенню проблем.

За таким типом колективу необхідно спостерігати й проводити системну роботу, наприклад, організовувати тренінги з командування, створення механізмів зворотного зв'язку, сприяння взаємодії між учасниками колективу. Необхідно аналізувати та врахувати думки та пропозиції працівників для поліпшення освітнього середовища.

У контексті теми нашого дослідження перша педагогічна умова – створення сприятливого освітнього середовища – розкривається через організаційне, науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу підвищення кваліфікації асистентів вчителя. Воно передбачає чітке планування програм, занять КПК, методик, організацію комунікації між учасниками освітнього процесу, розробку та запровадження в практику спеціалізованих освітніх програм з урахуванням потреб асистентів вчителя, які допоможуть в удосконаленні професійних навичок використання технологій та методів роботи з учнями з ООП.

Важливим є застосування інноваційних технологій та методів навчання, особливо в умовах військового стану, під час якого необхідно активно і професійно використовувати цифрові технології, електронні платформи для навчання, відкриті освітні ресурси тощо.

Наступним елементом створення сприятливого освітнього середовища є його вдала просторово-предметна організація. Передбачаються спеціально обладнані кімнати для проведення занять (лекцій, семінарів, практичних занять) та тренінгові кімнати, бібліотеки та інші допоміжні приміщення для проведення роботи з асистентами вчителя. Приміщення мають бути функціональними та комфортабельними, мати простір для проведення рухових активностей, дискусій, ігор тощо.

Також важливим є наявність відповідного технічного оснащення для організації та проведення навчання в змішаному та дистанційному форматах. Необхідними технічними засобами є комп'ютери, інтерактивні дошки, проектори, аудіо- та відеобладнання тощо.

Для ефективності процесу навчання асистентів вчителя необхідні відповідні навчальні матеріали (підручники, навчальні посібники, методичні матеріали).

Організація простору та доступ до необхідних матеріалів та ресурсів може позитивно вплинути на професійне зростання асистентів вчителя та, зокрема, на розвиток їх методичної компетентності.

Елементом сприятливого освітнього середовища є активна соціальна взаємодія, яка передбачає виконання групових вправ, спільних проєктів і проведення заходів, групових дискусій, обмін досвідом, колективне творче обговорення стратегій вирішення освітніх задач.

Отже, соціальна взаємодія відіграє вирішальну роль у задоволенні потреб асистентів вчителя в процесі їхнього професійного розвитку і самореалізації. Вона включає широкий спектр взаємодії між учасниками освітнього процесу.

О. Лісовець зазначає, що «у науковій літературі вживається низка термінів, що мають безпосереднє відношення до змісту соціальної взаємодії в освітньому середовищі: «соціально-психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», «психологічний настрій групи», «емоційно-психологічний настрій колективу», «психологічна атмосфера», «соціально-психологічна обстановка» та ін. [85, с. 42].

На основі праці Л. Лісовець [85] ми визначаємо критерії ефективності процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в умовах забезпечення сприятливого освітнього середовища. Такими критеріями є: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлюваності, стійкість, домінантність, когерентність, активність, мобільність. Зазначені критерії чітко відображають складність і багатогранність процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Вони дозволяють оцінити не лише сам процес підвищення кваліфікації асистентів вчителя, а й умови, у яких він відбувається, та його вплив на всебічний розвиток особистості асистентів вчителя.

Широта передбачає різноманітні можливості та шляхи для професійного розвитку асистентів вчителя. Таку широту забезпечує система післядипломної освіти, у якій можливі варіанти проведення професійних тренінгів та семінарів, онлайн-курсів та вебінарів, науково-дослідна робота, участь у науково-практичних та методичних конференціях різного рівня, співпраця із ЗВО, наставництво та менторство.

Інтенсивність вимірюється ступенем насиченості освітнього середовища різноманітними можливостями та ресурсами. Насиченість відіграє ключову роль у забезпечення успішності процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Вона визначає оптимальне навантаження та збалансованість у використанні навчальних можливостей. При цьому асистенти вчителя повинні мати доступ до різних можливостей навчання (семінарів, тренінгів, вебінарів, онлайн-курсів, наукових конференцій). При цьому активно використовуються інноваційні методики,

технології та підходи до навчання, які стимулюють активну участь та самостійність у професійному розвитку. Також асистенти вчителя можуть працювати з практикуючими фахівцями інклюзивної освіти через стажування та практику в реальних умовах інклюзивного освітнього середовища. Співпраці із ЗВО надає асистентам вчителя доступ до додаткових курсів, лекцій, практичних занять та академічної літератури.

Модальність – ступінь ефективності створених умови для активності та самовираження асистентів вчителя. Такі умови сприяють не лише збагаченню професійних знань, а й розвитку практичних навичок роботи в ІОС.

Ступінь усвідомленості дає можливість оцінити рівень зацікавленості учасників освітнього процесу в досягненні результатів та особистої участі в процесі професійного розвитку. Це дозволяє краще зрозуміти мотивацію асистентів вчителя до професійного розвитку та їхній внесок у цей процес.

Зацікавленість у навчанні передбачає визначення рівня інтересу та мотивації асистентів вчителя у професійному зростанні та участі у додаткових заходах. Готовність до особистісного та професійного розвитку розкривається через самовдосконалення, рефлексію та прийняття відповідальності за власний процес навчання впродовж життя.

Також ступінь усвідомленості визначає готовність асистентів вчителя брати участь в освітніх проєктах та наукових дослідженнях, взаємодіяти з педагогічними та науково-педагогічними працівниками, вміння висловлювати власні думки, аргументувати свої погляди та брати участь у наукових дебатах та дискусіях з метою обміну досвідом.

Стійкість дозволяє вимірювати стабільність та якість процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Це забезпечується за рахунок систематичності та неперервності в процесі навчання. Стійкість забезпечується стабільністю освітніх програми з чіткими та послідовними елементами, які охоплюють ключові аспекти розвитку методичної компетентності. Навчальні та методичні матеріали мають постійно

оновлюватися відповідно до сучасних вимог та освітніх тенденцій. Підвищення кваліфікації асистентів вчителя має проводитися регулярно, що визначено відповідними положеннями нормативних документів з питань освіти. Також стійкість передбачає активну участь у професійних спільнотах, об'єднаннях та асоціаціях для обміну досвідом та взаємної підтримки, консультацій кваліфікованих фахівців.

Емоційність передбачає оцінку впливу емоційного середовища на ефективність професійного розвитку. Емоційність є важливою для створення позитивної та підтримуючої освітньої атмосфери. Сприятливий емоційний клімат дозволяє підтримувати позитивну мотивацію, віру в успіх та розвиток оптимістичного налаштування. Позитивний емоційний зв'язок між учасниками освітнього процесу сприяє підтримці, взаємодопомозі та співпраці. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє розуміти та екологічно керувати емоціями для побудови ефективної комунікації. Емоційна відкритість передбачає вільне вираження емоцій та почуттів, зокрема захоплення, цікавості, вдячності та емпатії, що сприяє покращенню комунікації та взаєморозуміння. Емпатія є основою емоційної підтримки, яка особливо необхідна в умовах стресу та негативних переживань. Вона допомагає знизити емоційне напруження та поліпшити загальний психічний стан учасників освітнього процесу.

Домінантність визначає значущість процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, що означає важливість цього процесу в загальному професійному розвитку. Отже, процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя має співвідноситися зі змістом затвердженої типової програми підвищення кваліфікації асистентів вчителя, адаптуватися до освітніх стандартів, сприяти розвитку професійних навичок відповідно до сучасних вимог та освітніх потреб і очікувань. Відповідно, підвищення рівня методичної компетентності асистентів вчителя має визначальний позитивний вплив на освітнє середовище загалом.

Когерентність дозволяє оцінити взаємодію процесу розвитку методичної компетентності з іншими факторами, які впливають на процес підвищення кваліфікації асистентів вчителя. Такими важливими аспектами когерентності є узгодження зі стратегією освіти, взаємодія з освітніми стандартами, узгодженість з освітніми програмами, співпраця з освітніми закладами, підтримка від адміністрації, зв'язок з інноваційними підходами.

Активність визначає ступінь взаємодії системи із соціальним оточенням та внесок у суспільно значущі ініціативи в процесі неперервної освіти. Успішність розвитку методичної компетентності асистентів вчителя визначається не лише внутрішніми факторами, але й активною участю в суспільних процесах та ініціативах. Сюди можна віднести співпрацю з громадськістю та підтримку освітніх ініціатив, які передбачають створення спільних проєктів, суспільно значущих ініціатив, спрямованих на поліпшення освіти та розвиток громади.

Мобільність у контексті оцінки процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя визначає готовність до змін відповідно сучасним викликам у суспільстві. Ефективний розвиток методичної компетентності асистентів вчителя вимагає гнучкості та адаптивності до нових тенденцій та вимог сучасного світу. Мобільність передбачає гнучкість програми, актуальність змісту, підтримку інновацій, взаємодію з іншими сферами знань та суспільними секторами й воночас забезпечення стійкості та продуктивності під час змін та трансформацій у суспільстві.

Отже, розкриті нами аспекти допомагають оцінити готовність системи розвитку методичної компетентності асистентів вчителя до змін та викликів сучасного світу в процесі неперервної освіти, а також оцінити ефективність визначених педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя та виявити можливі напрямки подальшого вдосконалення.

Друга педагогічна умова розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти визначає необхідність формування цінностей інклюзивної освіти.

Цінності інклюзивної освіти є важливим підґрунтям для створення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей та потреб. Такими цінностями є: повага до різноманітності, справедливість та рівність, емпатія та розуміння, соціальна відповідальність, співпраця та взаємодопомога, участь та представництво. Ці цінності передбачають необхідність виховання як у дітей, так і у дорослих поваги до різноманітності, зокрема різних особливостей, здібностей та потреб людей; розуміння необхідності створення умов для рівних можливостей у навчанні всіх учнів, ураховуючи їхні індивідуальні потреби; формування емпатії та розуміння людей з різними особливостями; навчання сприйняття різниці як цінності, що сприяє розвитку толерантності та відкритості у суспільстві; розвиток відчуття соціальної відповідальності щодо створення умов для повноцінного навчання дітей з ООП; розвиток навичок співпраці та взаємодопомоги для створення сприятливого освітнього середовища; стимулювання участі та представництва учнів з ООП в усіх сферах життя учнівського колективу та громади.

Цінність інклюзивної освіти має бути сформована як для самих учнів з ООП, так і для всіх дорослих, які з ними комунікують. Також важливим є формування цінності інклюзії для учнів без ООП, які навчаються в одному середовищі закладу освіти.

Інклюзивна освіта має велике значення для дітей з ООП, оскільки вона дозволяє створювати умови для їхнього соціального, емоційного та когнітивного розвитку. Спеціально адаптоване освітнє середовище, створене з урахуванням потреб і можливостей учнів, допомагає їм інтегруватися в освітній процес та суспільство загалом.

Інклюзивна освіта має значущий вплив на дітей без ООП. Важливими аспектами тут слід назвати те, що спільне навчання дітей з ООП допомагає дітям без ООП розвивати толерантність, співчуття та емпатію. Взаємодія з різними людьми, зокрема з учнями з ООП, допомагає учням без ООП розвивати лідерські якості, вчитися співпрацювати та брати на себе

відповідальність. Інклюзивна освіта сприяє збагаченню навчального та соціального досвіду учнів. Спілкування з учнями з ООП розширює світогляд, відкриває дітям нові перспективи та дає змогу здобути корисний досвід взаємодії. Навчання в одному класі учнів з різними можливостями і потребами стимулює розвиток творчості, оскільки навчання в таких умовах сприяє розвитку творчого мислення за рахунок пошук нестандартних рішень та проявів креативності. В інклюзивному освітньому середовищі учні відчують себе частиною дружного та доброзичливого колективу, що створює умов для підвищення самооцінки за рахунок відчуття власної важливості та цінності. Також в інклюзивному освітньому середовищі є умови для підвищення гнучкості та адаптивності учнів, оскільки вони вчаться взаємодії в різних ситуаціях та з різними людьми. Отже, для учнів без ООП інклюзія дає можливість розвивати соціальні навички, толерантність та сприйняття світу у всій його різноманітності.

Для батьків учнів з ООП інклюзивна освіта має свої важливі аспекти. Зокрема, дає можливість батькам дітей з ООП бути активними учасниками навчального процесу, бути ближчими до освітнього середовища своєї дитини на умовах активної співпраці з вчителями та закладом освіти загалом, а також з іншими батьками дітей з ООП. Батьки учнів з ООП прагнуть успіху для своїх дітей, і саме інклюзивна освіта дозволяє таким учням мати рівний доступ до освіти. Інклюзивна освіта допомагає батькам бути більш толерантними, глибше пізнавати своїх дітей, їхні освітні можливості, здібності, які можна розвивати. Це все дозволяє батькам дітей з ООП ставати більш впевненими в тому, що їхні діти отримують необхідну підтримку та розвиток.

Інклюзивна освіта має значення не лише для учнів та їхніх батьків. Вона є важливою для вчителів та асистентів вчителя. Робота з різними учнями впливає на професійний розвиток педагогічних працівників, допомагає розвивати нові методи та форми навчання, розширює та поглиблює розуміння різних стилів навчання. Як і в батьків, інклюзивна

освіта сприяє розвитку у вчителів толерантності та навичок співпраці з різними учасниками освітнього процесу та з членами команди психолого-педагогічного супроводу. Це сприяє розвитку комунікативних навичок педагогічних працівників. Робота в інклюзивному середовищі дає можливість вчителям відчувати більше задоволення від результатів своєї роботи, оскільки вони помічають позитивні зміни в розвитку дітей з ООП. В інклюзивному середовищі розвивається як теорія, так і практика освіти з інноваційними підходами до навчання і розвитку дітей, тобто відбувається вдосконалення освітньої практики.

Оскільки асистенти вчителя відіграють ключову роль у підтримці інклюзивного освітнього середовища, для них цінність інклюзивної освіти є особливо ваговою. Сюди можна віднести, як і для вчителів, підвищення рівня професійних навичок, розвиток емпатії і толерантності, підтримку особистісного розвитку, збагачення навчального досвіду, підвищення задоволення від професійної діяльності.

Інклюзивна освіта має значення не лише для розвитку окремої особистості, а й для суспільства в цілому. Вона сприяє підвищенню рівня соціальної справедливості за рахунок забезпечення більш широкого доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхньої здатності чи особливих потреб. Інклюзивна освіта є передумовою створення більш толерантного суспільства, у якому кожен може бути прийнятим, заслуговує поваги, незалежно від своїх індивідуальних особливостей. У такій освіті створено умови для розвитку інклюзивного мислення, яке є особливо важливим для подолання стереотипів та прийняття всіх людей як рівноправних членів суспільства. Також інклюзивна освіта сприяє збільшенню продуктивності та конкурентоспроможності суспільства загалом. Відповідно, збільшується економічний потенціал за рахунок підвищення освітнього рівня населення та збільшення кола талановитих та кваліфікованих фахівців.

Важливо в процесі формуванні цінності інклюзивної освіти нагадувати про видатних людей, які досягли успіхів, вели чи ведуть успішне життя,

незважаючи на інвалідність чи певні порушення в розвитку. Прикладом таких людей є всесвітньовідомі фізик-теоретик Стівен Хокінг, пастор та мотиваційний оратор Нік Вуйчич, 32-й президент США Франклін Рузвельт, американський музикант Стіві Вандер, зірка кіно й супермодель Еймі Майллінз, фізик Альберт Ейнштейн, професійна фотомодель з Дніпра Олександра Кутас, подружжя танцюристів на візках Іван та Надія Сіваків, художниця Даша Безкостна, спортсменка Олена Акопян та багато інших [1; 2; 25; 102].

У контексті формування цінності інклюзивної освіти доречно згадати поняття про інклюзивну культуру. За визначенням науковців, «інклюзивна культура – це:

- особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту і відповідальність приймаються і розділяються всіма учасниками інклюзивного процесу;
- частина загальної культури закладу освіти, установи, організації, спрямованої на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому;
- доброзичливий мікроклімат довіри, який сприяє розвитку взаємозалежних відносин учня, сім'ї та навчального закладу, які дозволяють уникнути ситуацій, котрі можуть завдати шкоди кожному учаснику процесу;
- особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб певного закладу й органічно вплетені в його загальну структуру, яка надає можливість усім учасникам інклюзивного процесу отримувати різноманітну підтримку;
- фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому різноманіття людських потреб вітається, підтримується, акумулюється суспільством, забезпечуючи можливість досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти, збереження, прийняття, співпрацю і стимулювання безперервного вдосконалення конкретного колективу і суспільства в цілому» [83, с. 367].

Інклюзивна культура є елементом загальної культури суспільства, вона сприяє розвитку злагодженого й рівноправного суспільства, у якому кожна людина може вільно виражати себе та розвиватися без обмежень та дискримінації. Це є дуже важливим для спільноти, яка прагне бути більш толерантною, відкритою та розвинутою.

Наступна педагогічна умова – організація професійного співробітництва – є важливою, оскільки асистент вчителя має працювати в команді психолого-педагогічного супроводу, тобто володіти організаційними та комунікативними навичками. Професійне співробітництво є ключовим чинником успіху інклюзивної освіти.

Організація професійного співробітництва передбачає, на нашу думку, комунікацію та обмін досвідом, відкритість і взаєморозуміння, повагу до різноманітності, емпатію, відкритий діалог, створення сприятливого середовища. Як бачимо, деякі аспекти перекликаються з попередніми педагогічними умовами, проте вони є важливими й для професійного співробітництва.

Постійна комунікація і обмін досвідом між асистентами вчителя та іншими спеціалістами інклюзивної освіти має важливе значення для підвищення емотивності процесу навчання та розвитку учнів з ООП. Обмін досвідом дозволяє поширювати кращі практики та інновації у сфері інклюзивної освіти.

Інклюзивну комунікацією дослідники [83] розглядають із двох позицій – ширшої та вузької.

У більш широкому розумінні інклюзивна комунікація виходить із потреби підтримки доступності та ефективності комунікації для всіх людей (communication support), незалежно від їхніх особливостей, здібностей чи можливих обмежень. За відсутності такої комунікації люди можуть зіткнутися із суспільним відчуженням та дискримінацією. Елементи підтримки комунікації, наприклад мовні технології, спеціальні засоби або інші допоміжні засоби комунікації, допомагають учням з ООП у сприйнятті,

розумінні та вираженні інформації. При цьому вони мають можливість активно взаємодіяти з навколишнім світом.

«На цьому рівні інклюзивна комунікація стає важливим суспільним завданням і дає можливість людям із потребою комунікативної підтримки отримувати повний доступ до послуг, інформації; бути зрозумілими іншим і, як наслідок, отримувати більш якісну і продуктивну взаємодію; отримувати позитивний досвід комунікації; сформувати мотивацію до позитивних змін. Інклюзивна комунікація виключає будь-які стереотипи, негативні очікування чи обмеження міжособистісної взаємодії та стосується всіх видів комунікації: письмової, телефонної, міжособистісної, мережевої» [83, с. 368-369].

Другий, більш вузький підхід розглядає інклюзивну комунікацію з позицій потреб людей з інвалідністю. У цьому підході не можна повністю ототожнити комунікацію з альтернативною та допоміжною (аугментивною). Альтернативна й допоміжна комунікація є включеними в інклюзивну комунікацію та дозволяють виражати особам свої думки, потреби та бажання. Головною метою такої комунікації є забезпечення ефективної комунікації для поліпшення якості життя. Така комунікація передбачає необхідність та можливість використовувати спеціальні засоби, такі як мовні або комунікативні апарати, символічні системи, мовленнєві таблички, комп'ютерні програми для комунікації тощо. «Основне правило альтернативної та допоміжної комунікації – людина повинна мати можливість сказати, що хоче, тим способом і з тією швидкістю, з якою може» [83, с. 368-369].

Інклюзивна комунікація є важливою з етичної позиції. Вона покликана враховувати та поважати індивідуальні особливості кожної людини, що забезпечує для неї можливість повноцінної участі у взаємодії та спілкуванні. Такий підхід дає можливість кожній людині відчувати себе важливим членом суспільства, що сприяє розбудові відкритого, сприйнятливого та толерантного середовища.

Базовими принципами інклюзивної комунікації є такі:

«1. Доступність інформаційної підтримки та фізична доступність до послуг є однаково важливими.

2. Кожна спільнота чи група включає людей з різними потребами підтримки комунікації, що вимагає диференційованого та індивідуального підходу.

3. Комунікація – це двосторонній процес, який проявляється в розумінні інших та самовираженні.

4. Гнучкість у процесі комунікації – запорука успіху.

5. Ефективна інклюзія передбачає залучення людей з різними потребами підтримки комунікації.

6. Невеликими кроками – до великих змін. Радикальна зміна підходів до комунікації здебільшого неможлива, але невеликі поступові зміни безумовно приведуть до позитивного результату» [83, с. 368-369].

Комунікація асистентів вчителя з іншими фахівцями й колегами має базуватися на відкритості та взаєморозумінні. Така комунікація допомагає будувати довіру та ефективне співробітництво й відіграє важливу роль у створенні сприятливого освітнього середовища на засадах інклюзії. Відкритість передбачає повагу до різноманітності індивідуальних потреб та здібностей кожного учня з ООП, забезпечуючи прийняття кожного учня з його унікальним набором потреб та можливостей.

Професійне співробітництво в інклюзивній освіті передбачає спільне планування та адаптацію програм, навчальних матеріалів, форм, методів та засобів навчання до потреб та можливостей учнів з ООП. Асистент вчителя допомагає адаптувати або модифікувати програми для роботи з учнями. Це дозволяє учням з ООП мати доступ до навчального матеріалу. При цьому можливе використання індивідуального та диференційованого навчання, спеціально підібраних візуальних та аудіальних засобів та інтерактивних методів навчання, адаптованих до потреб і можливостей учнів.

Моделями співпраці асистента вчителя з учителем на уроці є підтримка на уроці, навчання в групах, паралельне навчання, альтернативне навчання та спільне викладання.

«Підтримка на уроці. Це одна із розповсюджених моделей та найбільше застосовується у практиці. У цій моделі провідну роль відіграє вчитель, він проводить урок з усім класом. Асистент вчителя в цей час допомагає дітям з труднощами в навчанні, звертаючи особливу увагу на учнів з особливими освітніми потребами. Але при цьому він намагається приділяти увагу й іншим учням, які потребують допомоги. Тоді в учнів з ООП не виникає відчуття того, що вони не такі, як інші, а працюють на рівні з усім класом.

Навчання в групах. При використанні такої моделі до уроку залучаються інші фахівці, які беруть участь в розробці ІПР дитини. Учитель і асистент планують урок, на якому учні будуть працювати в малих групах – центрах діяльності. Так, у одній групі є помічник, який допомагає учням працювати разом над виконанням загального завдання. Такий підхід сприяє формуванню у дітей вміння працювати разом, як одна команда, для досягнення поставлених цілей.

Паралельне навчання. Учитель і асистент вчителя планують урок разом, але кожен з них проводить урок самостійно в малих групах або з половиною учнів класу. При використанні цієї моделі можуть залучатися до роботи асистент вчителя та інші представники шкільної команди (логопед, психолог, медичний працівник).

Альтернативне навчання. У його основу покладено диференційоване навчання. У цій моделі вчитель працює з більшістю учнів класу, а асистент вчителя працює з групою учнів, які мають труднощі в навчанні. До цієї групи можуть залучатися і ті учні, які не зрозуміли щось з уроку. Заняття спрямовані на надолуження навчального матеріалу шляхом повторення, узагальнення» [152, с. 51-52].

Четвертою педагогічною умовою розвитку методичної компетентності асистентів вчителя є посилення методичного змісту курсів підвищення кваліфікації. Під *методичним змістом* ми розуміємо спектр тематик, які стосуються розкриття й поглиблення розуміння поняття про методичну роботу асистента вчителя, про методику навчання дітей з ООП, загальнодидактичні засади інклюзивної освіти, а також практичні аспекти здійснення методичної роботи в ЗЗСО. Під методичною роботою асистента вчителя ми пропонуємо розуміти цілісну динамічну систему, яка складається з двох взаємопов'язаних елементів: навчально-методичної й науково-дослідної. Навчально-методична робота спрямована на підвищення професійної компетентності асистента вчителя та комплексне методичне забезпечення освітнього процесу. Науково-дослідна робота передбачає більш високий рівень професійної діяльності, який полягає в експериментальній перевірці ефективності технологій, методів, форм, засобів навчання і розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Методичний зміст КПК передбачає те, що теми мають розкривати такі складові:

- нормативно-правові документи з питань освіти та інклюзивної освіти;
- інструктивно-методичні документи з питань організації навчання в інклюзивному освітньому середовищі;
- теоретичні й практичні досягнення загальної педагогіки і психології;
- планування та адаптація програм та навчального змісту для дітей з ООП відповідно їхніх потреб та можливостей;
- інформація про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі навчання й розвитку дітей з ООП;
- нові педагогічні технології, методи, форми й засоби навчання дітей з ООП;
- особливості дистанційного навчання дітей з ООП;
- соціально-емоційний розвиток дітей з ООП;
- професійна етика педагогічної діяльності.

Окрім того, у процесі підвищення кваліфікації асистентів вчителя проводяться практичні заняття з розвитку навичок комунікації, педагогіки партнерства, стратегій побудови безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища на засадах інклюзії.

Під час практичної реалізації визначених та обґрунтованих педагогічних умов ми керувалися також андрагогічними принципами навчання педагогів у системі післядипломної освіти: «1) не директивний стиль навчання; 2) орієнтація на досягнення результатів навіть при традиційному навчанні використання проблемних методів навчання; 3) зв'язок отриманих знань з практикою, перевірка отриманих результатів в реальній діяльності; 4) добування необхідних знань для вирішення конкретних завдань; 5) регулярне обговорення в навчальній групі та вибір оптимальних змісту, форм і методів навчання для вирішення своїх проблем; 6) прийняття кожним слухачем на себе відповідальності за результати навчання всіх членів групи; 7) колегіальна оцінка результатів навчання кожного члена групи – як складова частина навчального процесу; 8) діалоги між членами навчальної групи – як основна вимога методології навчання» [26, с. 182].

Реалізація на практиці визначених та обґрунтованих педагогічних умов проводилася шляхом спеціально розробленої методики розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Під методикою, як правило, розуміють сукупність методів і послідовність дій щодо досягнення мети. Під *методикою розвитку методичної компетентності асистентів вчителя* ми пропонуємо розуміти методичну систему, розроблену з урахуванням відповідних принципів та підходів, яка містить конкретні цілі та етапи реалізації з відповідними технологіями, методами, прийомами, формами, засобами та змістом навчання, які взаємопов'язані, раціонально доцільні та сприяють розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Методика розвитку методичної компетентності асистентів вчителя передбачає такі етапи:

1. Оцінювання початкового рівня методичної компетентності, метою якого є отримання чіткого уявлення про сильні та слабкі сторони в галузі педагогіки й методики навчання та інклюзивної освіти, що дозволяє визначити потреби та напрями подальшого професійного розвитку асистентів вчителя. Оцінка проводилася нами на початковому етапі педагогічного експерименту за відповідними методиками.

2. Постановка цілей і завдань, які передбачають підвищення ефективності інклюзивної освіти за рахунок налагодження співпраці між учасниками освітнього процесу та використання доцільних технологій, методів, форм та засобів навчання.

3. Розробка освітніх програм КПК асистентів вчителя з урахуванням необхідності посилення їхнього методичного змісту.

4. Проведення КПК за відповідними освітніми програмами.

5. Проведення тренінгів, вебінарів, круглих столів, інших методичних заходів, а також науково-практичних і методичних конференцій з метою обміну досвідом та формування навичок практичного використання здобутих знань.

6. Постійна методична підтримка асистентів вчителя через їх залучення до проведення відповідних методичних заходів, надання консультацій, забезпечення навчальною та методичною літературою.

7. Заохочення до самостійної роботи та самонавчання шляхом ознайомлення з можливостями такої роботи та ресурсами, які можуть допомогти в такій роботі чи самонавчанні.

8. Отримання зворотного зв'язку від асистентів вчителя стосовно задоволення їхніх потреб щодо розвитку методичної компетентності.

9. Оцінка кінцевого рівня методичної компетентності асистентів вчителя, аналіз та порівняння з результатами оцінки початкового рівня та визначення напрямів коригування й подальшого удосконалення методики розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

Визначені нами педагогічні умови та розроблена методика були реалізовані під час проведення відповідної методичної роботи з асистентами вчителя експериментальних груп. У рамках нашої експериментальної роботи на базі кафедр загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНУ» ДОР» було розроблено освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Організаційно-методичні основи професійної діяльності асистента вчителя» (додаток Б).

Головною ідеєю підвищення кваліфікації асистентів вчителя, відповідно до програми, є сприяння їхньому особистісному та професійному розвитку, враховуючи їхню базову освіту, професійний і життєвий досвід, індивідуальні інтереси, соціальні запити держави щодо ефективного виконання функціональних обов'язків. Завдання програми підвищення кваліфікації охоплює комплекс заходів щодо формування цінності інклюзивної освіти, мотивації й готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання та мотивації до саморозвитку й професійного зростання; розширення та поглиблення знань з педагогіки, загальної методики навчання, особливостей розвитку дітей з ООП, принципів, технологій, методів, засобів та форм інклюзивного навчання; оволодіння навичками практичної діяльності в умовах інклюзивної освіти закладу загальної середньої освіти, навичками роботи в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Метою освітньої програми є: ознайомити асистентів вчителя з основними поняттями педагогіки, методики навчання та інклюзивної освіти, перевагами інклюзивного навчання для дітей з ООП та інших учасників освітнього процесу; розвинути навички побудови ефективної комунікації та співпраці між асистентом вчителя й іншими членами команди супроводу дитини з ООП; розвинути навички використання сучасних технологій, методів, засобів та форм роботи з дітьми з ООП на основі моделі спільного викладання.

Основні завдання освітньої програми (відповідно до Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі», затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України 18.10.2019 № 1310) [157]:

«Систематизувати знання щодо:

- засвоєння основних принципів і технологій організації освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- оволодіння основними методами роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема розробленням індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами;
- розвитку та корекції розумових здібностей, розладів зору, слуху, мови дітей з особливими освітніми потребами та реалізації їх компенсаторних здібностей;
- формування морально-духовної життєвої компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин;
- виховання національної самосвідомості, любові до рідного краю, свого народу, шанобливого ставлення до його культури;
- забезпечення високої естетичної освіченості та вихованості особистості;
- виховання рис характеру на основі загальнолюдських норм моралі: правдивості, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродітностей;
- забезпечення у школярів уміння міжособистісного спілкування та толерантного ставлення до культури всіх національностей, які проживають в Україні» [157].

«Базові загальні компетентності:

- знання і розуміння предметної галузі та професії; знання основних теорій, концепцій, що складають наукову картину світу; вміння

відстоювати власні стратегії професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;

- здатність діяти на основі соціальної відповідальності та громадянської свідомості, застосовувати процедури і технології захисту прав і свобод осіб з особливими освітніми потребами відповідно до основних міжнародних правозахисних документів та чинного законодавства України;

- уміння знаходити, обробляти й аналізувати інформацію з різних джерел; застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для розгляду конкретних питань з організації та впровадження інклюзивної освіти, вирішення фахових завдань у професійно-педагогічній діяльності;

- уміння працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з колегами, дітьми та їхніми батьками в інклюзивному освітньому середовищі; уміння демонструвати соціально-емоційну компетентність у професійних ситуаціях;

- здатність генерувати нові ідеї, творчо підходити до вирішення професійних завдань в інклюзивному освітньому середовищі;

- здатність виявляти та вирішувати проблеми професійно-педагогічної діяльності; знання основних методів наукового пошуку; уміння узагальнювати, оформлювати та презентувати результати діяльності щодо удосконалення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі;

- уміння самостійно навчатися; здатність до розвитку особистісного потенціалу, самореалізації, професійного лідерства та досягнення успіху;

- уміння планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати власну професійну діяльність; уміння швидко реагувати під час вирішення ситуативних проблем з урахуванням нових умов та обставин для прийняття рішень» [157].

«Базові фахові компетентності:

- компетентність у сфері міжнародного та національного законодавства у сфері інклюзивної освіти (знання основних міжнародних і

національних законодавчих документів, їхньої ролі у впровадженні інклюзивної освіти);

- у сфері концептуальних засад інклюзивної освіти (знання та розуміння концепцій і принципів інклюзивної освіти; розуміння широкого контексту інклюзивної освіти як освіти для усіх без винятку; уміння проявляти толерантне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами на основі поваги до індивідуальних особливостей та недопущення дискримінації);

- у сфері управління освітнім процесом (володіння сучасними підходами до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти; вміння спільно працювати та злагоджено взаємодіяти з іншими працівниками та батьками, зокрема з батьками дітей з особливими освітніми потребами; вміння планувати та ефективно реалізувати поставлені завдання для забезпечення якості освітнього процесу);

- щодо закономірностей та вікових особливостей дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами (знання закономірностей розвитку дитини у різних вікових періодах; знання індивідуальних методів навчання дитини задля забезпечення цілісного розвитку її особистості; володіння базовими знаннями щодо використання Міжнародної класифікації функціонування обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків в освіті для забезпечення змін в освітньому процесі);

- у сфері організації інклюзивного освітнього середовища (уміння виявляти і усувати бар'єри у навчанні учнів з особливими освітніми потребами; знання способів диференціації, адаптації і модифікації навчального змісту, методів викладання; уміння використовувати принципи універсального дизайну в освітньому процесі; уміння розробляти індивідуальну програму розвитку; володіння методами оцінювання, спираючись на сильні сторони дитини)» [157].

Зміст програми розкривається у двох модулях: теоретико-педагогічному та спеціально-професійному.

Теоретико-педагогічний модуль передбачає заняття, на яких відбувається систематизація знань асистентів вчителя щодо нормативних актів, інструктивно-методичних рекомендацій для забезпечення ефективного процесу реформування загальної освіти України; розглядаються основні терміни та поняття, зокрема поняття диференціації і індивідуалізації навчання; переваги та існуючі виклики впровадження інклюзивної освіти; вітчизняне та міжнародне законодавство у сфері інклюзивної освіти; основні завдання, ролі та функції асистента вчителя; визначаються особливості реалізації принципів та основних завдань асистента вчителя щодо спостереження наявності ресурсів та дефіцитів розвитку дитини, рівня її активності, ступеня готовності закладу освіти до інклюзивного навчання, можливості включення учнів у роботу; розглядаються принципи та основні завдання командного підходу в роботі зі здобувачами, умови ефективного функціонування та складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, теоретичних основ та практичних завдань; визначаються ролі та основних функцій батьків дітей з ООП в освітньому процесі, шляхи співпраці з батьками; здійснюється огляд основних напрямів сумісної діяльності інклюзивно-ресурсного центру та закладу освіти в плані підтримки інклюзивної освіти, основних функцій, шляхів взаємодії із закладами освіти.

Спеціально-професійний модуль передбачає заняття щодо оволодіння навичками роботи в команді з учителем, іншими фахівцями та батьками дітей, зокрема батьками дитини з особливими освітніми потребами; оволодіння умінням брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини та її реалізації відповідно до власної ролі; оволодіння способам адаптації навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; оволодіння способам спільного викладання, способам проведення спостережень та використання їх результатів для планування і здійснення змін в освітньому середовищі відповідно до міжнародної

класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків.

На заняттях спеціально-професійного модуля розглядається:

- філософія та освітні поняття, пов'язані з освітою учнів з інвалідністю/особливими потребами;
- законодавчо-нормативне забезпечення посади «асистент вчителя» та процесу впровадження інклюзивного навчання;
- різноманітні навчальні стратегії, пов'язані з конкретними особливостями дітей з особливими освітніми потребами;
- кваліфікаційні вимоги та особливості роботи асистента вчителя під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами;
- методи надання допомоги вчителям, які працюють в інклюзивному класі, у підготовці навчального матеріалу;
- методи безпечної практики роботи та реакції на непередбачені ситуації у міру їх виникнення;
- методи планування навчальної діяльності під керівництвом вчителя.

Програма підвищення кваліфікації розрахована на 2 кредити ECTS. Програма реалізується в дистанційному форматі, передбачає лекції та практичні заняття в режимі синхронної роботи та опрацювання матеріалів, які розміщено на платформі дистанційного навчання Google Classroom та Moodle.

Окрім КПК, методична робота передбачає регулярне проведення тренінгів, семінарів, вебінарів з різних аспектів педагогічної та психологічної підготовки, спрямованих на покращення навичок взаємодії з учнями з ООП, управління класним колективом та організації навчального процесу. Асистенти вчителя також мають отримувати менторську підтримку та співпрацювати з досвідченими спеціалістами.

У ході проведення експериментального дослідження асистенти вчителя експериментальних груп долучалися до різноманітних методичних заходів у формі вебінарів та онлайн-тренінгів і круглих столів. Зокрема, проведено

заходи з таких тем, як: «Система роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами», «Арт-терапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами», «Налагодження партнерських стосунків з родинами дітей з особливими освітніми потребами», «Комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в контексті соціалізації», «Комунікативний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в контексті соціалізації», «Педагогічний супровід інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти: стратегія змін досліджень сучасної науки».

Окрім того, асистенти вчителя експериментальних груп були залучені до проведення наукових заходів різних рівнів. Наприклад, регіональної конференції «Інклюзивне навчання в закладах освіти: виклики та реалії сьогодення», Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ціннісні орієнтири в сучасній освіті: теоретичний аналіз та практичний досвід», Науково-методичної конференції «Сучасні підходи до навчання дітей з ООП: спільність зусиль науковців і практиків», Всеукраїнської науково-практичної конференції «Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти».

Як один з елементів процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя під час нашого дослідження слід відмітити проведення фестивалю педагогічних інновацій освітян «EDU_FEST», на якому було представлено роботи в номінації «Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі». Асистенти вчителя експериментальних груп були залучені до проведення підсумкових сесій фестивалю та мали змогу ознайомитися з практичним досвідом роботи колег.

Щороку для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивній освіті, проводиться обласний серпневий форуму «Асистенти вчителя закладів загальної середньої освіти», на якому обговорюються питання підготовки до нового навчального року та представляються кращі практики роботи з дітьми з ООП.

Для асистентів вчителя створено електронний каталог посібників, якими вони можуть користуватися у своїй роботі. Окрім того, авторським колективом КЗВО «ДАНО» ДОР» розроблено методичні рекомендації щодо роботи з дітьми з ООП, зокрема «Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни» [135], «Кінезіологічні вправи як засіб розвитку для дітей з особливими освітніми потребами» [63], «Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП» [62], «Інклюзія: термінологічний словник для використання в освітньому процесі слухачів курсів підвищення кваліфікації комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» з числа педагогічних працівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти» [59].

Під час проведення КПК з асистентами вчителя проводилася апробація розроблених методичних рекомендацій «Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти» [110] (додаток В). Рекомендації розраховані для підтримки методичної роботи як вчителя, так і асистентів вчителя. Вони містять такі теми:

- Ціннісні орієнтири Нової української школи.
- Інклюзивна освіта: сутність, завдання та принципи. Основні міжнародні та національні документи, що регламентують інклюзивну освіту в Україні.
- Організація інклюзивного навчання: визначення рівнів підтримки, створення інклюзивних класів/груп.
- Основні завдання, ролі й функції асистента вчителя в інклюзивному класі. Робота у єдиній команді. Спільне викладання.
- Команда психолого-педагогічного супроводу: основні завдання, склад, основні функції членів команди.
- Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуалізації освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому процесі.

- Особливості оцінювання навчальних досягнень дітей в умовах інклюзивної освіти. Роль асистента вчителя у проведенні спостережень.
- Партнерство з батьками як необхідна умова успішного інклюзивного навчання.
- Створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища.

Після апробації методичних рекомендацій їх схвалено для використання в освітньому процесі Науково-методичною радою комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради».

Висновки до другого розділу

На основі аналізу літературних джерел визначено, що неперервна освіта є основою професійного зростання асистентів вчителя й навчання має тривати впродовж усього життя (lifelong learning). Це є загальносвітовою тенденцією, яка сприяє підвищенню якості освіти. Основними рисами освіти впродовж життя є такі: освіта триває все життя кожної конкретної людини; освіта веде до систематичного набуття, оновлення, вдосконалення знань, навичок і ставлень, що є необхідною відповіддю на виклики й умови сучасного змінного життя та має кінцеву мету – сприяння самореалізації кожної особистості; успішність впровадження концепції залежить від здатності та мотивації людей брати участь у самостійній навчальній діяльності; передбачає визнання внеску всіх доступних освітніх впливів, включаючи формальний та неформальний.

На основі вітчизняних нормативно-правових актів з питань освіти визначено, що асистенти вчителя можуть підвищувати кваліфікацію у різних формах – як навчання за програмою підвищення кваліфікації, так і участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо, а також проходити стажування.

Описано основні методологічні підходи та принципи, якими необхідно керуватися під час здійснення процесу розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Такими методологічними підходами є андрагогічний, акмеологічний, системний, діяльнісний та компетентнісний. Принципами є: принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне); принцип відкритості освітнього простору; принцип урахування індивідуальних здібностей осіб, що навчаються; принцип діяльності; принцип постійної підтримки; принцип професійної мотивації; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип контекстності навчання; принцип рефлексивності.

Для формування цілісного уявлення про процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя ми звернулися до методу моделювання, який допомагає розкрити суть всього процесу, починаючи від постановки мети і завдань і завершуючи в кінцевому результаті сформованістю асистента вчителя як професіонала в системі інклюзивної освіти з високим рівнем розвитку методичної компетентності.

Розроблено авторську модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, яка складається з таких компонентів: мета, зміст, характер і результат діяльності асистента вчителя; складники процесу розвитку методичної компетентності асистента вчителя; науково-методичне забезпечення розвитку методичної компетентності асистента вчителя; педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Модель включає такі чотири блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний, які розкривають зміст виконаної роботи.

Переосмислюючи праці вітчизняних науковців та враховуючи специфіку освітнього процесу в системі післядипломної освіти, нами визначено, що педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя являють собою сукупність ресурсного потенціалу технологій, методів, форм, засобів навчання та змісту освіти, які впливають

на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для засвоєння асистентами вчителя системи методичних знань та їх практичного використання на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до власної професійної діяльності.

За допомогою методу експертних оцінок встановлено, що педагогічними умовами розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти є: створення сприятливого освітнього середовища; формування цінностей інклюзивної освіти; організація професійного співробітництва; посилення методичного змісту підвищення кваліфікації.

Виходячи із структури, визначено критерії та показники розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Для ціннісно-мотиваційного компонента критерієм є розвинута мотивація, ціннісне ставлення до професійної діяльності й самовдосконалення, яка включає професійні мотиви та інтерес до професійної діяльності, професійні цінності, мотивацію та здатність до самовдосконалення. Для когнітивного компонента критерієм є рівень знань з питань інклюзивної освіти, який містить знання з педагогіки та методик навчання, з інклюзивної освіти та критичне мислення. Для діяльнісного компонента критерієм є рівень розвитку умінь і навичок планування та організації професійної діяльності, взаємодії з учнями з ООП, співпраці з іншими членами команди супроводу, який включає навички планування та організації діяльності, ефективної взаємодії з учнями з ООП та співпраці з вчителем та іншими фахівцями. Для особистісного компонента критерієм є розвинуті важливі якості особистості, які включають самооцінку, творчий потенціал, емпатію та здатність до рефлексії.

Для проведення дослідження за визначеними критеріями та показниками нами було використано кваліметричний підхід, який дав можливість розробити факторно-критеріальну модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя як комплекс взаємопов'язаних факторів та критеріїв, за якими можна визначити ступінь відповідності зазначеного

процесу встановленим характеристикам. Такими факторами є ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, операційний та суб'єктивний.

Матеріали розділу знайшли відображення в наукових публікаціях автора [10; 12; 14; 15; 19; 110; 170; 171].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Організація експериментальної роботи та аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Потреба в дослідженні ефективності реалізації розробленої нами моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в умовах системи післядипломної освіти зумовила організацію та проведення педагогічного експерименту.

Метою експерименту була перевірка ефективності моделі навчально-методичної роботи, спрямованої на розвиток методичної компетентності асистентів вчителя, а також експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя у процесі неперервної освіти.

Відповідно до мети визначено завдання педагогічного експерименту:

- 1) експериментально перевірити ефективність моделі розвитку методичної компетентності асистентів педагога в умовах системи післядипломної освіти;
- 2) апробувати програму авторського курсу «Організаційно-методичні основи професійної діяльності асистента вчителя» (додаток Б);
- 3) забезпечити методичний супровід зростання компетентності асистентів вчителя шляхом підвищення рівня їхньої методичної компетентності за допомогою спеціально відібраних змісту й форм навчально-методичної роботи;
- 4) проаналізувати отримані результати педагогічного експерименту та визначити перспективи подальшого дослідження.

Вихідною *гіпотезою* експериментального дослідження стало припущення про те, що рівень розвитку методичної компетентності

асистента вчителя зростатиме за умови реалізації теоретично обґрунтованих та визначених педагогічних умов, що є основою відповідної моделі, запровадження якої в післядипломній педагогічній освіті є комплексною системою навчально-методичної роботи з асистентами вчителя.

Експериментальною базою дослідження став комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Окремі елементи програми експериментального дослідження апробувалися в Комунальному закладі «Інклюзивно-ресурсному центрі» Вишгородської міської ради Київської області, Комунальній установі «Корсунь-Шевченківський інклюзивно-ресурсний центр» Корсунь-Шевченківської міської ради Черкаської області, Комунальному закладі освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради.

На підготовчому етапі експерименту вивчено кількісно-якісний склад експериментальних та контрольних груп (табл. 3.1).

Усього експериментальною роботою було охоплено 713 асистентів вчителя. У проведенні констатувального експерименту взяло участь 368 асистентів вчителя, яких було розподілено на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Учасниками формування експерименту стали 345 асистентів вчителя.

Створення експериментальної й контрольної груп дозволило здійснити діагностику та аналіз динаміки рівня методичної компетентності асистентів вчителя в контрольній та експериментальній групах у порівнянні їх між собою, констатувати характер і показники кількісних змін, проаналізувати динаміку цих змін шляхом зіставлення із результатами вхідних та вихідних діагностичних вимірювань у цих групах.

Методами дослідження на констатувальному етапі були: педагогічний експеримент; метод анкетування, тестування, бесіди, спостереження та самоспостереження – для визначення початкового рівня розвитку методичної компетентності асистентів вчителя; метод експертного оцінювання – для

визначення педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя; метод математичної статистики – коефіцієнт конкордації Кендалла для вимірювання узгодженості думок експертів.

Аналіз учасників експерименту здійснювався за такими критеріями: вік, стаж педагогічної діяльності, кваліфікаційна категорія, наявність досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Кількісно-якісний склад експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп, особи

Критерій	ЕГ	КГ
Вік	58	56
до 30 років		
31-40 років	36	38
41-50 років	21	24
51 рік і більше	69	66
Стаж педагогічної діяльності		
5-10 років	24	23
11-15 років	39	38
16-20 років	43	46
21 рік і більше	78	75
Кваліфікаційна категорія		
II категорія	43	39
I категорія	27	25
Вища категорія	114	120
Наявність досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (до моменту призначення на посаду асистента вчителя)		
Так	36	27
Ні	148	157

На підставі виконаного аналізу було визначено, що асистентами вчителя працюють педагоги здебільшого старші 51 року – 37,5 % від загальної кількості осіб ЕГ та 35,8 % КГ; віком 41-50 років – 11,4 % осіб ЕГ

та 13,0 % осіб КГ; 31-40 років – 31,5 % осіб ЕГ та 30,4 % осіб КГ; до 30 років – відповідно 19,5 % осіб ЕГ та 20,6 % осіб КГ.

Кваліфікаційну I категорію мають 23,3 % осіб ЕГ та 21,1 % осіб КГ; II категорію 14,6 % осіб ЕГ та 13,5 % осіб КГ; вищу категорію мають 61,9 % осіб ЕГ та 65,2 % осіб КГ.

Досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами мали 19,5 % осіб ЕГ та 14,6 % КГ.

Загальний аналіз учасників експерименту за визначеними показниками вказує на те, що здебільшого посаду асистентів вчителя обіймають педагогічні працівники з мінімальним педагогічним стажем або фахівці пенсійного віку. Незважаючи на те що понад 40 % асистентів вчителя мають понад 21 рік педагогічного стажу, у більшості з них відсутній досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Також було проаналізовано склад експериментальної та контрольної груп щодо фахової педагогічної освіти асистентів вчителя (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Кількісно-якісний склад експериментальних і контрольних груп щодо фахового рівня асистентів вчителя

Критерій	ЕГ	КГ
Наявність фахової педагогічної освіти (корекційний педагог: логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, корекційний педагог)	14	21
Не мають фахової	170	163

Проведений аналіз кількісно-якісного складу експериментальної та контрольної груп вказує на недостатній рівень укомплектування штату закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням асистентами вчителя, які мають відповідний досвід роботи з дітьми з ООП.

92,3 % асистентів вчителя з експериментальної групи не мають відповідної фахової освіти, у контрольній групі цей показник становить 88,5 %. Відсутність у асистентів спеціальної фахової, а значить і методичної підготовки, актуалізує питання розвитку методичної компетентності асистентів вчителя з метою забезпечення якісного супроводу та надання освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами, що перебувають на інклюзивному навчанні.

З метою отримання об'єктивних результатів вимірювання рівня розвитку компонентів методичної компетентності асистентів вчителя було проведено дослідження з використанням інструментарію, описаного нижче (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Інструментарій для дослідження рівня розвитку компонентів
методичної компетентності асистентів вчителя**

Компоненти методичної компетентності асистентів вчителя	Методика дослідження	Мета дослідження
Ціннісно-мотиваційний	Опитувальник В. Горбачевського Тест на визначення мотиваційної структури особистості (за В. Мільман) Тест на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку (за М. Фетискіним, В. Козловим та Г. Мануйловим) Тест на визначення рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновою)	Дослідити особливості рівня домагань, мотивації, ціннісних засад і цілей навчання особистості асистентів вчителя. Опитування проводилося у процесі виконання слухачами навчальних завдань, що дозволяє актуалізувати пізнавальні, соціальні, особистісні потреби учасників експерименту

Закінчення табл. 3.3

Когнітивний	Анкета для опитування асистентів вчителя, які працюють в класах загальноосвітніх навчальних закладів, де запроваджено інклюзивне навчання (авторська методика) Адаптований тест критичного мислення Л. Старкі	Дослідити наявність знань, необхідних асистенту вчителя для ефективної організації освітньої діяльності та супроводу, аналізу потреб та внесення змін у навчально-виховний процес учнів з особливими освітніми потребами
Діяльнісний	Тестові завдання на визначення професійних знань і умінь для асистентів вчителя (авторська розробка) Анкета для з'ясування глибини розуміння змісту та реалій інклюзивного навчання (авторська розробка) Адаптований опитувальник «Орієнтування на навчально-дисциплінарну чи особистісно зорієнтовану модель взаємодії з дітьми» (за матеріалами О. Митника, адаптована О. Ліннік) Тест-опитувальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федоришиним)	Визначення професійних знань і умінь для асистентів вчителя, а також перевірка сформованості вміння реалізовувати професійні знання
Особистісний	Методика діагностики рівня самооцінки Тест на з'ясування рівня творчого потенціалу людини Діагностика рівня емпатії (за В. Бойком) Тест на визначення рівня розвитку рефлексивності (за А. Карповим)	Визначити здатність фахівців продукувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації

Дослідження ціннісно-мотиваційного компонента асистентів вчителя здійснювалося за допомогою опитувальника В. Горбачевського, який дозволяє описати мотиваційну структуру особистості, дослідити особливості рівня наплегливості, мотивації, ціннісних засад і цілей навчання особистості асистентів вчителя. Опитування проводилося в процесі виконання слухачами навчальних завдань, що дозволяє актуалізувати пізнавальні, соціальні, особистісні потреби учасників експерименту. Метою тесту на визначення мотиваційної структури особистості (за В. Мільман) є виявлення стійких тенденцій особистості (загальна та творча активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту й соціального статусу тощо). Метою тесту на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку є визначення, чи респондент активно реалізує свої потреби в саморозвитку, чи система саморозвитку поки що не склалася, чи респондент перебуває в стадії зупиненого саморозвитку. Тест на визначення рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережновою) визначає прагнення розвиватися, наявність якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності. Текст методик наведено в додатку Д.

Дослідження когнітивного компонента, який представлений сукупністю знань (загальнокультурних, психолого-педагогічних, спеціальних), що необхідні асистенту вчителя для ефективної організації освітньої діяльності та супроводу, аналізу потреб та внесення змін у навчально-виховний процес учнів з особливими освітніми потребами, відбувалося за допомогою авторської анкети «Анкета для опитування асистентів вчителя, які працюють в класах загальноосвітніх навчальних закладів, де запроваджено інклюзивне навчання» та адаптованого тесту критичного мислення Л. Старкі (додаток Ж).

Використання тестових завдань на визначення професійних знань і умінь для асистентів вчителя (авторська розробка), перевірка сформованості вміння реалізовувати професійні знання, адаптований опитувальник

«Орієнтування на навчально-дисциплінарну чи особистісно зорієнтовану модель взаємодії з дітьми» (за матеріалами О. Митника, адаптований О. Ліннік), тест-опитувальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федоришиним) дозволили дослідити характеристики діяльнісного компонента (додаток І).

З метою дослідження особистісного компонента було використано методику діагностики рівня самооцінки, тест на з'ясування рівня творчого потенціалу людини, діагностику рівня емпатії (за В. Бойком), тест на визначення рівня розвитку рефлексивності (за А. Карповим), що дало можливість визначити здатність фахівців продукувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації (додаток К).

Ступені виявлення компонентів методичної компетентності асистентів вчителя (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) у їхній сукупності дали змогу визначити загальний рівень розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Для проведення відповідних вимірювань створено факторно-критеріальну модель оцінки методичної компетентності асистента вчителя, яка дозволила провести вимірювання за відповідними показниками критерію розвитку кожного з компонентів методичної компетентності асистента вчителя. Подібна модель була застосована А. Остапенко для дослідження розвитку методичної компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти [116]. Услід за авторкою, ми також зазначаємо, що, зважаючи на діяльнісну сутність методичної компетентності, важливу роль мотивації для здійснення освітнього процесу та потребу в знаннях про сучасні підходи в методиці організації навчання, факторам присвоєно вагомість у межах 1: ціннісно-мотиваційний фактор – 0,20; знаннєвий фактор – 0,30; операційний фактор – 0,35, суб'єктивний фактор – 0,15.

Використання факторно-критеріальної моделі дало можливість оцінити рівень методичної компетентності за відповідними компонентами кожного з асистентів вчителя, хто брав участь у дослідженні.

Ступінь виявлення показників оцінювався за шкалою від 0 до 1, а саме: 0 – показний не виявляється; 0,25 – показник майже не виявляється; 0,5 – показник виявляється частково; 0,75 – показник виявляється майже повністю; 1 – показник виявляється повністю.

Коефіцієнт рівня розвитку методичної компетентності кожного асистента вчителя визначався за формулою

$$k_m = \sum(F_i) \quad (3.1)$$

де k_m – коефіцієнт рівня розвитку методичної компетентності; i – порядковий номер фактора, яким представлений компонент методичної компетентності; F_i – ступінь виявлення факторів під номером i .

При цьому ступінь виявлення кожного фактора обчислювався на підставі формули

$$F_i = k_{Ki} m_i \quad (3.2)$$

де F_i – ступінь виявлення фактора під номером i ; m_i – вагомість фактора під номером i ; k_{Ki} – коефіцієнт рівня сформованості кожного компонента в структурі методичної компетентності вчителя, що визначався згідно з формулою

$$k_{Ki} = K_j V_j \quad (3.3)$$

де k_{Ki} – коефіцієнт рівня сформованості компонента методичної компетентності, вираженого фактором під номером i ; j – порядковий номер критерію, через який виявляється цей фактор; K_j – ступінь виявлення критерію під номером j ; V_j – вагомість критерію під номером j у загальній структурі фактора.

Рівень методичної компетентності асистентів вчителя та рівні розвитку окремих компонентів методичної компетентності встановлювалися таким чином: від 0 до 0,25 – низький рівень; від 0,26 до 0,5 – початковий рівень; від 0,51 до 0,75 – середній рівень; від 0,76 до 1 – високий рівень.

Узагальнені показники $T_{\text{заг}i}$ на кожному рівні обчислювалися за формулою

$$T_{\text{заг}i} = \frac{N_i}{n} \quad (3.4)$$

де i – сукупність респондентів, виокремлена за ознакою наявності/відсутності намірів організатора дослідження щодо залучення їх до формувального етапу експерименту (експериментальна або контрольна групи); N_i – кількість асистентів учителя, що належать до сукупності i та характеризуються цим рівнем досліджуваної якості, згідно з результатами проведеного діагностування; n – загальна кількість членів сукупності, які брали участь у діагностуванні (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Результати кваліметричного вимірювання рівнів розвитку компонентів
методичної компетентності асистентів вчителя під час проведення
констатувального експерименту**

Рівень розвитку	Групи	Кількість досліджуваних (%)			
		Ціннісно-мотиваційний фактор розвитку	Знаннєвий фактор розвитку	Операційний фактор розвитку	Суб'єктивний фактор розвитку
Високий	1	10	26	26	16
	2	16	19	19	29
	3	14	14	14	24
	4	19	16	13	23
	5	10	14	17	28
	6	12	9	24	26
	7	15	15	18	12
	8	24	16	24	36
	9	13	20	13	17
	10	6	19	23	19
	11	15	12	24	27
	12	13	17	20	27
	$T_{\text{заг}}$	14	16	20	24
Середній	1	29	39	45	32
	2	32	45	55	26
	3	24	45	52	17
	4	32	32	58	29
	5	38	38	45	24

Закінчення табл. 3.4

	6	29	35	47	26
	7	38	44	56	24
	8	24	36	52	32
	9	27	40	60	20
	10	39	29	52	29
	11	30	36	45	30
	12	23	40	40	27
	$T_{заг}$	31	38	51	26
Початковий	1	29	32	19	48
	2	23	26	10	39
	3	34	34	28	52
	4	23	45	23	45
	5	28	45	24	41
	6	32	44	12	38
	7	29	32	15	59
	8	28	44	12	20
	9	27	33	10	57
	10	29	39	13	45
	11	24	39	18	39
	12	37	40	30	43
	$T_{заг}$	29	38	18	44
Низький	1	32	3	10	3
	2	29	10	16	6
	3	28	7	7	7
	4	26	6	6	3
	5	24	3	14	7
	6	26	12	18	9
	7	18	9	12	6
	8	24	4	12	12
	9	33	7	17	7
	10	26	13	13	6
	11	30	12	12	3
	12	27	3	10	3
	$T_{заг}$	27	7	12	6

Графічно отримані результати наведено на рис. 3.1.

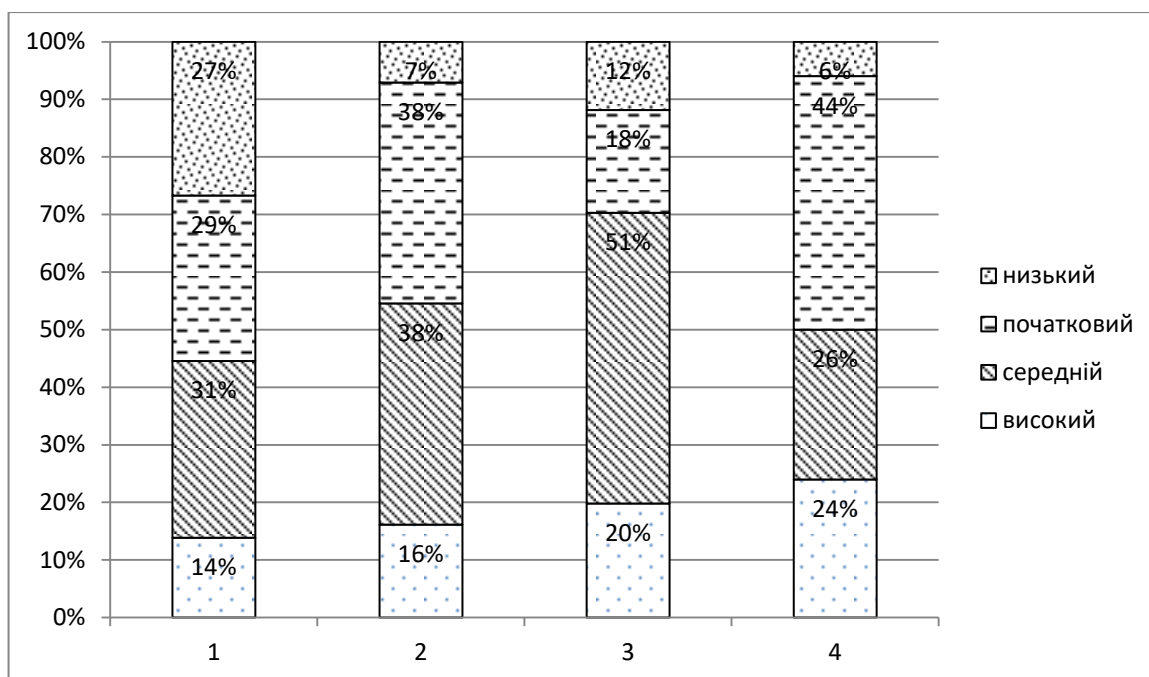


Рис. 3.1. Діаграма результатів кваліметричного вимірювання рівнів розвитку компонентів методичної компетентності асистентів вчителя під час проведення констатувального експерименту (1 – ціннісно-мотиваційний фактор розвитку, 2 – знаннявий фактор розвитку, 3 – операційний фактор розвитку, 4 – суб'єктивний фактор розвитку)

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволяє стверджувати, що високий та середній рівні розвитку методичної компетентності за ціннісно-мотиваційним фактором мають менше половини асистентів вчителя досліджуваної групи, а саме 14 % мають високий рівень, 31 % – середній. Водночас 29 % мають початковий, а 27 % – низький рівень розвитку методичної компетентності за ціннісно-мотиваційним фактором.

За знаннявим фактором розвитку спостерігаємо вищий рівень, порівняно з рівнем за ціннісно-мотиваційним фактором. Зокрема, високий рівень мають 16 % досліджуваних, середній – 38 %, початковий – 38 % і лише 7 % мають низький рівень.

Позитивним є те, що за операційним фактором діагностовано найвищі рівні розвитку методичної компетентності. 20 % асистентів вчителя

досліджуваної групи мають високий рівень, середній рівень мають 51 %, початковий – 18 %, низький – 12 %.

За суб'єктивним фактором розвитку 24 % асистентів вчителя досліджуваної групи мають високий рівень, 26 % – середній, 44 % – початковий, 6 % – низький.

Отримані результати дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку методичної компетентності асистентів вчителя досліджуваної групи. Зокрема, недостатньою є мотивація та здатність до самовдосконалення, уявлення про професійні цінності також сформовані недостатньо. Також відзначаємо, що асистенти вчителя досліджуваної групи мають недостатній рівень знань з педагогіки та методики навчання. Рівень знань з інклюзивної освіти є вищим, порівняно з рівнем знань з педагогіки та методик навчання, проте також потребує підвищення. Необхідно звернути увагу й на розвиток навичок співпраці з вчителями та іншими фахівцями під час проведення роботи в інклюзивному освітньому середовищі та розвиток здатності до рефлексії. Отже, ми відзначаємо, що потребують подальшого вдосконалення всі складові методичної компетентності асистента вчителя. Проте визначення рівнів їхньої методичної компетентності є важким завданням, оскільки цей процес передбачає необхідність урахування широкого спектра особистісних і професійних характеристик та повинен базуватися на різних критеріях та показниках (рівень освіти, професійний досвід, вміння використовувати сучасні методи та засоби навчання, рівень оволодіння знаннями, емоційний та соціальний інтелект).

Результатом констатувального етапу педагогічного експерименту стало формулювання гіпотези дослідження як припущення про те, що рівень розвитку методичної компетентності асистента вчителя зростатиме за умови реалізації теоретично обґрунтованих та визначених педагогічних умов, які є основою відповідної моделі, запровадження якої в післядипломній педагогічній освіті є комплексною системою навчально-методичної роботи з асистентами вчителя.

Формувальний педагогічний експеримент проводився впродовж 2 років (2020-2022 рр.) та передбачав роботу зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, а також проведення заходів в міжкурсовий період. Для виконання цього етапу дослідження нами було обрано паралельний формувальний експеримент, у якому обов'язково поряд з експериментальною має бути контрольна група.

Відбір учасників формувального експерименту відбувався відповідно до вимог, які забезпечують принципи проведення педагогічного експерименту. Повнота вибірки забезпечувалась тим, що у формувальному експерименті брали участь усі асистенти вчителя, які проходили підвищення кваліфікації в конкретний період часу. Принципи однорідності та репрезентативності вибірки досліджуваних забезпечено за рахунок того, що асистенти вчителя мали різні характеристики за певними критеріями (освіта, стаж роботи, кваліфікаційний рівень, місце проживання, тип закладу освіти тощо). Випадковість вибірки було реалізовано за рахунок того, що групи асистентів вчителя формувалися відповідно до замовлення закладів освіти без конкретизації їхніх особистих даних.

Робота з експериментальними групами проводилася через запровадження в практику обґрунтованих та визначених педагогічних умов. Водночас з контрольними групами з метою підвищення рівня методичної компетентності асистентів вчителя проводилися курси підвищення кваліфікації за затвердженими освітніми програмами закладів післядипломної освіти та різні заходи методичного характеру без чітко визначеної структури.

Під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту експериментально перевірено ефективність обґрунтованих педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя; розроблено науково-методичне та навчальне забезпечення курсів підвищення кваліфікації асистентів вчителя, а також науково-практичні та методичні заходи для асистентів вчителів.

На цьому етапі дослідження було використано такі методи: педагогічний експеримент, анкетування, тестування, бесіду, спостереження та самоспостереження для визначення рівня розвитку методичної компетентності асистентів вчителя на початку та в кінці формувального експерименту.

На узагальнювальному етапі дослідження (2023 р.) узагальнено та систематизовано результати проведеного формувального педагогічного експерименту, зроблено відповідні висновки дослідження щодо ефективності запроваджених у практику педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя.

На цьому етапі дослідження використано методи узагальнення та систематизації даних, методи математичної статистики для обробки результатів педагогічного експерименту, а саме двовибірковий критерій Стюдента. Розрахунки виконано в програмі MS Excel. Для візуалізації результатів дослідження використано графічні засоби.

Отже, розкрита нами методика проведення педагогічного дослідження описує основні етапи його проведення, висунуто гіпотезу та методи, які були використані для досягнення мети дослідження через реалізацію відповідних завдань.

3.2. Результати формувального експерименту та порівняльний аналіз основних показників методичної компетентності асистентів вчителя

Для перевірки гіпотези про зростання рівня методичної компетентності асистентів вчителя за умови реалізації визначених та обґрунтованих педагогічних умов необхідно зіставити результати вимірювання рівня методичної компетентності, які були отримані на початку та в кінці проведення формувального експерименту. При цьому діагностичний інструментарій використано однаковий.

Результати дослідження наведено в табл. 3.5-3.6.

Таблиця 3.5

**Результати кваліметричного вимірювання рівнів розвитку компонентів
методичної компетентності асистентів вчителя під час проведення
формуального експерименту**

Рівень розвитку	Групи	Кількість досліджуваних (%)							
		Ціннісно-мотиваційний фактор розвитку		Знанневий фактор розвитку		Операційний фактор розвитку		Суб'єктивний фактор розвитку	
		Поч.	Кінц.	Поч.	Кінц.	Поч.	Кінц.	Поч.	Кінц.
Високий	КГ1	13,79	13,79	24,14	20,69	24,14	31,03	13,79	17,24
	КГ2	14,81	18,52	22,22	29,63	22,22	22,22	25,93	25,93
	КГ3	18,52	22,22	18,52	22,22	11,11	18,52	22,22	29,63
	КГ4	25,81	25,81	12,90	19,35	16,13	19,35	25,81	32,26
	КГ5	14,29	17,86	17,86	17,86	14,29	17,86	17,86	21,43
	КГ6	15,15	15,15	9,09	18,18	21,21	24,24	9,09	18,18
	<i>T_{загКонтр}</i>	<i>17,06</i>	<i>18,89</i>	<i>17,45</i>	<i>21,32</i>	<i>18,18</i>	<i>22,20</i>	<i>19,12</i>	<i>24,11</i>
	ЕГ1	18,18	27,27	18,18	24,24	21,21	24,24	15,15	30,30
	ЕГ2	23,08	38,46	19,23	38,46	23,08	26,92	23,08	26,92
	ЕГ3	17,24	24,14	13,79	31,03	17,24	17,24	13,79	31,03
	ЕГ4	15,38	30,77	15,38	30,77	15,38	15,38	26,92	46,15
	ЕГ5	21,43	25,00	21,43	35,71	21,43	25,00	25,00	39,29
	ЕГ6	17,86	28,57	21,43	42,86	17,86	17,86	17,86	28,57
	<i>T_{загЕксп}</i>	<i>18,86</i>	<i>29,04</i>	<i>18,24</i>	<i>33,85</i>	<i>19,37</i>	<i>21,11</i>	<i>20,30</i>	<i>33,71</i>
Середній	КГ1	34,48	34,48	44,83	44,83	44,83	51,72	41,38	41,38
	КГ2	40,74	44,44	33,33	37,04	51,85	51,85	33,33	37,04
	КГ3	29,63	33,33	37,04	37,04	62,96	66,67	11,11	22,22
	КГ4	29,03	29,03	41,94	38,71	54,84	58,06	25,81	29,03
	КГ5	35,71	35,71	39,29	35,71	50,00	50,00	17,86	17,86

Закінчення табл. 3.5

		КГ6	36,36	39,39	30,30	24,24	48,48	51,52	21,21	24,24
		$T_{\text{загКонтр}}$	34,33	36,07	37,79	36,26	52,16	54,97	25,12	28,63
		ЕГ1	42,42	51,52	39,39	54,55	48,48	45,45	24,24	27,27
		ЕГ2	30,77	46,15	42,31	57,69	42,31	50,00	30,77	30,77
		ЕГ3	31,03	44,83	41,38	65,52	62,07	65,52	20,69	27,59
		ЕГ4	42,31	46,15	26,92	34,62	65,38	65,38	34,62	26,92
		ЕГ5	39,29	46,43	35,71	53,57	53,57	64,29	35,71	39,29
		ЕГ6	32,14	35,71	32,14	42,86	42,86	53,57	28,57	28,57
		$T_{\text{загЕксп}}$	36,33	45,13	36,31	51,47	52,45	57,37	29,10	30,07
	Початковий	КГ1	27,59	27,59	27,59	31,03	24,14	13,79	41,38	41,38
		КГ2	18,52	18,52	37,04	29,63	18,52	22,22	40,74	37,04
		КГ3	25,93	22,22	33,33	33,33	14,81	14,81	66,67	48,15
		КГ4	19,35	22,58	41,94	38,71	22,58	16,13	48,39	38,71
		КГ5	25,00	25,00	35,71	35,71	21,43	25,00	64,29	60,71
		КГ6	21,21	24,24	36,36	42,42	18,18	21,21	69,70	57,58
		$T_{\text{загКонтр}}$	22,93	23,36	35,33	35,14	19,94	18,86	55,19	47,26
		ЕГ1	24,24	15,15	30,30	18,18	24,24	30,30	57,58	42,42
		ЕГ2	23,08	15,38	30,77	3,85	19,23	15,38	46,15	42,31
		ЕГ3	27,59	31,03	37,93	3,45	10,34	13,79	62,07	41,38
		ЕГ4	19,23	15,38	46,15	26,92	15,38	15,38	34,62	23,08
		ЕГ5	21,43	7,14	35,71	7,14	21,43	10,71	39,29	21,43
		ЕГ6	28,57	21,43	46,43	14,29	32,14	28,57	53,57	42,86
		$T_{\text{загЕксп}}$	24,02	17,59	37,88	12,30	20,46	19,03	48,88	35,58
	Низький	КГ1	24,14	24,14	3,45	3,45	6,90	3,45	3,45	0,00
		КГ2	25,93	18,52	7,41	3,70	7,41	3,70	0,00	0,00
		КГ3	25,93	22,22	11,11	7,41	11,11	0,00	0,00	0,00
		КГ4	25,81	22,58	3,23	3,23	6,45	6,45	0,00	0,00
		КГ5	25,00	21,43	7,14	10,71	14,29	7,14	0,00	0,00
		КГ6	27,27	21,21	24,24	15,15	12,12	3,03	0,00	0,00
		$T_{\text{загКонтр}}$	25,68	21,68	9,43	7,28	9,71	3,96	0,57	0,00
		ЕГ1	15,15	6,06	12,12	3,03	6,06	0,00	3,03	0,00
		ЕГ2	23,08	0,00	7,69	0,00	15,38	7,69	0,00	0,00
		ЕГ3	24,14	0,00	6,90	0,00	10,34	3,45	3,45	0,00
		ЕГ4	23,08	7,69	11,54	7,69	3,85	3,85	3,85	3,85
		ЕГ5	17,86	21,43	7,14	3,57	3,57	0,00	0,00	0,00
		ЕГ6	21,43	14,29	0,00	0,00	7,14	0,00	0,00	0,00
		$T_{\text{загЕксп}}$	20,79	8,24	7,57	2,38	7,73	2,50	1,72	0,64

Таблиця 3.6

Динаміка середніх результатів кваліметричного вимірювання рівнів розвитку компонентів методичної компетентності асистентів вчителя під час проведення формувального експерименту

Фактор розвитку		Кількість досліджуваних (%) для рівня розвитку							
		високого		середнього		початкового		низького	
		$T_{загКонтр}$	$T_{загЕксп}$	$T_{загКонтр}$	$T_{загЕксп}$	$T_{загКонтр}$	$T_{загЕксп}$	$T_{загКонтр}$	$T_{загЕксп}$
Ціннісно-мотиваційний	поч.	17,06	18,86	34,33	36,33	22,93	24,02	25,68	20,79
	кін.	18,89	29,04	36,07	45,13	23,36	17,59	21,68	8,24
	динаміка	1,83	10,18	1,74	8,8	0,43	-6,43	-4	-12,55
Знаннєвий	поч.	17,45	18,24	37,79	36,31	35,33	37,88	9,43	7,57
	кін.	21,32	33,85	36,26	51,47	35,14	12,30	7,28	2,38
	динаміка	3,87	15,61	-1,53	15,16	-0,19	-25,58	-2,15	-5,19
Операційний	поч.	18,18	19,37	25,12	52,45	19,94	20,46	9,71	7,73
	кін.	22,20	21,11	28,63	57,37	18,86	19,03	3,96	2,50
	динаміка	4,02	1,74	3,51	4,92	-1,08	-1,43	-5,75	-5,23
Суб'єктивний	поч.	19,12	20,30	52,16	29,10	55,19	48,88	0,57	1,72
	кін.	24,11	33,71	54,97	30,07	47,26	35,58	0,00	0,64
	динаміка	4,99	13,41	2,81	0,97	-7,93	-13,3	-0,57	-1,08

Виходячи з даних, наведених у табл. 3.5-3.6, можемо стверджувати про наявність позитивної динаміки під час проведення формувального експерименту. За ціннісно-мотиваційним фактором розвитку методичної компетентності спостерігається збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку в контрольній групі на 1,83 %, в експериментальній групі – на 10,18 %. Збільшення кількості досліджуваних спостерігається і з середнім рівнем розвитку методичної компетентності: на 1,74 % в контрольній групі та на 8,8 % в експериментальній групі. Що ж до кількості

досліджуваних з початковим та низьким рівнем розвитку методичної компетентності спостерігаємо переважно від'ємну динаміку. Тобто кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 0,43 %, в експериментальній групі – зменшилася на 6,43 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 4 %, в експериментальній – на 12,55 %.

За знаннєвим фактором розвитку спостерігаємо дещо іншу динаміку зміни рівня розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в ході проведення формувального експерименту. Так, кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зросла на 3,87 %, в експериментальній групі – на 15,61 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 1,53 %, в експериментальній групі, навпаки, збільшилася на 15,16 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 0,19 %, в експериментальній групі – на 25,58 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 2,15 %, в експериментальній групі – на 5,19 %.

За операційним фактором розвитку можемо бачити позитивну динаміку, яка полягає у збільшенні кількості досліджуваних з високим та середнім рівнями розвитку методичної компетентності та відповідно зменшенні кількості досліджуваних з початковим та середнім рівнями розвитку методичної компетентності. Отже, у контрольній групі кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності збільшилася на 4,02 %, в експериментальній групі – на 1,74 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 3,51 %, в експериментальній групі – на 4,92 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 1,08 %, в

експериментальній групі – на 1,43 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 5,75 %, в експериментальній групі – на 5,23 %.

За суб'єктивним фактором розвитку відзначаємо також позитивну динаміку в збільшенні кількості досліджуваних з високим та середнім рівнями розвитку методичної компетентності. Кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 4,99 %, в експериментальній групі – на 13,41 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 2,87 %, в експериментальній групі – на 0,97 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 7,93 %, в експериментальній групі – на 13,3 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 0,57 %, в експериментальній групі – на 1,08 %. Графічно отримані результати дослідження зображено на рис. 3.2-3.5 (кількість досліджуваних подано у відсотках (%) з округленням до цілого числа).

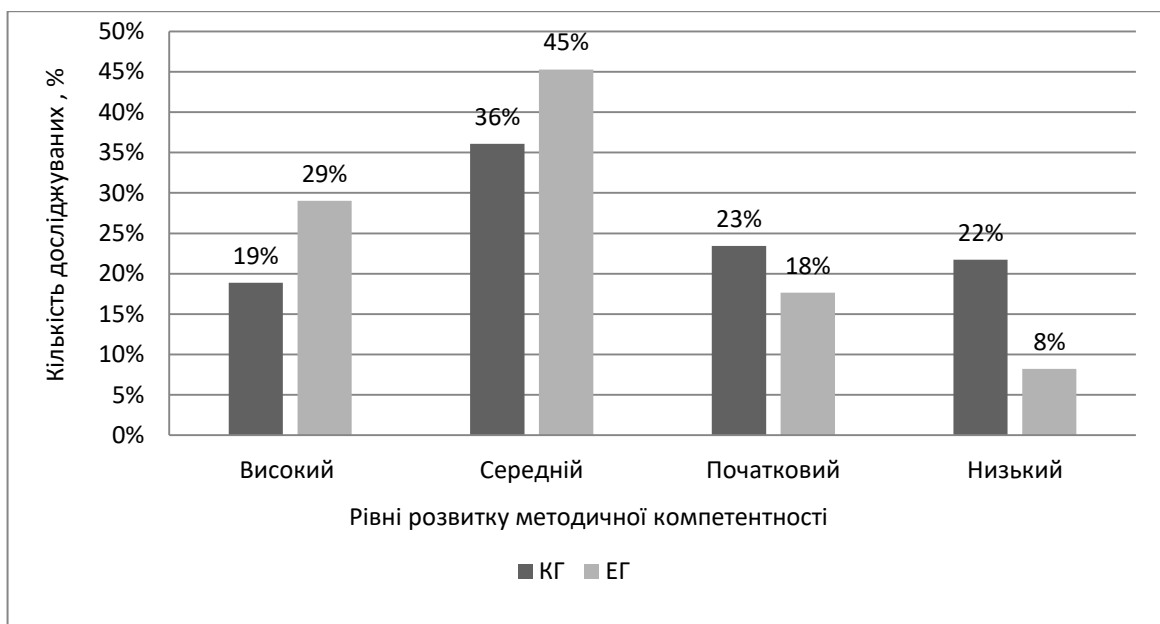


Рис. 3.2. Діаграма порівняння кінцевих результатів дослідження за ціннісно-мотиваційним фактором розвитку методичної компетентності асистентів вчителя

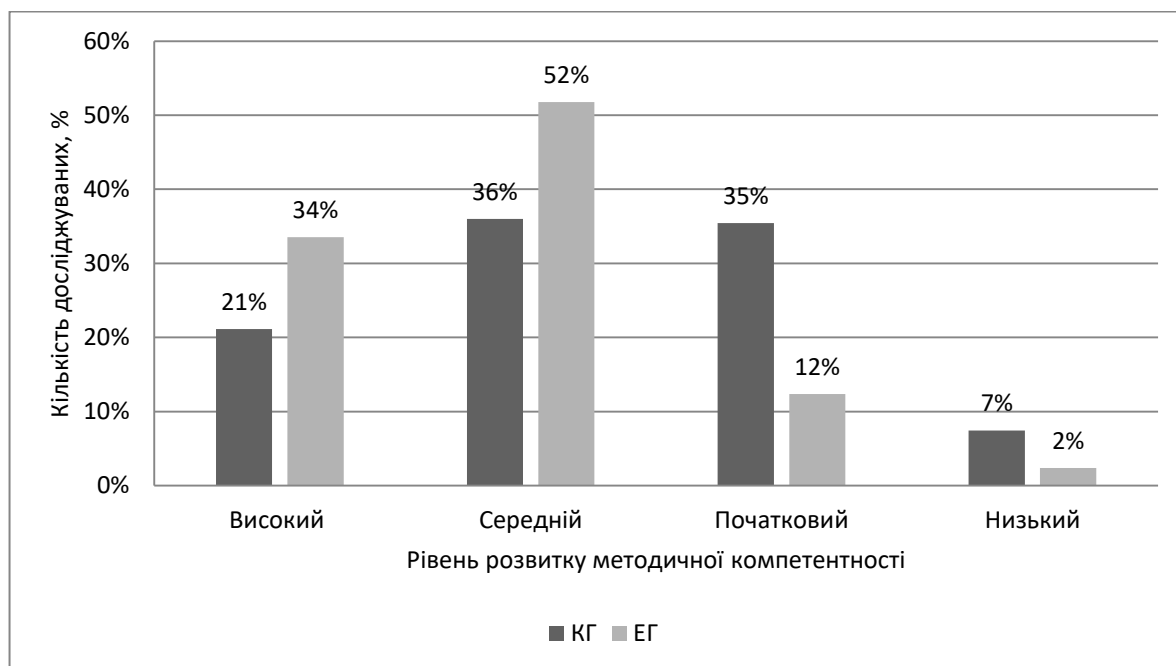


Рис. 3.3. Діаграма порівняння кінцевих результатів дослідження за знаннєвим фактором розвитку методичної компетентності асистентів вчителя

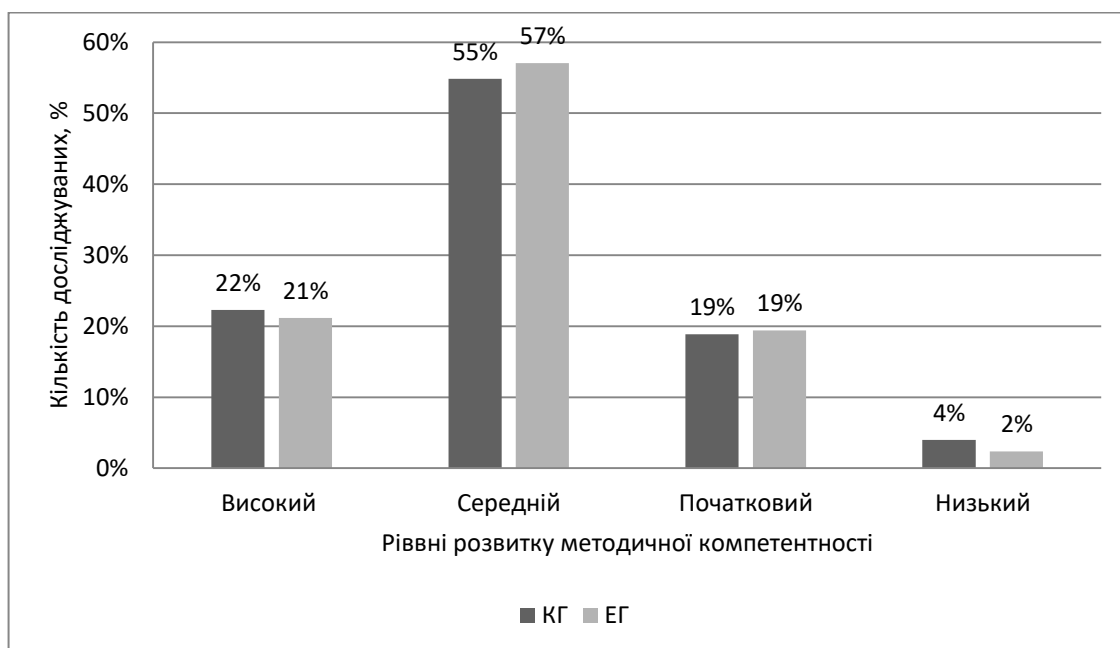


Рис. 3.4. Діаграма порівняння кінцевих результатів дослідження за операційним фактором розвитку методичної компетентності асистентів вчителя

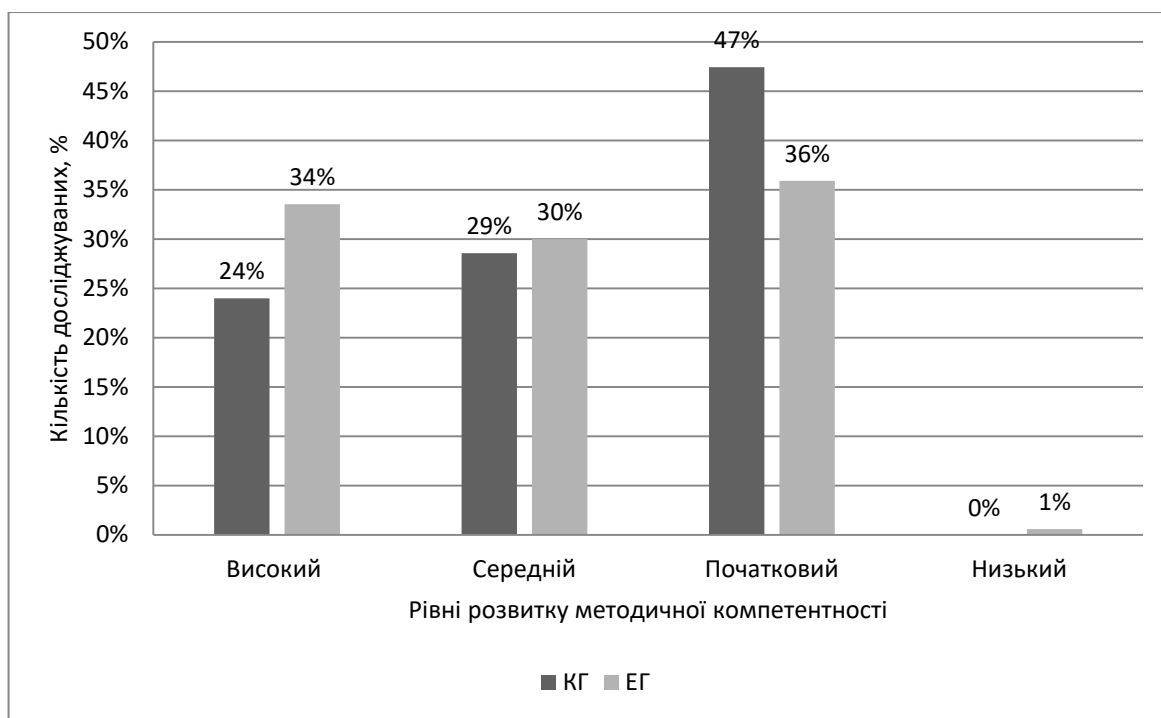


Рис. 3.5. Діаграма порівняння кінцевих результатів дослідження за суб'єктивним фактором розвитку методичної компетентності асистентів вчителя

Як бачимо з діаграм рис. 3.2, 3.3, 3.5, для ціннісно-мотиваційного, знаннєвого та суб'єктивного факторів розвитку методичної компетентності візуально спостерігається ефект роботи, проведеної на формувальному етапі експерименту з асистентами вчителя експериментальної групи. Для операційного фактора розвитку методичної компетентності візуально такого ефекту явно не бачимо (рис. 3.4).

Для перевірки ефективності проведеної експериментальної роботи використовуємо двовибірковий критерій Стьюдента [160, с. 289-299].

За умов рівності дисперсій цей критерій коректно застосовувати через достатньо великі об'єми вибірок.

Загальна методика перевірки за допомогою двовибіркового критерію Стьюдента така. Нехай є дві незалежні вибірки:

$$\xi_1, \xi_2, \dots, \xi_n \text{ та } \eta_1, \eta_2, \dots, \eta_m.$$

Спочатку за допомогою критерію Снедекора-Фішера перевіряється гіпотеза про рівність дисперсій. Лише за цих умов можливо використання критерію Стюдента. Розглядається нульова гіпотеза

$$H_0: \frac{\sigma_\xi^2}{\sigma_\eta^2} = 1.$$

З очевидною альтернативою

$$H_1: \frac{\sigma_\xi^2}{\sigma_\eta^2} \neq 1.$$

Обчислюється статистика Фішера

$$F = \frac{S_\xi^2}{S_\eta^2}.$$

Тут

$$S_\xi^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (\xi_i - \bar{\xi})^2.$$

Зі свого боку

$$\bar{\xi} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \xi_i.$$

Аналогічно обчислюється S_η^2 та $\bar{\eta}$.

Якщо $F \in (F_{1-\alpha;n-1;m-1}; F_{\alpha;n-1;m-1})$, то нульова гіпотеза про рівність дисперсій не відхиляється на рівні значущості α . Тут $F_{\beta;m;l}$ – правостороннє критичне значення розподілу Фішера рівня значущості β зі ступенями вільності m, l .

Після перевірки рівності дисперсії розглядаємо нульову гіпотезу

$$H_0: a_\xi = a_\eta.$$

З альтернативою

$$H_1: a_\xi > a_\eta.$$

Розраховується статистика Стюдента

$$T = \frac{\bar{\xi} - \bar{\eta}}{s \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}$$

Тут

$$s^2 = \frac{1}{n + m - 2} \left((n - 1)s_{\xi}^2 + (m - 1)s_{\eta}^2 \right).$$

Якщо $T > t_{\alpha; n+m-2}$, то нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної на рівні значущості α . Тут $t_{\alpha; n+m-2}$ – правостороннє критичне значення розподілу Стюдента з $n+m-2$ ступенями вільності на рівні значущості α .

Спочатку перевіряємо рівність середніх значень рівнів розвитку методичної компетентності асистентів вчителя на початку формувального експерименту для контрольних та експериментальних груп. Для цього перевіряємо гіпотезу про рівність дисперсій. При цьому статистика Фішера для ціннісно-мотиваційного фактора розвитку методичної компетентності асистентів вчителя дорівнює 1,084381949 за рівня значущості 0,05. Права критична межа має значення 1,351012009, ліва критична межа – 0,740876437. Статистика Фішера для знаннєвого фактора розвитку методичної компетентності асистентів вчителя дорівнює 1,010786928 за рівня значущості 0,05. Права критична межа має значення 1,353308696, ліва критична межа – 0,738929708. Статистика Фішера для операційного фактора розвитку дорівнює 0,96712616 за рівня значущості 0,05. Права критична межа має значення 1,350790075, ліва критична межа – 0,740800658. Статистика Фішера для суб'єктивного фактора розвитку методичної компетентності асистентів вчителя дорівнює 0,993893545 за рівня значущості 0,05. Права критична межа має значення 1,350790075, ліва критична межа – 0,740800658. Статистика Фішера для усіх 4 факторів не потрапляє у критичний проміжок, отже, нульові гіпотези не відхиляються.

Далі використовуємо двовибірковий критерій Стюдента. При цьому за нульову гіпотезу приймаємо рівність середніх. Альтернативна гіпотеза –

середні не рівні. За розрахунками для ціннісно-мотиваційного фактора розвитку методичної компетентності асистента вчителя S^2 становить 0,052701, а S – 0,229567. За рівня значущості 0,05 статистика Стюдента дорівнює 0,232258. Критичне значення для двостороннього критерію становить 1,966904. Для знаннєвого фактора розвитку методичної компетентності асистента вчителя S^2 становить 0,036141826, а S – 0,190110036. За рівня значущості 0,05 статистика Стюдента дорівнює 0,379408573. Критичне значення для двостороннього критерію становить 1,967007311. Для операційного фактора розвитку методичної компетентності асистента вчителя S^2 становить 0,032252913, а S – 0,179590962. За рівня значущості 0,05 статистика Стюдента дорівнює 0,127872724. Критичне значення для двостороннього критерію становить 1,966904281. Для суб'єктивного фактора розвитку методичної компетентності асистента вчителя S^2 становить 0,030888437, а S – 0,175751067. За рівня значущості 0,05 статистика Стюдента дорівнює 0,32012845. Критичне значення для двостороннього критерію становить 1,966904281. Як бачимо, для усіх 4 факторів статистика не потрапляє в критичну зону, отже, нульова гіпотеза не відхиляється. Тобто, можемо стверджувати, що за всіма 4 факторами розвитку методичної компетентності на початку проведення формувального експерименту контрольні та експериментальні групи є ідентичними.

Аналогічно перевіряємо гіпотезу про рівність середніх значень у кінці проведення формувального експерименту для з'ясування наявності ефекту від проведеної роботи. За розрахунками статистика Фішера для ціннісно-мотиваційного фактора дорівнює 1,098096659 за рівня значущості 0,05. Права критична межа становить 1,351730229, ліва – 0,740586176. Статистика Фішера для знаннєвого фактора дорівнює 1,116765959 за рівня значущості 0,05. Права критична межа становить 1,353308696, ліва – 0,740586176. Статистика Фішера для операційного фактора дорівнює 1,006821443 за рівня значущості 0,05. Права критична межа становить 1,350790075, ліва – 0,740586176. Статистика Фішера для суб'єктивного фактора дорівнює

1,06217132 за рівня значущості 0,05. Права критична межа становить 1,350790075, ліва – 0,740586176. Статистика Фішера для всіх 4 факторів не потрапляє в критичний проміжок, отже, нульова гіпотеза не відхиляється. Далі застосовуємо двовибірковий критерій Стюдента. При цьому обираємо за нульову гіпотезу рівність середніх значень. Альтернативна гіпотеза – середнє в експериментальних групах є більшим. За розрахунками для ціннісно-мотиваційного критерію S^2 дорівнює 0,050941383, S – 0,225701979, статистика Стюдента – 2,9944627 за рівня значущості 0,05. Верхнє критичне значення – 1,649321259. Для знаннєвого критерію S^2 дорівнює 0,032365767, S – 0,179904885, статистика Стюдента – 4,708673919 за рівня значущості 0,05. Верхнє критичне значення – 1,649374276. Для операційного критерію S^2 дорівнює 0,027805757, S – 0,166750584, статистика Стюдента – 3,12839097 за рівня значущості 0,05. Верхнє критичне значення – 1,649308199. Для об'єктивного критерію S^2 дорівнює 0,028525501, S – 0,168894939, статистика Стюдента – 5,121353978 за рівня значущості 0,05. Верхнє критичне значення – 1,649308199. Як бачимо з розрахунків, статистика для всіх 4 факторів потрапила в критичну зону. Отже, нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної. Таким чином можемо стверджувати, що ефект проведеної на формувальному етапі роботи з учасниками експериментальних груп є статистично значущим.

Узагальнюючи результати дослідження, можемо зробити висновок, що процес розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, який відбувається з використанням визначених та обґрунтованих педагогічних умов та відповідної моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти, відбувається ефективніше порівняно з використанням традиційного підходу. Отримані дані є підтвердженням того, що успішність розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в експериментальних групах визначається введенням незалежної змінної – педагогічних умов та моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в системі неперервної освіти.

Отже, гіпотеза дослідження підтверджена. Його результати є підставою для визнання того, що визначені та обґрунтовані педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя в системі неперервної освіти мають позитивний вплив на рівень розвитку усіх чотирьох складових методичної компетентності асистентів вчителя. Мета роботи досягнута, а завдання є виконаними.

Висновки до третього розділу

Для перевірки ефективності визначених та обґрунтованих педагогічних умов розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти організовано та проведено експериментальне дослідження з визначеним алгоритмом роботи. Експериментальне дослідження передбачало три етапи: аналітико-пошуковий, експериментальний (констатувальний і формувальний педагогічний експеримент), узагальнювальний. Дослідження проведене впродовж 2018-2023 рр. Його експериментальною базою стали заклади післядипломної педагогічної освіти, у яких асистенти вчителя проходять курси підвищення кваліфікації та отримують науково-методичну та практичну підтримку: КЗВО «ДАНУ» ДОР», Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області, Комунальна установа «Корсунь-Шевченківський інклюзивно-ресурсний центр» Корсунь-Шевченківської міської ради Черкаської області, Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради.

Експериментальною роботою було охоплено 713 асистентів вчителя, з них у проведенні констатувального експерименту взяло участь 368 асистентів учителя, формувального – 345 асистентів вчителя. З учасників формувального експерименту утворено контрольну та експериментальну групи. Для контрольної групи підвищення кваліфікації здійснювалося за

традиційними методиками. З учасниками експериментальних груп проведено цілеспрямовану роботу щодо розвитку їх методичної компетентності із запровадженням у процес неперервної освіти визначених та обґрунтованих педагогічних умов.

На початку та в кінці формувального експерименту проведено відповідні вимірювання рівнів розвитку методичної компетентності асистентів вчителя контрольної та експериментальної груп. Порівняння результатів дослідження дало змогу зробити висновок, що визначені та обґрунтовані педагогічні умови позитивно вплинули на розвиток методичної компетентності асистентів вчителя, що підтверджено методами математичної статистики (критерієм Стюдента).

За ціннісно-мотиваційним фактором розвитку методичної компетентності спостерігається збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку в контрольній групі на 1,83 %, в експериментальній групі – на 10,18 %. Збільшилася кількість досліджуваних і з середнім рівнем розвитку методичної компетентності: на 1,74 % в контрольній групі та на 8,8 % в експериментальній. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 0,43 %, в експериментальній групі – зменшилася на 6,43 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 4 %, в експериментальній – на 12,55 %.

За знаннявим фактором розвитку кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зросла на 3,87 %, в експериментальній групі – на 15,61 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 1,53 %, в експериментальній групі, навпаки, збільшилася на 15,16 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 0,19 %, в експериментальній групі – на 25,58 %. Кількість досліджуваних з низьким

рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 2,15 %, в експериментальній групі – на 5,19 %.

За операційним фактором у контрольній групі кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності збільшилася на 4,02 %, в експериментальній групі – на 1,74 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 3,51 %, в експериментальній групі – на 4,92 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 1,08 %, в експериментальній групі – на 1,43 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 5,75 %, в експериментальній групі – на 5,23 %.

За суб'єктивним фактором розвитку кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 4,99 %, в експериментальній групі – на 13,41 %. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі збільшилася на 2,87 %, в експериментальній групі – на 0,97 %. Кількість досліджуваних з початковим рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 7,93 %, в експериментальній групі – на 13,3 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку методичної компетентності в контрольній групі зменшилася на 0,57 %, в експериментальній групі – на 1,08 %.

Отже, висунута нами гіпотеза була підтверджена.

Матеріали розділу знайшли відображення у наукових публікаціях автора [66; 100].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення наукового завдання розвитку методичної компетентності асистентів вчителя в процесі неперервної освіти шляхом визначення, теоретичного обґрунтування, експериментальної перевірки й впровадження в практику певних педагогічних умов. Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу літературних джерел та законодавчих актів встановлено, що розвиток методичної компетентності асистента вчителя є актуальним питанням, яке потребує вирішення з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інклюзивної освіти та запровадження компетентнісного підходу. Для вітчизняної системи освіти компетентнісний підхід є порівняно новим, хоча його передумови беруть початок у класичній педагогіці. Актуальним є цей підхід і для системи неперервної педагогічної освіти. Питання про розвиток методичної компетентності асистентів вчителя є недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній науці, тому на сьогодні не можна повною мірою розвивати цю компетентність, як того вимагають основні положення Концепції «Нова українська школа» та принципи запровадження інклюзивної освіти.

2. Аналіз праць вітчизняних дослідників дав змогу сформулювати авторське визначення поняття методичної компетентності асистентів вчителя. Отже, під методичною компетентністю асистента вчителя пропонуємо розуміти динамічну характеристику особистості асистента вчителя, що базується на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду та забезпечує здатність до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання на основі ефективного застосування відповідних освітніх методів, прийомів, технологій та інструментів.

Оскільки поняття методичної компетентності асистента вчителя є складним і багатоаспектним, нами запропоновано розрізняти такі компоненти компетентності: ціннісно-мотиваційний (професійні мотиви, професійні цінності, мотивація та здатність до самовдосконалення), когнітивний (знання з педагогіки та методик навчання, з інклюзивної освіти, критичне мислення), діяльнісний (навички планування та організації діяльності, ефективної взаємодії з учнями з ООП, співпраці з учителем та іншими фахівцями), особистісний (самооцінка, творчий потенціал, емпатія, рефлексивність).

3. Відповідно до описаних структурних компонентів визначено критерії, показники та рівні розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Для ціннісно-мотиваційного компонента критерієм є розвинута мотивація, ціннісне ставлення до професійної діяльності та самовдосконалення, що включає професійні мотиви та інтерес до професійної діяльності, професійні цінності, мотивацію та здатність до самовдосконалення. Для когнітивного компонента критерієм є рівень знань з питань інклюзивної освіти, який включає знання з педагогіки та методик навчання, з інклюзивної освіти та критичне мислення. Для діяльнісного компонента критерієм є рівень розвитку умінь і навичок планування та організації професійної діяльності, взаємодії з учнями з ООП, співпраці з іншими членами команди супроводу, який включає навички планування та організації діяльності, ефективної взаємодії з учнями з ООП та співпраці з учителем та іншими фахівцями. Для особистісного компонента критерієм є розвинуті важливі якості особистості, зокрема самооцінка, творчий потенціал, емпатія та здатність до рефлексії. Рівнями розвитку методичної компетентності асистента вчителя є високий, середній, початковий та низький. Для проведення дослідження за визначеними критеріями та показниками нами було використано кваліметричний підхід, на основі якого розроблено факторно-критеріальну модель розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, яка являє собою комплекс

взаємопов'язаних факторів та критеріїв, за якими можна визначити ступінь відповідності зазначеного процесу встановленим характеристикам. Такими факторами є ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, операційний та суб'єктивний.

4. Враховуючи результати досліджень вітчизняних науковців, специфіку освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти та результати експертного оцінювання, визначено педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Під педагогічними умовами розвитку методичної компетентності асистента вчителя запропоновано розуміти сукупність ресурсного потенціалу технологій, методів, форм, засобів навчання та змісту освіти, які впливають на якість освітнього процесу й утворюють оптимальне освітнє середовище для засвоєння асистентами вчителів системи методичних знань та їх практичного використання на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до власної професійної діяльності. Такими педагогічними умовами є: створення сприятливого освітнього середовища; формування цінностей інклюзивної освіти; організація професійного співробітництва; посилення методичного змісту підвищення кваліфікації. Обґрунтовані педагогічні умови стали основою для розробки теоретичної моделі розвитку методичної компетентності асистентів вчителя. Авторська модель складається з визначених компонентів: мета, зміст, характер і результат діяльності асистента вчителя; складники процесу розвитку методичної компетентності асистента вчителя; науково-методичне забезпечення розвитку методичної компетентності асистента вчителя; педагогічні умови розвитку методичної компетентності асистента вчителя. Модель містить такі 4 блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, діяльнісно-операційний та аналітико-результативний.

5. Експериментально перевірено ефективність запроваджених у практику процесу неперервної освіти асистентів вчителя визначених та обґрунтованих педагогічних умов. Для цього організоване та проведене

експериментальне дослідження, яке складалося з 3 етапів: аналітико-пошукового, експериментального (констатувальний і формувальний педагогічний експеримент), узагальнювального.

Експериментальною роботою було охоплено 713 асистентів вчителя, з них у проведенні констатувального експерименту взяло участь 368 асистентів учителя, формувального – 345 асистентів вчителя. З асистентів вчителя на формувальному етапі експерименту сформовано контрольну та експериментальну групи. Аналіз результатів експериментальної роботи дав змогу зробити висновок про ефективність визначених та обґрунтованих педагогічних умов. Так, за ціннісно-мотиваційним фактором розвитку кількість досліджуваних з високим рівнем зросла в контрольній групі на 1,83 %, в експериментальній групі – на 10,18 %; із середнім рівнем кількість зросла в контрольній групі на 1,74 %, в експериментальній – на 8,8 %. З початковим рівнем кількість досліджуваних у контрольній групі зросла на 0,43%, в експериментальній – зменшилася на 6,43 %. Кількість досліджуваних з низьким рівнем в контрольній групі зменшилася на 4 %, в експериментальній – на 12,55 %.

За знаннєвим фактором розвитку кількість досліджуваних з високим рівнем в контрольній групі зросла на 3,87 %, в експериментальній – на 15,61 %; із середнім рівнем у контрольній групі зменшилася на 1,53 %, в експериментальній – збільшилася на 15,16 %; з початковим рівнем у контрольній групі – зменшилася на 0,19 %, в експериментальній – на 25,58 %; з низьким рівнем у контрольній групі зменшилася на 2,15 %, в експериментальній – на 5,19 %.

За операційним фактором у контрольній групі кількість досліджуваних з високим рівнем збільшилася на 4,02 %, в експериментальній – на 1,74 %; із середнім рівнем у контрольній групі збільшилася на 3,51 %, в експериментальній – на 4,92 %; з початковим рівнем у контрольній групі зменшилася на 1,08 %, в експериментальній – на 1,43 %; з низьким рівнем у контрольній групі зменшилася на 5,75 %, в експериментальній – на 5,23 %.

За суб'єктивним фактором розвитку кількість досліджуваних з високим рівнем у контрольній групі збільшилася на 4,99 %, в експериментальній – на 13,41 %; із середнім рівнем у контрольній групі збільшилася на 2,87 %, в експериментальній – на 0,97 %; з початковим рівнем у контрольній групі зменшилася на 7,93 %, в експериментальній – на 13,3 %; з низьким рівнем у контрольній групі зменшилася на 0,57 %, в експериментальній – на 1,08 %. Вірогідність отриманих експериментальних даних підтверджено методами математичної статистики за допомогою критерію Стюдента.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів висвітленої теми розвитку методичної компетентності асистентів вчителя, що дає основу для подальших перспективних досліджень, зокрема оволодіння асистентами вчителя цифровими освітніми технологіями для удосконалення їхньої професійної компетентності в умовах дистанційного та змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 13 людей, з обмеженими можливостями, які досягли успіху в житті. URL: <https://busines.in.ua/13-lyudej-z-obmezhenymy-mozhlyvostyamy-yaki-dosyagly-uspihu-v-zhytti/>
2. 4 історії людей з необмеженими можливостями. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/08/8/216078/>
3. Аніщенко О. В. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 2 (22). С. 24–37. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.24-37](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37)
4. Архипова С. П. Основи андрагогіки. Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. ун-т. Черкаси, 2002. 183 с.
5. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
6. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
7. Бабенко В. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилістики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). Київ, 2019. 244 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/200762162.pdf>
8. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Філософія. Педагогіка». 2022. № 2 (3). С. 47–53. URL: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>

9. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Серія «Філософія. Педагогіка». 2022. № 2 (3). С. 47–53.
10. Баранець Я. Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : Науково-методичний збірник. 2017. Вип. 13. С. 38–45.
11. Баранець Я. Методологія підготовки кадрів закладів освіти з інклюзивним навчанням. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. Т. 1. С. 100–103.
12. Баранець Я. Науково-теоретичні основи використання логоритміки як складової системи корекційної роботи з дітьми з дизартрією. *Міжгалузеві диспути: динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень*: збірник матеріалів II Міжнародної спеціалізованої наукової конференції. 2023. С. 251–252.
13. Баранець Я. Ю., Мотуз Т. В. Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. С. 66–69. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.13>
14. Баранець Я. Ю., Шерстюк М. В. Комунікативні здібності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *The 1 st International scientific and practical conference—Achievements and prospects of modern scientific research* (December 6-8, 2020) Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. 2020. С. 228.
15. Баранець Я., Мотуз Т. Інноваційні підходи щодо професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. № 59. Т. 1. С. 196–201.
16. Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. Вип. 12–13. С. 44–47.

17. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремін. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.
18. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2011. С. 229–234.
19. Бородай К. В., Баранець Я. Ю. Особливості співпраці школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *The 3rd International scientific and practical conference—Topical issues of modern science, society and education* (October 3-5, 2021) SPC—Sci-conf.com.ua, Kharkiv, Ukraine. 2021. С. 411.
20. Бріскін Ю. А. Організація і проведення педагогічного експерименту. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/7069/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B0%204.pdf>
21. Василенко О. В. Моніторинг розвитку навчання та освіти дорослих у глобальному вимірі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Вип. 2 (20). С. 20–30. URL: [https://doi.org/10.35387/od.2\(20\).2021.20-30](https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021.20-30)
22. Васильєва Г. І. Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2021. 253 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.19/Vasyleva_dis1.pdf
23. Васильєва Г. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 193–210. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/22.pdf>

24. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
25. Відомі люди з інвалідністю. <https://cherkassymsek.com.ua/vidomi-lyudi-z-invalidnistyu/>
26. Войтовська О. М. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2015. Вип. 1. С. 179–186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2015_1_23.
27. Волощук А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2012. 22 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/8192/1/Voloshchuk_autoref.pdf
28. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Боярська-Хоменко А. В., Доценко С. О.. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 2(3). С. 133–139. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.21>
29. Гаєвець Я. Методична компетентність вчителя початкових класів: компоненти системи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2(28). С. 212–224. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/2909/1/Metodychna%20kompetentnist%20vchytelia%20pochatkovykh%20klasiv.pdf>.
30. Гаєвець Я. С. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 38–42.
31. Галай В. Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в умовах модернізації вищої освіти. URL: http://library.udpu.rg.ua/labrari_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_11.pdf
32. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.

33. Гарнюк Л. Г. Застосування програмно-технічного комплексу «Видима мова» в корекційній роботі з глухими дітьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2005. 22 с. http://dnrc10.deafschool.dp.ua/wp-content/uploads/2020/04/Garnyuk_L_G_Zastosuvannya_programno-tekhnichnogo_kompleksu_Vidima_mova_v_korektsiyniy_roboti_z_glukhimi_ditmi.pdf
34. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ». ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ*. 2015. № № 1 (9). С. 73–79.
35. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с. URL: http://ipf.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/09/Goncharenko_pedagogicheskie_issledovaniya_metodologiches.pdf
36. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник : Вид.2-е, доп. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
37. Гончарова І. Професійна компетентність асистента вчителя як складник успішної реалізації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта Луганщини*. 2021. № 4(65). С. 41–47.
38. Грицай Н. Методичні знання та вміння як основа методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 88–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2012_4_13.
39. Грицай Н. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу. *Педагогіка. – Нова педагогічна думка. Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5. С. 26–33. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19098-formuvannya->

metodichnoi-kompetentnosti-majbutnix-uchiteliv-biologii-v-umovax-vishhogo-navchalnogo-zakladu.html

40. Гриценко А. Особливості структури професійної компетентності майбутніх учителів історії в інформаційному суспільстві. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 68. С. 61–64. URL: <http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/68-2019/16.pdf>

41. Гумбольдт Вільгельм. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf

42. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 6–9.

43. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 239 с. URL: <http://surl.li/nkfdd>

44. Данілавичюте О., Нагорна Е. Організаційно-педагогічні умови застосування технологій інклюзивної освіти в професійній діяльності майбутніх фахівців інклюзивного середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Збірник наукових праць. 2021. № 75. Том 1. С. 134–138.

45. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф... дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» Умань, 2016. 46 с.

46. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL:

<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

47. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

48. Дернова М. Г. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2021. 363 с. URL: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2021/DERNOVA_diser_pass.pdf

49. Джус О., Ленів З., Коваленко В. Тренінг як інструмент формування командної взаємодії фахівців, які працюють в інклюзивному освітньому просторі. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo*. 2020. Issue 3(I). С. 113–129. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bd8a6e58-5d9b-4135-98a9-dd1c51f0e372/content>

50. Драч І. І. Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи. *Проблеми освіти: наук. зб. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2012. Вип. 70. Ч. 1. С. 140–146.

51. Дятленко Н. М. Розвиток навчального закладу на основі інклюзивних цінностей. 2014. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6901/1/N_Dyatlenko_VMDZ_8_IPPO.pdf

52. Жигайло О, Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 4. Дрогобич: Просвіт, 2013. С. 184–190

53. Жигайло О., Гунза О., Біляковська О., Сімоненко Л., Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. 2017 № 2(5). С. 95–102. URL: <http://surl.li/nkhuy>

54. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 30, ст.1011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>

55. Засенко В. В. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу*. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. 2022. С. 76–87. URL: https://ispukr.org.ua/articles/22/2022_%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98.pdf#page=130

56. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Нова українська школа—стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie i Praca*. 2018. С. 149–258.

57. Застело О. В. Аналіз методів визначення узгодженості думки групи експертів під час оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності слухачів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 8. С. 18–22.

58. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti>

59. Інклюзія: термінологічний словник для використання в освітньому процесі слухачів курсів підвищення кваліфікації комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради з числа педагогічних працівників закладів

дошкільної та загальної середньої освіти / за заг. ред. Т. В. Мотуз, Н. В. Олефір. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР, 2022. 54 с.

60. Казачінер О. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти : монографія. Харків : видавництво ФОП Панов А. М., 2017. 390 с.

61. Калашнікова С. А. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 1. С. 67–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_1_16.

62. Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП: Методичні рекомендації. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. 33 с. URL: <http://surl.li/nkhvn>

63. Кінезіологічні вправи, як засіб розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: Збірка. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. 28 с. URL: <http://surl.li/eripf>

64. Кірман В., Чаус Г. Про вимірювання параметрів предметно-методичної компетентності вчителів біології закладів загальної середньої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Серія «Філософія. Педагогіка» 2022. № 1 (2). С. 45–51.

65. КЛАСИФІКАТОР ПРОФЕСІЙ ДК 003:2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

66. Клевцова В., Баранець Я. Дидактичні можливості використання інтерактивного програмного комплексу tozabook на уроках біології. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства* : збірник тез доповідей Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 вересня 2022 року, м. Дніпро) / за заг. ред. Т. В. Мотуз, Є. В. Кочерги. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 123–124.

67. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3.

68. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»). URL: <http://surl.li/nkibz>

69. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Велика дидактика. Київ, 1940. 248 с. URL: http://library.vspu.edu.ua/inform/vidanna_bibliot/cifrova_kol/komenskij_velika_di_daktika_tom1.pdf

70. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та інш. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.

71. Концепція «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

72. Коробова І. В. Експериментальна перевірка сформованості методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 9(2). С. 135-143. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9\(2\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(2)_21)

73. Кочерга Є. В., Кірман В. К. Визначення ефективності педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 22. Том 1. С. 154–159.

74. Кочерга Є. В., Мотуз Т. В., Ватковська М. Г. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 15. С. 23–32.

75. Кочерга Є., Скиба Ю. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в системі післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т*

менедж. освіти НАПН України. Київ, 2020. Вип. 11(40). С. 170–182. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/11_40_2020/pedagog/Bulletin_11_40_Pedagogika_Skyba_Kocherha.pdf

76. Кравченко Г. Ю. Система підвищення кваліфікації в умовах вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць: Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 76–80.

77. Кришко А. Ю. Рецепція ідейної спадщини Вільгельма Гумбольдта вітчизняними науковцями у контексті проблем розвитку української мови і мовної освіти XIX-початку XX століття: історіографія питання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 378–383. http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_79

78. Кузава І. Б. Теоретичне обґрунтування моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 10 (269). Ч. III. С. 39–46.

79. Кух А. М., Кух О. М., Дінділевич Є. М. Зміст професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Сер. : Педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 294–299. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprkped_2013_19_104

80. Кучеренко І. А. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника як інтегральна характеристика фахівця нової генерації. *Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реалії і перспективи*: Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (25–26 жовтня 2018 р.) / За заг. ред. І. В. Гайдаєнко; упор. Т. Г. Окуневич 2018. С.100–103. URL: <http://surl.li/nkhwy>

81. Левченко Ф. Сутність та витоки компетентісного підходу в освіті. С. 186–186. URL: <http://surl.li/mlrai>

82. Ленів З. П. Дистанційні тренінги в системі підготовки фахівців до роботи за умов інклюзії. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. С. 133–137.
83. Лещук Г. Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8. No. 3. PP. 364-372. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.5.
84. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. № 4(1). С. 252–260.
85. Лісовець О. В. Умови створення сприятливого освітнього середовища для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1. С. 40–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2018_1_11.
86. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія. Вісн. АПН України*. 2009. № 2. С. 13–25.
87. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 31–36. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42974921.pdf>
88. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти : монографія. Київ : ІПОД НАПН України, 2016. 265 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf
89. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2017. 20 с.
90. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03 – корекційна

педагогіка. Київ, 2018. 542 с. URL:
http://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf

91. Мартиненко О. Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3. С. 398–406. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_3_51

92. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

93. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика проф. освіти. Івано-Франківськ, 2012. 456 с.

94. Матяш О., Ольшевський В. Сучасні проблеми формування та розвитку методичних компетентностей майбутнього вчителя математики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2015. № 43. С. 392–396. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4725>

95. Методика. URL:
<https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0>

96. Михайленко Л. Ф. Воєвода А. Л. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1. С. 135–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2019_1_23

97. Модель. URL:
<https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C>

98. Мойсеєнко І. М. Формування сенсомоторних компетенцій дітей старшого дошкільного віку з розладами аутичного спектра: дис. ... док. філософії за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта. Київ, 2023. 316 с.
<https://ispukr.org.ua/articles/23/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0>

[%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF%20%D0%9C%D0%9E%D0%99%D0%A1%D0%95%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%20%D0%86%20%D0%9C.pdf.pdf](#)

99. МОН затвердило типову програму підвищення кваліфікації асистентів учителів. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-zatverdylo-typovu-programu-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-asystentiv-uchyteliv/>

100. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 172–181.

101. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі, схвалена Указом Президента України від 25.05.2020 № 195/2020. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789?fbclid=IwAR061k8p4RFwtmQWrHhRP96eZ4cfdY8_YX_-N7GqNJW5kbwUs75PnFGnouY

102. Необмежені можливості: Люди, які підкорили світ в інвалідному візку. URL: https://espreso.tv/article/2015/12/03/bez_baryeriv

103. Ніколаєв О. М., Рубаняк Л. А. Методична компетентність як одна із основних складових професіоналізму майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 99–102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_ped_2016_22_33.

104. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf

105. Олійник В. В., Кириченко М. О., Отич О. М. та ін. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах

розбудови Нової української школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 25–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_

106. Оніщенко О. В. Тренінг як інноваційна методика навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 132. С. 106–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_132_28.

107. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

108. Опольська А. Андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(2). С. 239–244. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdp_2013_28_2_47.

109. Опольська А. В. Неперервна педагогічна освіта: дефініції дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 137. С. 43–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_12

110. Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР, 2023. 124 с.

111. Організація освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти з використанням електронних технологій навчання: методичні рекомендації / за заг. ред. Л. Л. Ляховської; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2017. 198 с.

112. Орлова Л. Створення сприятливого освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 16. С. 231–237. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2015_16_32.

113. Орлова Л., Оніпко В. Біоетика як невід’ємна складова процесу фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Вип. 20. С. 198–192. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11484/1/Onipko.pdf>
114. Основні положення системи Марії Монтессорі. URL: https://kidskan.com.ua/pro_sistiemu_mariyi_montiessori
115. Основні поняття та принципи інклюзивної освіти. URL: <https://kmk.osv.org.ua/news/1623928301/>
116. Остапенко А. С. Розвиток методичної компетентності вчителів технологій в системі післядипломної освіти : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2021. 298 с.
117. Отич О. М Освіта дорослих у суспільстві знань. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції* 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. Київ : ЦППО, 2017. 424 с.
118. Папач О. Науково-практичний аналіз рівня розвитку складових методичної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 2. С. 127–133. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-127-133>
119. Пасічник О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: [матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, м. Кропивницький, 10-21 квітня 2017 р.] / За заг ред. М. І. Садового, О. В. Гурянової, Д. В. Гриня, О. М. Трифонової. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/images/conf-2017-04/s6/6->

%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA_
%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

120. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навчально-методичний посібник/ А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Київ : Видавнича група «Атопол», 2015 136 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

121. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. /авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.

122. Покроєва Л. Д. Умови розвитку професійних компетентностей педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 27. С. 24–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_27_8

123. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162002217.pdf>

124. Поперечна Л. Ю. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_14

125. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

126. Принцип. URL:
<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF>
127. Про вищу освіту: Закон України від 21.06.2020 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
128. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV (втратив чинність 18.03.2020 р.). *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
129. Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 № 1205. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text>
130. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. URL:
<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
131. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
132. Прокопчук В. Є. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. № 2(5). С. 95–102.
133. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. URL:
<https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
134. Прохоренко Л. Дитина із труднощами навчання. Харків : Ранок; ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

135. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: Методичні рекомендації. КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. 57 с. URL: <http://surl.li/nkhzx>

136. Рогозіна Л. А., Негур А. А., Залюбівська О. Б. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/17719/2273.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

137. Родименко І. М. Організаційно-діагностична діяльність обласного психолого-медико-педагогічного центру : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 20 с.

138. Розвиток. *Академічний тлумачний словник*. URL: <http://sum.in.ua/s/rozvytok>

139. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1 (38). С. 241–244. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_1_61

140. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_25_35.

141. Савчук Л. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. С. 98–101.

142. Самойленко П. В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів хімії в педагогічному університеті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка* / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. Чернігів: ЧНПУ, 2014. Вип. 120 С. 32–37. URL: <http://surl.li/nkiag>

143. Самусь Т. В. Аналіз педагогічних умов формування здоров'язберезувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів. *Молодий вчений*. 2014. № 7(1). С. 167–169. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_7\(1\)__47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_7(1)__47).

144. Семерня О. М. Компетентнісний підхід: методична компетентність майбутнього вчителя фізики. *Фізико-математична освіта*. Науковий журнал. 2015. Вип. 3 (6). С. 77–84.

145. Сиваш С. В. Особливості навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42. С. 307–314. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_42_43

146. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія* / редкол.: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О., Чернуха Н. М., Терентьева Н. О. Київ : Київ. ун-тім. Б. Грінченка, 2015. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>

147. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти / Г. А. Дегтярьова. *Науковий огляд*. 2015. № 10(20). URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/615/784>

148. Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13slyvum.pdf>

149. Січкара А. Д. Трансформація ідей діяльнісного підходу в педагогічній спадщині Елеонори Яновської (перша третина XX століття). *Освітологічний дискурс*. 2014. № 4 (8). С. 219–230. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33688428.pdf>

150. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ. 2014. Вип. 65. С.

254–259.

URL:

http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/625/%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f_%d0%a1%d0%ba%d0%b2%d0%be%d1%80%d1%86%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%a1.%d0%9e..pdf?sequence=1&isAllowed=y

151. Смірнов С. В. Педагогічні умови компетентнісного наставництва, орієнтованого на професійну підготовку військових фахівців. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 296–300. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_6_69.

152. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі (методичні рекомендації) / уклад. Д. М. Литвяк, Л. О. Зленко. Чернігів, 2023. 66 с.

153. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 22 (209). Ч. I. 2010. С. 85–90.

154. Татаринцев О. В. Компетентнісний підхід до підготовки асистентів-учителів для роботи в інклюзивних класах. URL: <https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/08/pidvyshhennya-fahovoyi-kompetentnosti-asystenta-uchytelya-2015.pdf>

155. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практ. посіб. / В. Майборода, О. Ярошенко, Ю. Скиба ; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.

156. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

157. Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі», затверджена Наказом Міністерства освіти і науки

України 18.10.2019 № 1310. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1310729-19#Text>

158. Ткаченко К. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Слов'янськ, 2015. 22 с. URL:
<http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/398>.

159. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2019. 574 с. URL:
https://old.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Tolochko.pdf

160. Турчин В. М. Теорія ймовірностей та математична статистика. Основні поняття, приклади, задачі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. 556 с. URL:
https://mmf.dnu.dp.ua/wp-content/uploads/2020/01/turchynvm_ptams_2014.pdf

161. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб. / За загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

162. Управління розвитком персоналу: Навчальний посібник / Т. П. Збрицька, Г. О. Савченко, М. С. Татаревська. За заг. ред. М.С. Татаревської. Одеса: Атлант, 2013. 427 с.

163. Федієнко В. В. Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2009. 24 с.

164. Фесенко О. Дослідження сутності феномена «методична компетентність» у науковій літературі. *Людинознавчі студії*. Серія : Педагогіка. 2016. Вип. 3. С. 236–243. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_3_29

165. Фесенко О. С. Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 167. С. 230–234. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_167_56.

166. Хованець Н. В., Чаусова Т. В. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/64.pdf

167. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

168. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: 2009. 213 с.

169. Черкашина Т. В. Амеологічний підхід до особистісно-професійного самовдосконалення засобами самопізнання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 62. С. 242–246. URL: <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/62-2018/57.pdf>

170. Чигріна Я. Деякі механізми розвитку педагогічної майстерності майбутніх фахівців, що працюють в інклюзивній освіті. *Молодь і ринок*. 2023. № 8(216). С. 135–138. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289431>

171. Чигріна Я. Педагогічні умови формування методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. Том 109 № 1. С. 187–200. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.134>

172. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури. Дніпро : НГУ, 2014. 120 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/48405644.pdf>

173. Шаповалова Є., Ішутіна О. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. URL: https://www.researchgate.net/publication/327810816_PEDAGOGICNE_MODEL_UVANNA_AK_ZASIB_FORMUVANNA_METODICNOI_KOMPETENTNOST_I_MAJBUTNOGO_VCITELA

174. Шапран Ю. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2014. 44 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6975/100199547.pdf?sequence=1>

175. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне, 2017. 608 с. URL: http://www.rshu.edu.ua/images/afto/d_002_2.pdf

176. Шиян Н. І. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя хімії. С. 125–129. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16345/1/51.pdf>

177. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2022. №1(25). С. 115–125. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485>

178. Як організувати якісну роботу команди психолого-педагогічного супроводу: поради для керівника закладу освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-yakisnu-robotu-komand/>

179. Ярмола Н. А., Тороп К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 40. С. 99–116.

180. Ярмолицька С. О. Психолого-педагогічні аспекти готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах сучасних реалій. URL:

<http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14978/1/Yarmolytska.pdf>

181. Яшкіна О. І. Статистичні інструменти визначення узгодженості думок експертів в маркетингових дослідженнях. Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». 2013. № 10. С. 442–449. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/evntukpi_2013_10_74

182. Baranets Ya. Methodological approaches to the development of pedagogical skills in an inclusive environment. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej, Częstochowa*. 2023. 58. Nr. 3. P. 23–27.

183. Curry L., Docherty M. Implementing competency-based education. *Collected Essays on Learning and Teaching*. 2017. Vol. 10. P. 61–73. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147189.pdf>

184. Fernanda Gozzi, Reginaldo Aliçandro Bordin and Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia. Philippe perrenoud and the discourse of competence in education. *International Journal of Development Research*. 2020. Vol. 10. Issue 12. P. 42918-42924. URL: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/20565.pdf>

185. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23. Issue 7-8. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

186. Gökçe Dişlen Dağgöl Lifelong learning: not a 21st century, but an omnitemporal skill. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*. January 2017. 4(12):1254-1267. DOI:10.26450/jshsr.207

187. Inclusive education. URL: <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

188. Kefallinou A., Symeonidou S. & Meijer Cor J. W. Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospect*. 2020. 49. P. 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
189. National Council for Vocational Qualifications. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803100224520>
190. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://www.alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D1%96%D1%8F%20%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8.pdf>
191. Sunthonkanokpong W., Murphy E. Quality, Equity, Inclusion and Lifelong Learning in Pre-service Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2019. Vol. 21. №. 2. PP. 91–104,
192. Teachers in crisis contexts. Promising Practices in Teacher Management, Professional Development, and Well-being. URL: <https://inee.org/sites/default/files/resources/Promising%20Practices%20TPD.pdf>
193. Torop K., Yarmola N., Dergach M., Kvitka N., Trykoz S., Vasylenko B. Methodical training of teachers working with schoolchildren with intellectual development disabilities. *Revista Eduweb*. 2023. 17(1). 76–87. URL: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.8>
194. Tuning Educational Structures in Europe. URL: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Адаптовані показники визначення рівня розвитку ціннісно-мотиваційного компонента методичної компетентності асистентів вчителя

Умовний № показнику	Показник оцінки рівня прояву суб'єктного фактора	Ступені прояву показника
1.1	професійні мотиви до інтерес професійної діяльності	0,25 – прагнення до професійної діяльності та професійного розвитку під безпосереднім керівництвом; 0,5 – прагнення до професійної діяльності та професійного розвитку під керівництвом із елементами самостійності; 0,75 – прагнення до професійної діяльності та професійного розвитку під мінімальним керівництвом; 1 – прагнення до самостійної професійної діяльності та професійного розвитку.
1.2	професійні цінності	0,25 – асистент вчителя фрагментарні уявлення про професійні цінності та мінімальний інтерес до їх пошуку та усвідомлення; 0,5 – асистент вчителя має уявлення про професійні цінності, проте не завжди проявляє інтерес для їх пошуку та усвідомлення; 0,75 – асистент вчителя демонструє достатні знання про професійні цінності, проявляє певний інтерес для їх пошуку та усвідомлення; 1 – асистент вчителя усвідомлює свої професійні цінності, може їх розкрити та прагне до постійного активного пошуку та усвідомлення власних цінностей.
1.3	мотивація та здатність до самовдосконалення	0,25 – прагнення та здатність вдосконалювати методичну компетентність під безпосереднім керівництвом; 0,5 – прагнення та здатність вдосконалювати методичну компетентність під керівництвом із

		елементами самостійності; 0,75 – прагнення та здатність вдосконалювати методичну компетентність під мінімальним керівництвом; 1 – прагнення та здатність самостійно вдосконалювати методичну компетентність.
--	--	---

Таблиця А.2

Адаптовані показники визначення рівня розвитку когнітивного компонента методичної компетентності асистентів вчителя

Умовний № показнику	Показник оцінки рівня прояву суб'єктного фактора	Ступені прояву показника
2.1	знання з педагогіки та методик навчання	0,25 – асистент вчителя має загальне уявлення з педагогіки та сучасної методики навчання і виховання; розуміє суть окремих форм організації навчальної діяльності та методи навчання, називає деякі освітні технології, деякі методи педагогічної діагностики та дидактичні засоби навчання; 0,5 – асистент вчителя має певні знання з педагогіки та сучасної методики навчання і виховання; розуміє суть більшості форм організації навчальної діяльності та методи навчання, називає різні освітні технології, методи педагогічної діагностики та дидактичні засоби навчання; 0,75 – асистент вчителя має достатні знання з педагогіки та сучасної методики навчання і виховання; розуміє суть більшості форм організації навчальної діяльності та методи навчання; називає сучасні та традиційні освітні технології, методи педагогічної діагностики та дидактичні засоби навчання; 1 - асистент вчителя має ґрунтовні знання з педагогіки та сучасної методики навчання і виховання; розуміє суть різних форм організації навчальної діяльності та методи навчання, називає сучасні та традиційні освітні технології, методи педагогічної

		діагностики та дидактичні засоби навчання, у тому числі сучасні.
2.2	знання з інклюзивної освіти	0,25 – асистент вчителя має фрагментарні знання з інклюзивної освіти, мінімальний інтерес до їх поглиблення; 0,5 – асистент вчителя має певні знання з інклюзивної освіти та проявляє інтерес щодо їх поглиблення; 0,75 – асистент вчителя має достатні знання з інклюзивної освіти та проявляє інтерес щодо їх поглиблення; 1 – асистент вчителя має глибокі знання з інклюзивної освіти та постійно проявляє інтерес щодо їх розширення і поглиблення.
2.3	критичне мислення	0,25 – критичне мислення розвинуто на мінімальному рівні, майже відсутній інтерес до його розвитку; 0,5 – середній рівень критичного мислення та виявлення інтересу до його розвитку; 0,75 – достатній рівень критичного мислення та виявлення інтересу до його розвитку; 1 – високий рівень критичного мислення, постійний інтерес до його розвитку з урахуванням реалій сучасного світу.

Таблиця А.3

Адаптовані показники визначення рівня розвитку діяльнісного компонента методичної компетентності асистентів вчителя

Умовний № показника	Показник оцінки рівня прояву суб'єктного фактора	Ступені прояву показника
3.1	навички планування та організації діяльності	0,25 – планування та організація діяльності визначається формальними вимогами; незнання принципів планування та недотримання їх; якщо план і складається, то без будь-якого аналізу попередньої роботи, без опори на досягнуті результати; допускається відсутність планування діяльності; 0,5 – планування та організація діяльності

		визначається прагненням виглядати «не гірше за інших»; принципи планування дотримуються лише частково, з причини не достатнього їх засвоїв; планування здійснюється на основі безсистемного аналізу результатів попередньої діяльності; у планах не передбачається узгодженість дій з колегами, формально враховується вплив на учнів сім'ї; 0,75 – планування та організація діяльності визначається лише націлюванням «зверху»; загально дотримання принципів планування; аналіз попереднього досвіду з врахуванням у планах його результатів; у планах простежується недостатня цілеспрямованість і вимогливість до себе; 1 – планування та організація діяльності відзначається установкою на отримання конкретних результатів; принципи планування дотримуються в повній мірі; проводиться аналіз попереднього досвіду та планування на основі його результатів; плани формулюються чітко з конкретними видами роботи; плани узгоджуються з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.
3.2	навички ефективної взаємодії з учнями з ООП	0,25 – асистент вчителя взаємодіє з учнями з ООП на основі авторитарного чи ліберального стилю спілкування, не дотримується педагогічного такту; не дотримується принципів інклюзивної освіти; при взаємодії з учнями з ООП не враховує їх потреби та можливості; 0,5 – асистент вчителя взаємодіє з учнями з ООП на основі демократичного стилю спілкування, проте іноді без дотримання педагогічного такту; дотримується принципів інклюзивної освіти не в повній мірі; при взаємодії з учнями з ООП не завжди враховує їх потреби та можливості; 0,75 – асистент вчителя взаємодіє з учнями з ООП на основі демократичного стилю спілкування, виявляє педагогічний такт; дотримується практично всіх принципів

		інклюзивної освіти; при взаємодії з учнями з ООП враховує їх потреби та можливості. 1 – асистент вчителя взаємодіє з учнями з ООП на основі демократичного стилю спілкування, виявляє високу культуру та педагогічний такт; дотримується принципів інклюзивної освіти; при взаємодії з учнями з ООП в повній мірі враховує їх потреби та можливості.
3.3	навички співпраці з вчителем та іншими фахівцями	0,25 – низький рівень розвитку організаційних та комунікативних здібностей; нездатність співпрацювати у команді психолого-педагогічного супроводу; знецінення колективного досвіду та традицій колективу; небажання навчатися у колег для збагачення власного досвіду; прояв у колективі негативних якостей особистості (недоброзичливість, дратівливість, вразливість, нетактовність, нетерпимість до критики і т.п.); нерозуміння власної відповідальності за діяльність в колективі; 0,5 – недостатній рівень розвитку організаційних та комунікативних здібностей; не завжди проявлення здатності співпрацювати у команді психолого-педагогічного супроводу; розвинуті вміння обміну досвідом; прояв у колективі негативних якостей особистості (недоброзичливість, дратівливість, вразливість, нетактовність, нетерпимість до критики і т.п.); 0,75 – достатній рівень розвитку організаційних та комунікативних здібностей; здатність співпрацювати у команді психолого-педагогічного супроводу; цінування колективного досвіду; розвинуті вміння обміну досвідом; 1 – високий рівень розвитку організаційних та комунікативних здібностей; здатність співпрацювати у команді психолого-педагогічного супроводу; цінування колективного досвіду; розвинуті вміння вчитися у колег, збагачуючи свій досвід;

		повага до традицій колективу; оберігання колективу від руйнівного впливу негативних якостей особистості (недоброзичливість, дратівливість, вразливість, нетактовність, нетерпимість до критики і т.п.); усвідомлення власної відповідальності за діяльність в колективі.
--	--	--

Таблиця А.4

Адаптовані показники визначення рівня розвитку особистісного компонента методичної компетентності асистентів вчителя

Умовний № показника	Показник оцінки рівня прояву суб'єктного фактора	Ступені прояву показника
4.1	самооцінка	0,25 – низький рівень самооцінки; 0,5 – нижчий від середнього рівень самооцінки; 0,75 – середній рівень самооцінки; 1 – високий рівень самооцінки.
4.2	творчий потенціал	0,25 – низький рівень творчого потенціалу; 0,5 – нижчий від середнього рівень творчого потенціалу; 0,75 – середній рівень творчого потенціалу; 1 – високий рівень творчого потенціалу.
4.3	емпатія	0,25 – дуже низький рівень емпатії 0,5 – нижчий від середнього рівень емпатії; 0,75 – середній рівень емпатії; 1 – дуже високий рівень емпатії.
4.4	здатність рефлексії до	0,25 – самоаналіз освітньої діяльності в основному спирається на суб'єктивні враження асистента вчителя; виконання завдань під безпосереднім контролем; 0,5 – самоаналіз проводиться асистентом вчителя за окремими показниками; результати самоаналізу сформульовані нечітко; відсутній опис перспектив подальшої роботи; виконання завдань під керівництвом із незначними елементами самостійності; 0,75 – самоаналіз проводиться за всіма показниками; чітко визначаються результати самоаналізу за всіма

		показниками з планом виправлення недоліків у роботі; здатність виконання більшості завдань самостійно; 1 – самоаналіз здійснюється за всіма показниками; чітко визначаються результати самоаналізу за всіма показниками з планом виправлення недоліків у роботі; визначення чітких перспектив подальшої діяльності; здатність виконувати завдання з високим рівнем самостійності.
--	--	---

**Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради**

ЗАТВЕРДЖУЮ:
Ректор КЗВО «Дніпровська
академія неперервної освіти»
_____ В. В. Сиченко
«__» _____ 2020 р.

**ОСВІТНЯ ПРОГРАМА
підвищення кваліфікації педагогічних працівників
«Організаційно-методичні основи професійної діяльності
асистента вчителя»**

Дніпро 2020

Укладачі: Баранець Я.Ю., старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

ЗАТВЕРДЖЕНО

На засіданні кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

Протокол № ____ від ____ . ____ 2020

ЗАТВЕРДЖЕНО

Вченою радою КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР»

Протокол № ____ від ____ . ____ 2020 р.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Освітня програма підвищення кваліфікації асистентів вчителів розроблена на основі сучасних принципів державної освітньої політики, стратегії реформування загальної середньої освіти, концепції «Нова українська школа» та підходів інклюзивної освіти з урахуванням останніх наукових розробок.

Головна **ідея** підвищення кваліфікації асистентів вчителів полягає у сприянні їхньому особистісному та професійному розвитку, враховуючи їхню базову освіту, професійний і життєвий досвід, індивідуальні інтереси, соціальні запити держави щодо ефективного виконання функціональних обов'язків.

Завдання програми підвищення кваліфікації охоплює комплекс заходів щодо формування цінності інклюзивної освіти, мотивації і готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання та мотивації до саморозвитку і професійного зростання; розширення та поглиблення знань з педагогіки, загальної методики навчання, особливостей розвитку дітей з ООП, принципів, технологій, методів, засобів та форм інклюзивного навчання; оволодіння навичками практичної діяльності в умовах інклюзивної освіти закладу загальної середньої освіти, навичками роботи у команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Актуальність. У системі неперервної педагогічної освіти розпочате в Україні освітнє реформування ставить перед післядипломною освітою завдання розвитку основних орієнтирів корекційного спрямування освітнього процесу.

На сьогодні існує соціальний запит на підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють на посадах асистентів вчителів у класах з інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти. Педагого Нової української школи має здійснювати свою діяльність відповідно до сучасних вимог, творчо працювати, приймати самостійні нестандартні рішення, уникати стереотипів і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі, реалізувати освітні проєкти тощо.

Цільова аудиторія: асистенти вчителів класів з інклюзивним навчанням закладів загальної середньої освіти.

Мета освітньої програми: ознайомити асистентів вчителів із основними поняттями педагогіки, методики навчання та інклюзивної освіти, перевагами інклюзивного навчання для дітей з ООП та інших учасників освітнього процесу; розвинути навички побудови ефективної комунікації та співпраці між асистентом вчителя й іншими членами команди супроводу дитини з ООП; розвинути навички використання сучасних технологій, методів, засобів та форм роботи з дітьми з ООП на основі моделі спільного викладання.

Основні завдання освітньої програми (відповідно до Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в

умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти «Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі», затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України 18.10.2019 № 1310)

Систематизувати знання щодо:

- засвоєння основних принципів і технологій організації освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- оволодіння основними методами роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема розробленням індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами;
- розвитку та корекції розумових здібностей, розладів зору, слуху, мови дітей з особливими освітніми потребами та реалізації їх компенсаторних здібностей;
- формування морально-духовної життєвої компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин;
- виховання національної самосвідомості, любові до рідного краю, свого народу, шанобливого ставлення до його культури;
- забезпечення високої естетичної освіченості та вихованості особистості;
- виховання рис характеру на основі загальнолюдських норм моралі: правдивості, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродітностей;
- забезпечення у школярів умінь міжособистісного спілкування та толерантного ставлення до культури всіх національностей, які проживають в Україні.

Базові загальні компетентності:

- знання і розуміння предметної галузі та професії; знання основних теорій, концепцій, що складають наукову картину світу; вміння відстоювати власні стратегії професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;
- здатність діяти на основі соціальної відповідальності та громадянської свідомості, застосовувати процедури і технології захисту прав і свобод осіб з особливими освітніми потребами відповідно до основних міжнародних правозахисних документів та чинного законодавства України;
- вміння знаходити, обробляти й аналізувати інформацію з різних джерел; застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для розгляду конкретних питань з організації та впровадження інклюзивної освіти, вирішення фахових завдань у професійно-педагогічній діяльності;
- вміння працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з колегами, дітьми та їхніми батьками в інклюзивному освітньому середовищі; вміння демонструвати соціально-емоційну компетентність у професійних ситуаціях;
- здатність генерувати нові ідеї, творчо підходити до вирішення професійних завдань в інклюзивному освітньому середовищі;

- здатність виявляти та вирішувати проблеми професійно-педагогічної діяльності; знання основних методів наукового пошуку; уміння узагальнювати, оформлювати та презентувати результати діяльності щодо удосконалення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі;
- уміння самостійно навчатися; здатність до розвитку особистішого потенціалу, самореалізації, професійного лідерства та досягнення успіху;
- уміння планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати власну професійну діяльність; уміння швидко реагувати під час вирішення ситуативних проблем з урахуванням нових умов та обставин для прийняття рішень.

Базові фахові компетентності:

- компетентність у сфері міжнародного та національного законодавства у сфері інклюзивної освіти (знання основних міжнародних і національних законодавчих документів, їхньої ролі у впровадженні інклюзивної освіти);
- у сфері концептуальних засад інклюзивної освіти (знання та розуміння концепцій і принципів інклюзивної освіти; розуміння широкого контексту інклюзивної освіти як освіти для усіх без винятку; уміння проявляти толерантне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами на основі поваги до індивідуальних особливостей та недопущення дискримінації);
- у сфері управління освітнім процесом (володіння сучасними підходами до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти; вміння спільно працювати та злагоджено взаємодіяти з іншими працівниками та батьками, зокрема з батьками дітей з особливими освітніми потребами; вміння планувати та ефективно реалізовувати поставлені завдання для забезпечення якості освітнього процесу);
- щодо закономірностей та вікових особливостей дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами (знання закономірностей розвитку дитини у різних вікових періодах; знання індивідуальних методів навчання дитини задля забезпечення цілісного розвитку її особистості; володіння базовими знаннями щодо використання Міжнародної класифікації функціонування обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків в освіті для забезпечення змін в освітньому процесі);
- у сфері організації інклюзивного освітнього середовища (уміння виявляти і усувати бар'єри у навчанні учнів з особливими освітніми потребами; знання способів диференціації, адаптації і модифікації навчального змісту, методів викладання; уміння використовувати принципи універсального дизайну в освітньому процесі; уміння розробляти індивідуальну програму розвитку; володіння методами оцінювання, спираючись на сильні сторони дитини).

Очікувані результати:

- використовувати нормативну базу, яка регулює забезпечення

права на освіту осіб з інвалідністю/особливими потребами та питання впровадження інклюзивного навчання;

- застосовувати різноманітні навчальні стратегії, пов'язанні з особливостями дітей з інвалідністю/особливими потребами;
- надавати допомогу вчителю у впровадженні індивідуальних навчальних планів, оцінювання потреб учнів, моніторингу прогресу;
- використовувати навички роботи у команді фахівців по впровадженню інклюзивного навчання;
- працювати зі спеціальними засобами, обладнанням та технологіями, сприяти роботі учнів з цими засобами та обладнанням, а також забезпечувати дотримання правил безпеки роботи;
- взаємодіяти з персоналом навчального закладу, батьками дітей, фахівцями у такий спосіб, який сприяв би розвитку позитивних взаємовідносин;
- застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток впевненості учнів у власних силах та їх самостійності соціально-правових основ, законодавчих актів;
- готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

Зміст програми розкривається у двох модулях:

1. Теоретичний – систематизація знань слухачів щодо нормативних актів, інструктивно-методичних рекомендацій для забезпечення ефективного процесу реформування загальної освіти України.

Основні терміни та поняття; переваги та існуючі виклики впровадження інклюзивної освіти; вітчизняне та міжнародне законодавство у сфері інклюзивної освіти; основні завдання, ролі та функції асистента вчителя.

Реалізація принципів та основних завдань асистента вчителя спостерігати наявність ресурсів та дефіцитів розвитку дитини, рівень її активності, ступінь готовності навчального закладу до інклюзивної освіти, можливості включення учнів в роботу.

Розглядаються принципи та основні завдання командного підходу у роботі зі здобувачами; умови ефективного функціонування та складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; теоретичних основ та практичних завдань.

Визначення ролі та основних функцій батьків дітей з ООП в освітньому проєкті, шляхи співпраці з батьками.

Огляд основних напрямів сумісної діяльності ІРЦ та закладу освіти в плані підтримки інклюзивної освіти. Основні функції, шляхи взаємодії із закладом освіти.

2. Практичний – оволодіння навичками роботи в команді з

учителем, іншими фахівцями та батьками дітей, зокрема батьками дитини з особливими освітніми потребами; умінням брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та її реалізації відповідно до власної ролі; способам адаптації навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; способам спільного викладання; способам проведення спостережень та використання їх результатів для планування і здійснення змін в освітньому середовищі відповідно до МКФ-ДП.

Огляд поняття диференціації і індивідуалізації навчання.

В лекціях спеціально-професійного модуля розглядається:

- філософія та освітні поняття, пов'язані з освітою учнів з інвалідністю/особливими потребами;
- законодавчо-нормативне забезпечення посади «асистент вчителя» та процесу впровадження інклюзивного навчання;
- різноманітні навчальні стратегії, пов'язані з конкретними особливостями дітей з особливими освітніми потребами;
- кваліфікаційні вимоги та особливості роботи асистента вчителя під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами;
- методи надання допомоги вчителям, які працюють в інклюзивному класі, у підготовці навчального матеріалу;
- методи безпечної практики роботи та реакції на непередбачені ситуації у міру їх виникнення;
- методи планування навчальної діяльності під керівництвом вчителя.

Курс: підвищення кваліфікації	Категорія	Характеристика тематичного навчального плану курсу
Кількість кредитів ECTS – 2 Змістових модулів – 2 Загальна кількість годин – 60	Асистенти вчителів класів з інклюзивним навчанням закладів загальної середньої освіти	Форма навчання – очна Термін 2 тижні Лекції – 60 годин Вид підсумкового контролю: тестування – 4 години

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
(Організаційно-методичні основи
професійної діяльності асистента вчителя)

№	Назва модуля, тема	Всього годин	Всього кредитів	Аудиторні години		
				Лекції	Практичні заняття	Модульний контроль
I	Теоретико – педагогічний модуль	20	0,7	10	8	2
1.1	Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності педагога	2		2		
1.2	Інноваційні педагогічні технології в сучасній освіті	2		2		
1.3	Нормативно-правове забезпечення реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»	2		2		
1.4	Сучасна корекційна наука та удосконалення її практичної спрямованості	2		2		
1.5	Виховання у дітей з ООП основ використання цифрових освітніх ресурсів	2			2	
1.6	Стратегії проєктування інноваційного розвитку інклюзивної освіти на засадах компетентнісного орієнтованого підходу	2			2	
1.7	Нова українська школа – філософія змін	2		2		
1.8	Здоров'язберігаючі технології корекційної освіти	2			2	
1.9	Особистісно-орієнтований підхід до виховання дітей з ООП. Організація та проведення вільного часу (прогулянки, перерви, канікули)	2			2	
	Модульний контроль					2/2
II	Спеціально-професійний модуль	40	1,3	22	16	2
2.1	Навчання і виховання дітей зі складною структурою порушень	2		2		
2.2	Особливості адаптації та модифікації змісту навчального матеріалу для дітей з ООП	2			2	
2.3	Арт-методи в освітньому процесі	2			2	
2.4	Педагогіка партнерства. Налагодження партнерських відносин вчителя з батьками як важлива умова формування життєвих компетентностей школярів.	2			2	
2.5	Рівні підтримки в освітньому процесі у закладах загальної середньої освіти	2		2		
2.6	Основні завдання, ролі і функції вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі. Спільне викладання	2			2	
2.7	Партнерство з батьками як необхідна умова успішного навчання в інклюзивному просторі	2			2	
2.8	Формування особистості дітей з інтелектуальними та емоційно-вольовими порушеннями.	2		2		
2.9	Моделювання та впровадження індивідуальної навчальної програми для дітей з порушеннями	2			2	

№	Назва модуля, тема	Всього годин	Всього кредитів	Аудиторні години		
				Лекції	Практичні заняття	Модульний контроль
	інтелектуального розвитку					
2.10	Організація дистанційного навчання дітей з ООП	2			2	
2.11	Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів класів з інклюзивним навчанням	2		2		
2.12	Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти	2		2		
2.13	Диференційоване викладання в інклюзивному освітньому середовищі	2			2	
2.14	Принципи взаємодії ІРЦ, дитини, батьків та закладу освіти	2		2		
2.15	Стимулювання процесу розвитку креативного і духовного потенціалів особистості корекційного педагога	2		2		
2.16	Сучасний урок в спеціальній школі в теорії та практиці розвитку ключових компетентностей	2		2		
2.17	Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного закладу	2		2		
2.18	Особливості навчання дітей з проблемами у розвитку, рекомендації вчителям. Реабілітаційна педагогіка.	2		2		
2.19	Номенклатура основної документації асистента вчителя			2		
	Модульний контроль					2/2
	Всього	60	2	32	24	4

Рекомендовані джерела

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Баранець Я. Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : Науково-методичний збірник. 2017. Вип. 13. С. 38–45.

3. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/444/2/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1idvsp.pdf>
4. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
6. Вознюк О. Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. Житомир: КЗ «ЖОІППО» ЖОР, 2019. 68 с. URL: http://zippo.net.ua/data/files/2019/voznjuk_om_metod_rek.pdf
7. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 73–79.
8. Гущина Н. І. Путівник світом цифрових технологій: посіб. для вчителів початкових класів. Київ : Освіта, 2018. 32 с.
9. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 239 с. <http://surl.li/nkfgdd>
10. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф... дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» Умань, 2016. 46 с.
11. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
12. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : посібник. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2018. 352 с.
14. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 30, ст.1011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>
15. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Нова українська школа—стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie i Praca*. 2018. С. 149–258.

16. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
17. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. для студ. ВНЗ / О.П. Буйницька; Київський ун-т імені Бориса Грінченка. Київ : Центр учб. л-ри, 2018. 240 с.
18. Казачінер О. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти : монографія. Харків: видавництво ФОП Панов А. М., 2017. 390 с.
19. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посібник. Харків : «Вид-во Ранок», 2019. 304 с.
20. Компанець Н. М. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Київ, 2018. 100 с. <http://surl.li/nkfls>
21. Компанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами. Київ, 2018. 56 с.
22. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К. І. С.», 2016. 112 с.
23. Концепція «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
24. Кочерга Є. В. Здоров'язбережувальні цифрові технології. *Цифрова компетентність вчителя і учня Нової української школи* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпро, 24 жовт. 2018 р.). Дніпро, 2018. С. 93–95.
25. Крижановська Т. В. Вчителю загальноосвітньої школи про нейропсихологічний підхід у навчанні дитини з особливими освітніми потребами. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*. Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (4-5 травня 2018 р., Київ). Київ, 2018. С. 121–127
26. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола, І.В. Бобренко та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 138 с.
27. Кузьмінський А. І., Омеляненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб.. Київ : Знання, 2020. 335 с.
28. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. № 4(1). С. 252–260.
29. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис... на

здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2017. 20 с.

30. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... док. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2018. 542 с. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf

31. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі, схвалена Указом Президента України від 25.05.2020 № 195/2020. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789?fbclid=IwAR061k8p4RFwtmQWrHhRP96eZ4cfdY8_YX_-N7GqNJW5kbwUs75PnFGnouY

32. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnykdlya-vchytelya.pdf>

33. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

34. Основні поняття та принципи інклюзивної освіти. URL: <https://kmk.osv.org.ua/news/1623928301/>

35. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти* : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. С. 145–150.

36. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019, 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>

37. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

38. Про вищу освіту: Закон України від 21.06.2020 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

39. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

40. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

41. Прохоренко Л. Дитина із труднощами навчання. Харків : Ранок; ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

42. Родименко І. М. Організаційно-діагностична діяльність обласного психолого-медико-педагогічного центру : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2004. 20 с.
43. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
44. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
45. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
46. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. № 4. С. 51–55.
47. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
48. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2–ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
49. Чеботарьова О. В. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку : навч.-метод. посіб. / Чеботарьова О. В., Трикоз С. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Королько Н. І., Дмитрієва І. В., Остапенко Л. І., Тарновська Л. І., Гломозда І. В., Чухліб О. А., Стрілець Л. В. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 90 с. URL: <https://ispukr.org.ua/>; <https://lib.iitta.gov.ua/>
50. Чеботарьова О. В. Освіта осіб з інтелектуальними порушеннями (розділ). *Сучасний стан та загальні тенденції розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні: від інституціалізації до інклюзії* : колективна монографія. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/722272>
51. Чеботарьова О. В. Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі / Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (до 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»): зб. матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф., Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2020. С. 104–108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
52. Чеботарьова О. В. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Трикоз С. В., Сухіна І. В., Бобренко І. В., Мякушко О.І. та ін. За заг. ред. О. Чеботарьової. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>

53. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. Київ : Академвидав, 2018. 224 с.
54. Чупахіна С. Особливості використання інформаційних технологій в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *ЛЮГОΣ. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 5. С. 79–84. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2617-7064/article/view/36>
55. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : ЦУЛ, 2017. 248 с.
56. Ярмола Н. А., Тороп К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 40. С. 99–116.

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
Кафедра загальної та спеціальної педагогіки

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Методичні рекомендації

м. Дніпро

2023

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
Кафедра загальної та спеціальної педагогіки

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Методичні рекомендації

м. Дніпро

2023

2

УДК 373-056.2/3
О-64

Схвалено для використання в освітньому процесі Науково-методичною радою комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, протокол від 27.02.2023 року № 4.

Відповідальні за випуск: Мотуз Тетяна, Олефір Наталія.

Укладачі: *Базилевська Оксана*, к.пед.н., доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Баранець Яна*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Ватковська Марина*, к.філос.н., доцент, професор кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Кочерга Євгенія*, к.пед.н., доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Мойсєненко Ірина*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Мотуз Тетяна*, к.пед.н., доцент, завідувачка кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Олефір Наталія*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Саєнко Олена*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Слободенюк Олена*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР; *Чиріна Валентина*, старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки КЗВО «ДАНО» ДОР.

Рецензенти: *Торон Крістіна*, д.пед.н., директор КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради; *Полупанова Яна*, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КЗВО «ДАНО» ДОР; *Михайлова Ганна*, заступник директора з навчальної роботи КЗО «НРЦ «Зоряний» Дніпропетровської обласної ради».

Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР, 2023. 124 с.

У методичних рекомендаціях розкрито сучасні підходи до організації і забезпечення інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти. Теоретично обґрунтовано особливості інклюзивного навчання, а також надано практичні рекомендації щодо професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

УДК 373-056.2/3
О-64
КЗВО «ДАНО» ДОР

3

ЗМІСТ

Передмова	5
Мотуз Тетяна, Ватковська Марина Ціннісні орієнтири Нової української школи.....	6
Баранець Яна Інклюзивна освіта: сутність, завдання та принципи. Основні міжнародні та національні документи, що регламентують інклюзивну освіту в Україні.....	14
Базилевська Оксана Організація інклюзивного навчання: визначення рівнів підтримки, створення інклюзивних класів/груп.....	24
Слободенюк Олена Основні завдання, ролі й функції асистента вчителя в інклюзивному класі. Робота у єдиній команді. Спільне викладання.....	46
Олефір Наталія Команда психолого-педагогічного супроводу: основні завдання, склад, основні функції членів команди.....	63
Мойсєненко Ірина Індивідуальна програма розвитку (ІПР) як механізм індивідуалізації освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення її додаткових потреб в освітньому процесі.....	71
Саєнко Олена Особливості оцінювання навчальних досягнень дітей в умовах інклюзивної освіти. Роль асистента вчителя у проведенні спостережень.....	89
Чиріна Валентина Партнерство з батьками як необхідна умова успішного інклюзивного навчання.....	98
Кочерга Євгенія Створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища.....	109
Список використаних джерел	121

4

Опитувальник В. К. Горбачевського

Мета. Опитувальник В. К. Горбачевського призначений для діагностики компонентів мотиваційної структури, яка пов'язана з рівнем домагань. Можливість застосування експериментальної схеми дослідження рівня домагань ґрунтується на припущенні про узагальненість рівня домагань. Проте поряд з даними про дійсну узагальненість рівня домагань існують і протилежні, які, наприклад, свідчать про те, що рівень домагань, який сформувався в людини в експериментальному завданні, відрізняється від рівня домагань, який склався в неї у звичній для неї професійній діяльності. Ця характеристика несе на собі відбиток конкретної історії її формування та розвитку й залежить не лише від внутрішніх, а й від зовнішніх умов.

Порядок роботи. Бланк опитувальника заповнюється під час виконання будь-якого завдання (наприклад навчального). Експериментатор фіксує певний етап його виконання, який є єдиним для всіх, хто навчається, та пропонує їм на завершення цього етапу опитувальник. Перед початком виконання навчального завдання експериментатор роздає бланки з текстом та пояснює порядок роботи з опитувальником.

Інструкція досліджуваному: “Коли Ви закінчите фіксований етап запропонованого Вам завдання, візьміть бланк з текстом опитувальника, уважно прочитайте інструкцію та починайте відповідати. Пам'ятайте, що висловлювання відносяться до тієї ситуації, яка склалася на той момент, коли частину завдання вже виконано, але ще необхідно працювати над частиною, яка залишилася. У процесі роботи з опитувальником Ви читаете по порядку кожне з наведених у бланку висловлювань і вирішуєте, наскільки Ви згодні чи не згодні з ним. Залежно від цього Ви відмічаєте на правій стороні бланку одну з наступних цифр: якщо повністю згодні – “+3”; якщо згодні – “+2”; якщо скоріше згодні, ніж не згодні – “+1”; якщо Ви абсолютно не згодні – “-3”; якщо не згодні – “-2”; якщо скоріше не згодні, ніж згодні – “-1”; зрештою, якщо Ви не можете ані погодитися з висловлюванням, ані відкинути його – “0”. Усі висловлювання відносяться до того, про що Ви думаєте, що відчуваєте або що хочете на момент, коли робота над завданням переривається.”

Тест опитувальника

№ з/п	Висловлювання	Шкала для відповідей
1.	Дослідження мені вже порядком набридло	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2.	Я працюю на межі своїх сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3.	Я хочу показати все, на що я здатен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4.	Я відчуваю, що мене змушують прагнути до	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

	високого результату	
5.	Мені цікаво, що вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6.	Завдання доволі складне	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7.	Те, що я роблю, нікому не потрібно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8.	Мене цікавить: мої результати кращі або гірші за результати інших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9.	Мені б хотілось швидше зайнятися своїми справами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10.	Думаю, що мої результати будуть високими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11.	Ця ситуація може завдати мені неприємностей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12.	Чим кращий результат, тим більше хочеться його поліпшити	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13.	Я проявляю достатньо старанності	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14.	Я вважаю, що мій результат кращий	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15.	Завдання не викликає великого інтересу	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16.	Я сам ставлю перед собою завдання	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
17.	Я турбуюсь з приводу своїх результатів	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
18.	Я відчуваю приплив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
19.	Кращих результатів мені не досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
20.	Ця ситуація має для мене значення	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21.	Я хочу ставити все більш і більш складні цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22.	До своїх результатів я ставлюсь байдуже	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23.	Чим довше працюєш, тим стає цікавіше	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24.	Я не збираюся “напружуватися” у цій роботі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25.	Швидше за все мої результати будуть низькими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26.	Як не старайся, результат від цього не зміниться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27.	Я б зайнявся зараз чим завгодно, тільки не цим дослідженням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28.	Завдання досить просте	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29.	Я здатен на кращий результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30.	Чим складніша ціль, тим більше бажання її досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31.	Я відчуваю, що можу подолати всі труднощі на шляху до цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32.	Мені байдуже, якими будуть мої результати порівняно з іншими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33.	Я захопився роботою над завданням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34.	Я хочу уникнути низького результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35.	Я відчуваю себе незалежним	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36.	Мені здається, що я марно втрачаю час і сили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37.	Я працюю в упівсили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38.	Мене цікавлять межі моїх можливостей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
39.	Я хочу, щоб мій результат був одним з кращих	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

40.	Я зроблю все, що в моїх силах, для досягнення цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41.	Я відчуваю, що в мене нічого не вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
42.	Випробування – це лотерея	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Ключ до опитувальника мотивації

№	Компонент мотиваційної структури	Номер висловлювання
1.	Внутрішній мотив	15о, 23, 33
2.	Пізнавальний мотив	5, 22о, 38
3.	Мотив уникнення	11, 17, 34
4.	Змагальний мотив	8, 32о, 39
5.	Мотив зміни діяльності	1, 9, 27
6.	Мотив самоповаги	12, 21, 30
7.	Значущість результатів	7, 20о, 36
8.	Складність завдання	6, 28о
9.	Вольове зусилля	2, 13, 37о
10.	Оцінка рівня досягнутих результатів	19о, 29
11.	Оцінка свого потенціалу	18, 31, 41о
12.	Намічений рівень мобілізації зусиль	3, 24о, 40
13.	Очікуваний рівень результатів	10, 25о
14.	Закономірність результатів	14, 26о, 42о
15.	Ініціативність	4о, 16, 35

Номери тих висловлювань, відповіді на які перетворюються в бали за правилом прямого переведення, подано без індексу, а висловлювання, котрі конвертуються за правилом зворотного переведу, містять індекс “о”.

Обробка даних. Передбачає перетворення відповідей на бали за правилом або прямого, або зворотного переведу. Бали підраховуються за кожним з 15 компонентів мотиваційної структури за допомогою спеціального ключа. Номери тих висловлювань, відповіді на які перетворюються на бали за правилом прямого переведу, подано без індексів, а висловлювання, що перетворюються за правилом зворотного переведу, помічено індексом “0”.

Правило прямого або зворотного переведу відповідей досліджуваного у бали

Переведення	Шкала для відповідей						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Пряме	1	2	3	4	5	6	7
Зворотне	7	6	5	4	3	2	1

Аналіз результатів. При аналізі результатів слід враховувати, що ситуація, яка виникає при пред'явленні завдання суб'єкту, є багатопроблемною. Середовище породжує в суб'єкті багатокомпонентний мотиваційний відгук, на основі якого будується складнофункціональна система постановки та розв'язання задачі. Проблемна ситуація призводить до актуалізації цілого ряду потреб, серед яких: пізнавальні, соціальні потреби, а також потреби більш високого рівня індивідуальності, рівня самосвідомості, зокрема, потреба збереження та підвищення самоповаги або цінності власного "Я". На основі цих потреб суб'єкт оцінює значущість та складність завдання, витрати часу і сил, прогнозує можливі наслідки. Первісні оцінки можуть змінюватися, коригуватися у ході роботи над завданням. Тому мотивація, яка відповідає напруженій діяльності, що пов'язана з досягненням цілі певного рівня, включає у себе цілий ряд елементів, які характеризують особливості взаємодії суб'єкта із середовищем. Перш за все потенційну структуру мотивації створюють елементи, які відповідають потребам, котрі актуалізувалися в ситуації виконання завдання. У зв'язку з особливостями навчальної діяльності, а також необхідною узагальненістю опису, досліджувалися лише такі мотиваційні елементи або мотиви.

Внутрішній мотив (компонент 1), пов'язаний безпосередньо з процесом діяльності. Він є узагальненим та характеризує захопленість завданням як таким, ті аспекти, котрі надають виконанню завдання привабливості.

Пізнавальний мотив (компонент 2) характеризує інтерес суб'єкта до результатів своєї діяльності. Він також є узагальненим, оскільки за ним може стояти досить широке коло більш часткових мотивів, задоволення яких опосередковане результатом.

Мотив уникнення (компонент 3). Йому притаманна негативна спонукальна цінність результату, а саме, страх показати низький результат та відповідні цьому наслідки, на відміну від попереднього, зміст якого становить позитивне прагнення до результату.

Мотив змагання (компонент 4) виділяється із сукупності мотивів, пов'язаних з результатом, як більш спеціальний. Зміст цього мотиву визначається тим, наскільки суб'єкт надає значення такій характеристиці результату, як перевищення рівня результатів інших суб'єктів. За цим мотивом також можуть стояти більш часткові мотиви, такі як мотив престижу, влади тощо.

Мотив до зміни поточної діяльності (компонент 5) розкриває тенденцію до припинення роботи суб'єктом, що він нею займається в даний момент, та переключення на іншу.

Мотив самоповаги (компонент 6) виявляється у прагненні суб'єкта ставити перед собою більш складні цілі в однотипній діяльності.

Розглянута група елементів відображає ті характеристики ситуації, які виступають як фактори, що безпосередньо спонукають суб'єкта до того чи іншого способу дії та є рушійними силами розвитку діяльності.

До другої групи входять елементи, які знаходяться з мотиваційними у причинно-наслідкових відношеннях та виступають як необхідні умови діяльності, пов'язаної з досягненням досить складних цілей. Частина цих елементів відноситься до поточного стану справ і являє собою результат таких процесів: надання особистої значущості результатам діяльності (компонент 7), оцінка складності завдання, яке виконується (компонент 8), оцінка ступеню вираженості вольового зусилля під час роботи над завданням (компонент 9), оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (компонент 10), оцінка власного потенціалу (компонент 11). Інші елементи відображають передбачуваний та запланований суб'єктом хід наступних подій: намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів (компонент 12), очікуваний рівень результатів діяльності (компонент 13).

Важливе значення для розгортання цілісної мотиваційної структури має розуміння суб'єктом причинних факторів, які є інструментальними у ході розвитку взаємодії. До них належать розуміння суб'єктом: того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей (компонент 14), а також наскільки постановка завдань є ініціативною і наскільки директивною (компонент 15).

Таким чином, перша частина елементів пов'язана з оціночними процесами, друга – з процесами прогнозування, третя – інтерпретації.

Перелічені елементи являють собою потенційні компоненти реальних індивідуальних мотиваційних структур, які виникають у ході виконання завдання. У цих структурах центральне місце посідають мотиваційні компоненти, а серед них – компонент самоповаги. Проте актуалізація компонента самоповаги відбувається на основі інших “опорних” мотиваційних компонентів. Припускається, що вираженість компонента самоповаги відповідає експериментальній оцінці рівня домагань.

Опитувальник дозволяє виявити деякі особливості внутрішнього світу суб'єкта, які зазвичай залишаються невідомими при використанні експериментальних показників. До них належать: “опорні” мотиви, на основі яких відбувається залучення “Я” суб'єкта до діяльності та формування його рівня домагань; ефект різноманітних когнітивних та регулятивних процесів, які разом з мотивами складають внутрішній механізм рівня домагань.

Нормативних даних для опитувальника немає. А тому кожен індивідуальний результат оцінюється порівняно з даними групи. Крім того, оцінка кожного компонента мотиваційної структури дозволяють побудувати індивідуальний профіль, в якому представлені кількісні співвідношення між усіма розглянутими компонентами.

Тест на визначення мотиваційної структури особистості (за В. Мільман)

Мета: виявити стійкі тенденції особистості (загальну та творчу активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту й соціального статусу тощо).

Інструкція

До кожного з наведених 14 тверджень, які стосуються певних аспектів життя, подано 8 варіантів відповідей. Просимо висловити своє ставлення до цих тверджень за кожним із варіантів, поставивши у відповідному місці бланка відповідей одну з позначок: «+» – згоден із цим; «=» – не завжди; «-» – ні, не погоджуюся; «?» – не знаю.

Намагайтеся відповідати швидко, не замислюйтеся довго над відповідями, відповідайте на питання послідовно – від 1 а до 14 є. Слідкуйте за тим, щоб не сплутати клітинки у бланку відповідей. На всю роботу має бути витрачено не більше 20 хвилин.

Бланк відповідей.

№ питання	а	б	в	г	г	д	е	є
1								
2								
3								
4								
...								
...								
14								

Опитувальник

1. У своїй поведінці в житті необхідно дотримуватися таких принципів:

- а) «Час – це гроші». Треба прагнути заробляти їх більше.
- б) «Головне – здоров'я». Слід берегти себе та свої нерви.
- в) Вільний час потрібно проводити з друзями.
- г) Вільний час необхідно віддавати родині.
- г) Треба робити добро, навіть якщо це багато чого коштує.
- д) Слід робити все можливе, щоб завоювати місце під сонцем.
- е) Потрібно здобувати більше знань, щоб збагнути причини і суть того, що відбувається довкола.
- є) Необхідно прагнути відкрити щось нове, створити, винайти.

2. У своїй поведінці на роботі необхідно сповідувати такі принципи:

- а) Робота – це вимушена життєва необхідність.
- б) Головне – не допускати конфліктів.
- в) Треба прагнути забезпечити себе спокійними, зручними умовами.
- г) Слід активно прагнути до кар'єрного зростання.
- г) Головне – завоювати авторитет і визнання.
- д) Потрібно постійно вдосконалюватися у тій справі, якою займаєшся.
- е) У своїй роботі завжди необхідно знайти щось цікаве, захопливе.
- є) Треба не тільки захопитися самому, але й захопити працею інших.

3. Серед моїх справ на дозвіллі найбільше часу відведено таким:

- а) Поточні домашні справи.
- б) Відпочинок та розваги.

- в) Зустрічі з друзями.
- г) Громадські справи.
- г) Заняття з дітьми.
- д) Навчання, читання необхідної для роботи літератури.
- е) Хобі.
- є) Заробляння грошей.

4. Серед моїх робочих справ багато часу займають:

- а) Ділове спілкування (переговори, виступи, обговорення тощо).
- б) Особисте спілкування (на теми, не пов'язані з роботою).
- в) Громадська робота.
- г) Навчання, здобуття нової інформації, підвищення кваліфікації.
- г) Робота творчого характеру.
- д) Робота, яка безпосередньо впливає на заробіток (надурочна, додаткова).
- е) Робота, пов'язана з відповідальністю перед іншими людьми.
- є) Вільний час, перекури, відпочинок.

5. Якби мені дали додатковий вихідний день, я, скоріше за все, витратив би його на те, щоб:

- а) Займатися поточними домашніми справами.
- б) Відпочивати.
- в) Розважатися.
- г) Займатися громадською роботою.
- г) Займатися навчанням, здобуттям нових знань.
- д) Займатися творчою роботою.
- е) Займатися справою, під час якої ти відчуваєш відповідальність перед іншими людьми.
- є) Займатися справою, яка дає можливість заробити.

6. Якби в мене була можливість по-своєму планувати мій робочий день, я, швидше за все, займався би:

- а) Тим, що становить мої основні обов'язки.
- б) Спілкуванням із людьми у справах (переговори, обговорення).
- в) Особистим спілкуванням (розмовами, не пов'язаними з роботою).
- г) Громадською роботою.
- г) Навчанням, здобуттям нових знань, підвищенням кваліфікації.
- д) Творчою роботою.
- е) Роботою, виконуючи яку, я відчуваю користь і відповідальність.
- є) Роботою, яка більше оплачується.

7. Я часто розмовляю із друзями та знайомими на такі теми:

- а) Де і що можна придбати, як добре провести час.
- б) Про спільних знайомих.
- в) Про те, що бачу й чую навколо себе.
- г) Як досягти успіху в житті.
- г) Про роботу.
- д) Про свої захоплення.

- е) Про свої успіхи і плани.
- є) Про життя, книги, кінофільми, політику.

8. Моя робота передусім дає мені:

- а) Достатні матеріальні кошти для існування.
- б) Спілкування з людьми, дружні стосунки.
- в) Авторитет і повагу оточення.
- г) Цікаві зустрічі й бесіди.
- г) Задоволення від праці.
- д) Відчуття власної корисності.
- е) Можливість підвищувати свій професійний рівень.
- є) Можливість кар'єрного зростання.

9. Понад усе мені хочеться перебувати в товаристві, в якому:

- а) Затишно, гарні розваги.
- б) Можна обговорити робочі моменти, які мене хвилюють.
- в) Мене поважають, вважають авторитетом.
- г) Можна зустрітися з потрібними людьми, зав'язати корисні стосунки.
- г) Можна знайти нових друзів.
- д) Можна зустріти відомих заслужених людей.
- е) Усі об'єднані спільною справою.
- є) Можна проявити й розвинути свої здібності.

10. На роботі я хотів би бути поруч із такими людьми:

- а) Із якими можна поспілкуватися на різні теми.
- б) Котрим я міг би передати власний досвід і знання.
- в) Із якими можна більше заробити.
- г) Котрі мають авторитет і вагомість на роботі.
- г) Які можуть навчити мене чомусь корисному.
- д) Котрі змушують мене бути більш активним на робочому місці.
- е) Які мають багато знань і цікавих ідей.
- є) Котрі готові підтримати мене в різних ситуаціях.

11. На сьогодні я маю в достатній мірі:

- а) Матеріальний добробут.
- б) Можливість цікаво розважатися.
- в) Добрі життєві умови.
- г) Гарну родину.
- г) Можливість цікаво проводити час у товаристві.
- д) Повагу, визнання і вдячність інших людей.
- е) Відчуття корисності для інших.
- є) Створення чогось цінного, корисного.

12. Я вважаю, що здобув у своїй роботі достатньою мірою:

- а) Гарну заробітну плату, інші матеріальні блага.
- б) Добрі умови праці.
- в) Гарний колектив, дружні взаємини.
- г) Певні творчі досягнення.

- г) Гарну посаду.
- д) Самостійність і незалежність.
- е) Авторитет і повагу колег.
- є) Досить високий професійний рівень.

13. Понад усе мені подобається, коли:

- а) Не треба думати про щоденні турботи.
- б) Довкола мене приємне оточення.
- в) Навколо – пожвавлення, весела метушня.
- г) Найближчим часом зможу побувати у веселому товаристві.
- г) Є відчуття змагання, пошуку.
- д) Є відчуття активного напруження й відповідальності.
- е) Я занурений у свою роботу.
- є) Я залучений до спільної праці з іншими людьми.

14. Коли у мене трапляється невдача, не виходить те, що я хочу:

- а) Надовго засмучуюся.
- б) Намагаюся переключитися на щось приємне.
- в) Розгублююся, серджуся на себе.
- г) Серджуся на те, що мені завадило.
- г) Намагаюся залишатися спокійним.
- д) Чекаю, доки мине перша реакція, і спокійно аналізую, що трапилося.
- е) Намагаюся зрозуміти, у чому я сам був винен.
- є) Намагаюся зрозуміти причини невдачі й виправити ситуацію.

Обробка даних.

Відповіді респондентів оцінюються таким чином: «+» – 2 бали; «=» – 1 бал; «-» або «?» – 0 балів. Підраховується сума балів за такими шкалами: життєзабезпечення (Ж), комфорт (К), соціальний статус (С), спілкування (О), загальна активність (Д), творча активність (ДР), соціальна корисність (ОД).

Після цього будується графік (мотиваційний профіль), вісь х якого позначає зазначені шкали, а вісь у – отримані бали.

Ключ до тесту:

Шкала життєзабезпечення (Ж) – відповіді: 1 а, б; 2 а; 3 а; 4 д; 5 а; 6 є; 8 а; 10 г; 11 а; 12 а (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 4,54).

Шкала комфорту (К) – відповіді: 2 б, в; 3 б; 4 є; 5 б, в; 7 а; 9 а; 11 б, в; 12 в (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 9,09).

Шкала соціального статусу (С) – відповіді: 1 д; 2 г; 7 в, г; 8 в, є; 9 в, г, д; 10 г; 11 г; 12 г, д (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 3,84).

Шкала спілкування (О) – відповіді: 1 в; 2 г; 3 в; 4 б; 6 в; 7 б, є; 8 б, г; 9 г, є; 10 а; 11 г; 12 в (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 3,57).

Шкала загальної активності (Д) – відповіді: 1 г, є; 4 а, г; 5 є; 6 а, б, г; 7 г; 9 б; 10 в; 12 є (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 4,16).

Шкала творчої активності (ДР) – відповіді: 1 є, є; 2 д, є; 3 є; 4 г; 5 г, д; 6 д; 7 д, є; 8 г, є; 10 є; 11 є; 12 г (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 3,12).

Шкала соціальної корисності (ОД) – відповіді: 1 г; 2 є; 3 г, г; 4 в, є; 5 г, є; 6 є; 8 д; 9 є; 10 б, д; 11 д, є; 12 є (щоб перевести у відсотки, необхідно помножити отриману суму балів на коефіцієнт 3,12).

Інтерпретація результатів тесту

Якщо в опитуваного більше балів за шкалами Д, ДР, ОД, то в нього найбільш виражений «робочий» мотиваційний профіль особистості (мотиви його діяльності пов'язані із професійною сферою).

Якщо респондент має вищі бали за шкалами Ж, К, С, О, або ж бали за цими шкалами дорівнюють балам за іншими шкалами, то йому притаманний «загальножиттєвий» мотиваційний профіль особистості (мотиви його діяльності пов'язані із повсякденним життям).

Тест на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку (за М. Фетискіним, В. Козловим та Г. Мануйловим)

Мета: визначити рівень реалізації потреби особистості в саморозвитку.

Інструкція. Відповідаючи на нижче наведені питання, поставте напроти кожного з них бали (від 1 до 5), які відповідають вашій позиції: 5 – твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає дійсності.

Опитувальник

1. Я прагну пізнати себе.
2. Я залишаю час для розвитку, наскільки б не був зайнятий справами.
3. Перешкоди лише стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотного зв'язку, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе.
5. Я рефлексую стосовно власної діяльності, окремо приділяючи цьому час.
6. Я аналізую свої почуття та досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую з питань, які цікавлять мене.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене інші люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком та отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від пізнання чогось нового.
14. Зростання відповідальності не лякає мене.
15. Я позитивно поставився б до кар'єрного зростання.

Обробка результатів та інтерпретація даних

Необхідно підрахувати загальну суму отриманих респондентом балів.

55 балів і більше – респондент активно реалізує свої потреби в саморозвитку.

36-54 балів – система саморозвитку поки що не склалася.

15-35 балів – респондент перебуває у стадії зупиненого саморозвитку.

Тест на визначення рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (за Л. Бережнвою)

Як відомо, саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Тест «Рефлексія на саморозвиток» включає 18 питань і по три передбачуваних відповіді на кожне. Випробуваному пропонується вибрати тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву «а», «б» або «в» відповідно.

Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (в даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Тестовий матеріал

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працьовитий;
- в) дисциплінований.

2. За що вас цінують колеги?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?

- а) думаю, що це марна трата часу;
- б) глибоко не вникав у проблему;
- в) позитивно, активно включаються в проєкт.

Анкета для опитування асистентів вчителів, які працюють в класах загальноосвітніх навчальних закладів, де запроваджено інклюзивне навчання

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Організатори та виконавці дослідження гарантують Вам повну конфіденційність. Уважно прочитайте кожне запитання та оберіть одну відповідь.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

1. У чому, на Вашу думку, полягає сутність інклюзивного навчання? (можна обрати кілька варіантів відповідей)

- один з аспектів прав людини;
- сукупність методик навчання;
- система освітніх послуг;
- індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальноосвітніх навчальних закладів

2. Які з освітніх акцентів Ви посилюєте в організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами: (можна обрати кілька варіантів відповідей)

- зміна дозування та адаптація (модифікація) навчального матеріалу;
- практично спрямований характер навчання;
- формування контрольно-оціночних умінь з опорою на орієнтири;
- формування образів, понять, уявлень;
- встановлення зв'язків та взаємозалежностей

3. Чи дає можливість нормативно-правова база в Україні забезпечити реалізацію запровадження та розвиток інклюзивної освіти?

- так;
- переважно, так;
- переважно, ні;
- ні

4. Чи створені в освітньому закладі спеціальні умови для учнів з ООП? (спеціальні програми, навчальні посібники та підручники, необхідні дидактичні засоби, технічні пристосування, наявність кабінету супроводу інклюзивної освіти)

- так;
- переважно, так;
- переважно, ні;
- ні

5. Чи берете Ви участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП?

- так;
- ні

6. Чи регулярно Ви обговорюєте з батьками результати навчання та розвиток їхньої дитини?

- так;
- переважно, так;
- переважно, ні;
- ні

7. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?

- так;
- ні;
- не можу сказати

8. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?

- так;
- ні;
- не можу сказати

9. Чи виникають у Вас складності в роботі в інклюзивному класі?

- так;
- ні;
- не можу сказати

Тест критичності мислення Л. Старки (адаптація Є. Л. Луценка)

Інструкція: у всіх завданнях (крім першої) виберіть та позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першій задачі позначте найменш правильний варіант відповіді. На виконання приділяється 25 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються невирішеними.

1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у Вас є три різні пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб ретельно вивчити потенційних роботодавців? а) Вивчити їх сайти. в) Подивитись новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії. с) Дослідити їхнє фінансове становище. d) Поговорити з людьми, які там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, яке починається словами: «вісім чоловік у моєму класі...»? а) люблять тефтелі, отже, і мені слід їх

любити. в) живуть у південній частині міста, тому я теж мушу там жити. с) з тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку саму оцінку. d) із тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він також сподобається.

3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання?

а) Джинси тигрового забарвлення можна придбати у Вашому місцевому гіпермаркеті. в) Найкращі матері готують із соусами «Торчин». с) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет. d) Наші шини не тільки красивіші, вони також краще поведуться на дорозі.

4. Що звучить як аргумент? а) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит з біології, а потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон. в) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння та вивчила посібник з автомобілів. Її водіння справді покращало. с) Після штормового вітру минулого жовтня з дерев опало все листя. Тоді я й дізнався, що листя опадає через вітер. d) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

5. Ви намагаєтеся вибрати один із трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм вибору? а) ціна. в) Витрата палива. с) Тиск у шинах. d) Об'єм багажника.

6. Яке рішення прийнято тільки на основі емоцій? а) Ви ненавидите зиму, тому, хоч це занадто дорого для Вас, Ви вибираєте відпустку на Багамах. в) Школа закривається після загрози застосування бомби. с) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося. d) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті та купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

7. У якому разі краще сходити до бібліотеки, ніж провести пошук через Інтернет? а) Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного Суду своєї країни. в) Ви хочете дізнатися про історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку. с) Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків. d) Ви хочете дізнатися більше про старе планування вашого міста.

8. Ви читаєте у газеті про переговори щодо зарплати за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат та пільг не будуть задоволені. Що з наведеного нижче представляє висновок з цього сценарію? а) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі. в) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки. с) Людям, які їздять автобусом, слід шукати можливу транспортну альтернативу. d) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги щодо зарплати.

9. Що неправильно в цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила контролю забруднення повітря? Я вважаю, що в нас і так надто багато правил. Політики тільки й роблять, що затверджують нові обмеження та контролюють нас дедалі більше. Це гнітить. Безперечно, нам не потрібні жодні нові правила»? а) Той, хто говорить, не піклується про навколишнє середовище. в) Той, хто говорить, змінив тему розмови. с) Той, хто говорить балотується на політичну посаду. d) Той, хто говорить, нічого не тямить у проблемі забруднюючих викидів.

10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оцінне судження? а) Інтуїція. в) Здоровий глузд. с) Чутки. d) Попередній досвід.

11. Яке твердження представляє оцінне судження замість факту? а) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить. в) Моя презентація була чудова. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалося. с) Моя презентація була чудова. Вона заслужила на премію від керівництва. d) Моя презентація була чудовою. Це було зазначено саме так на моїй атестації.

12. Ваша мрія провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000\$. Яким чином найкраще досягти цієї мети? а) Скоротити дискреційні витрати (понад життєво необхідних) на 200\$ на місяць і нагромадити грошей. в) Попросити членів сім'ї та друзів подарувати гроші на поїздку. с) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати подорож. d) Підшукати більш розумне у грошовому відношенні місце для проведення відпустки.

13. Що не так у такому судженні? «Україна – любіть її чи їдьте звідси!» а) Немає нічого невірною в цьому судженні. в) Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите. с) Воно не говорить Вам про те, як її любити. d) Воно пропонує лише два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

14. Яка з цих ситуацій не потребує вирішення проблеми? а) Коли ви принесли новий комп'ютер додому, ви виявили, що у коробці немає миші. в) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не Ваші. с) Усі у вашому колективі хочуть влаштувати свято у ресторані «Зустріч», але Ви їли там лише вчора увечері. d) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження Вашого сина, і Ви обіцяли повести його сьогодні ввечері на футбол.

15. Який варіант Інтернет-сайту, швидше за все, надає найоб'єктивнішу інформацію про Авраама Лінкольна? а) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна. в) www.southernpower.org/assassinations: сайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про знамениті політичні вбивства, переважно присвячений Лінкольному (що виступав проти рабства). с) www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала все листування Лінкольна. d) www.alincoln-

library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.

16. Що є найбільш імовірною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною цього сезону»? а) Інші команди не мають нової хокейної амуніції. в) Ми маємо новий тренер, який посилено працює над нашою командою. с) Деякі члени нашої команди провели це літо у хокейному таборі. d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.

17. Що не так у «логіці» наступного твердження: «Як Ви можете вірити його показанням свідків? Він же – засуджений злочинець!»? а) Факт, що людина, яка дає свідчення, була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше. в) Засуджений злочинець не може свідчити у суді. с) У того, хто говорить, є упередженість проти злочинців. d) Той, хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.

18. Що з нижченаведеного є обґрунтованим судженням? а) Я отримав на іспиті "відмінно". Вчора ввечері я дуже втопився, хоча лише займався. Щоб і далі отримувати «відмінно», мені потрібно перестати так напружено займатися. в) Ваш автомобіль погано їде. Ви щойно намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити олію. Б'юся об заклад, що він – причина Ваших автомобільних проблем. с) Я не пилюсосив уже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду та пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилюсосити. d) Футбольна команда "Ворскла" (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» незабаром знову програє у Лізі Європи.

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступні питання. «Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене до акваріуму, і це мене зачепило. А в коледжі я здобула практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалась Службою Дослідження Планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин та тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо із синьо-зеленими водоростями, було чудово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, оскільки вода була прозорою, без каламуті та бруду».

19. Що таке фітопланктон? а) Інша назва хлорофілу. в) Мікроскопічна рослина. с) Мікроскопічна тварина. d) Вид риби.

**Лист відповідей до тесту Критичного мислення Л. Старкі в
адаптації О. Л. Луценко**

1. a b c d	11. a b c d	
2. a b c d	12. a b c d	21. a b c d
3. a b c d	13. a b c d	22. a b c d
4. a b c d	14. a b c d	23. a b c d
5. a b c d	15. a b c d	24. a b c d
6. a b c d	16. a b c d	25. a b c d
7. a b c d	17. a b c d	26. a b c d
8. a b c d	18. a b c d	27. a b c d
9. a b c d	19. a b c d	
10. a b c d	20. a b c d	

У таблиці наведені варіанти (букви) правильних відповідей. За кожний збіг з ключем досліджуваному нараховується один бал. Показником за тестом є сума балів (правильних відповідей). При цьому, якщо досліджуваний не встиг виконати деякі завдання за 30 хвилин, вони вважаються нерозв'язаними.

**Ключ-дешифратор до тесту Критичного мислення Л. Старкі в адаптації
О. Л. Луценко**

1. b	11. a	
2. c	12. a	21. a
3. a	13. d	22. c
4. b	14. c	23. b
5. c	15. d	24. c
6. a	16. b	25. a
7. d	17. a	26. c
8. c	18. c	27. b
9. b	19. b	
10. c	20. d	

Нормативні дані до адаптованого тесту критичного мислення

Вибірка	Обсяг вибірки	Критичне мислення		Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
		М (середнє)	σ (ст.откл.)					
Загальна	295	15,4	4,8	<5	5-9	10-20	21-25	>25
Чол.	89	14,4	4,4	<5	5-9	10-18	19-23	>23
Жін.	206	15,8	4,9	<6	6-10	11-20	21-25	>25
Студенти	237	16,1	4,6	<7	7-10	11-20	21-25	>25
Юнаки	65	15,2	4,0	<7	7-10	11-19	20-23	>23
Дівчата	172	16,4	4,8	<6	6-10	11-21	22-26	>26
Дорослі	58	12,8	4,6	<3	3-7	8-17	18-22	>22

Дорослі, чол.	24	12,2	4,6	<3	3-6	7-16	17-21	>21
Дорослі, жін.	34	13,1	4,7	<3	3-7	8-17	18-22	>22

Анкета для з'ясування глибини розуміння асистента вчителя змісту та реалій інклюзивної діяльності

Шановний колего, надайте, будь ласка, лаконічну письмову відповідь на поставлені запитання:

1. Сутність інклюзивної діяльності асистента вчителя полягає у тому, що: ...
2. Мета і завдання професійної діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивної навчання такі: ...
3. Провідні функції професійної діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивної навчання такі: ...
4. Стихійний характер інклюзивної діяльності асистента вчителя у реаліях сьогодення зумовлений такими причинами: ...
5. Беззаперечними позитивами інклюзивної діяльності асистента вчителя у реаліях сьогодення є: ...
6. Причинами недоліків і прогалин інклюзивної діяльності асистента вчителя у реаліях сьогодення є: ...
7. Специфічними результатами інклюзивної діяльності асистента вчителя мають бути: ...
8. Професіограма асистента вчителя закладу з інклюзивним навчанням має містити такі пункти: ...
9. Гуманістична спрямованість особистості асистента вчителя в інклюзивній діяльності означає, що він має: ...
10. В інклюзивній діяльності асистента вчителя повинен володіти такою сукупністю професійних якостей: ...
11. В інклюзивній діяльності асистента вчителя повинен володіти такими різновидами компетентностей, як: ...

Шкала для визначення глибини розуміння змісту й реалій інклюзивної діяльності за результатами анкетування:

- надано від 0 до 4 правильних відповідей на запитання – нерозуміння;
- надано від 5 до 8 правильних відповідей на запитання – поверхнєве розуміння;
- надано від 9 до 12 правильних відповідей на запитання – поглиблене розуміння.

Тест-опитувальник організаторських і комунікативних здібностей (за Б. Федоришиним)

Методика визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки обрати між двома альтернативами. Час на виконання: 10-15 хвилин.

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи вірно, що вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми колегами чи друзями різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?

22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з друзями?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в закладі освіти, де працюєте?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?
33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру - 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за

організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОС-2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностям, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями показано нижче.

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчують себе скучно. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуть себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

Тест «Самооцінка особистості»

1. Якості особистості поділити на дві колонки В першу колонку виписати якості, які притаманні Вашому ідеалу (перелік «Мій ідеал»). Решту якостей виписати в колонку (перелік «Неідеал»).

Перелік якостей особистості

1. Акуратність	11. Заздрість	21. Нестриманість	31. Сором'язливість
2. Безтурботність	12. Захопленість	22. Образливість	32. Стриманість
3. Боягузливість	13. Злопам'ятство	23. Обережність	33. Терпимість
4. Вередливість	14. Легковір'я	24. Педантичність	34. Турботливість
5. Вишуканість	15. Мрійливість	25. Повільність	35. Упертість
6. Гордість	16. Наполегливість	26. Поміркованість	36. Холодність
7. Грубість	17. Ніжність	27. Поступливість	37. Чарівність
8. Жалісливість	18. Невимушеність	28. Рішучість	38. Чуйність
9. Жвавість	19. Нервовість	29. Розв'язність	39. Щирість
10. Життєрадісність	20. Нерішучість	30. Самозабуття	40. Ентузіазм

Короткий словник:

Вишуканий – той, хто вирізняється добрим естетичним смаком, приділяє велику увагу зовнішнім проявам.

Чарівний – той, хто викликає позитивні почуття, приємний, звабливий.

Ентузіазм – завзятість, емоційність при виконанні справи.

Розв'язність – нестриманість, некоректна поведінка, ігнорування інших.

Жалісливість – схильність до почуття жалості, співчуття.

Самозабуття – діяльність, що відрізняється великою захопленістю, при якій людина максимально занурюється в справу, яка викликає її інтерес, до того, що забуває про себе.

Невимушеність – здатність розкуто почувати себе в будь-якій ситуації, природність в поведінці.

Педантизм – “сліпе” дотримання встановлених норм, дріб'язкова точність.

2. В переліку “Мій ідеал” відмітити позначкою якості, які у Вас є реально за принципом “так – ні”, незалежно від рівня розвиненості якості. В переліку “Неідеал” відмітити будь-якою позначкою якості, яких у Вас немає, теж за принципом “так – ні”.

3. Підрахувати загальну кількість відмічених якостей як у першому, так і в другому переліку (Р).

4. Визначити коефіцієнт самооцінки, поділивши одержану суму (Р) на загальну кількість якостей (40) (дивись набір якостей особистості):

$$K_c = P / 40,$$

де K_c – коефіцієнт самооцінки.

5. Результати порівняти з оціночною шкалою.

Оціночна шкала

Якщо Ви одержите коефіцієнт від 0,4 до 0,6 – значить, самооцінка адекватна, Ви самокритичні і не переоцінюєте себе.

Якщо одержите коефіцієнт від 0 до 0,4, це свідчить про недооцінку своєї особистості, про підвищену критичність.

Якщо коефіцієнт від 0,6 до 1, це говорить про переоцінку своєї особистості, некритичне ставлення до себе.

Тест на з'ясування рівня творчого потенціалу людини

У запропонованому тесті «Який ваш творчий потенціал?» оберіть один з варіантів:

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути поліпшений:

- а) так;
- б) ні, він і так досить гарний;
- в) так, але лише де в чому.

2. Чи гадаєте ви, що самі можете брати участь у значних змінах довколишнього світу:

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, у деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій ви працюєте:

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише деякою мірою.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете відігравати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:

- а) так, напевно;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійснисте своє починання:

- а) так;
- б) часто думаєте, що не зумієте;

- в) так. Часто.

6. Чи відчуваєте ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:

- а) так, невідоме вас приваблює;
- б) не відоме не цікавить;
- в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості:

- а) так;
- б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти;
- в) так, але тільки якщо вам це подобається.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все:

- а) так;
- б) ні, ви хочете навчитися лише найголовнішого;
- в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.

9. Коли вас спіткає невдача, то:

- а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду;
- б) облишите цю справу (розумієте, що вона не реальна);
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На вашу думку, професію слід обирати, виходячи з:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;
- в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи могли б ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким ви вже пройшли:

- а) так;
- б) ні, боїтеся збитися з дороги;
- в) так, але тільки там, де місцевість вам сподобалась і запам'яталась.

12. Чи зможе є ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося:

- а) так, з легкістю;

- б) усе пригадати не зможете;
- в) запам'ятовується лише те, що вас цікавить.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою вам мовою, то можете повторити його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:

- а) так, без утруднень;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви волієте:

- а) залишитись наодинці, поміркувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) вам байдуже, чи будете ви самі, чи в компанії.

15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справу завершено вона здається відмінно виконаною;
- б) ви більш-менш задоволені;
- в) вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли ви сам (а):

- а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі;
- б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви починаєте думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким ви знаходитесь;
- б) ви не можете робити цього лише на одинці;
- в) лише там, де буде не дуже галасно.

18. Коли ви обстоюєте якусь ідею:

- а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;
- б) залишитися при свої думці, хоч би які аргументи вислухали;
- в) замініте свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Після запису відповідей підрахуйте бали, які ви набрали. За відповідь "а" - 3 бали, за "б" - 1, за відповідь "в" - 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості; питання 2, 3, 4, 5 - віру в себе, питання 9, 15 - стабільність, питання 10 - амбіційність; питання 12, 13 - слухову пам'ять, питання 14 - ваше прагнення бути незалежним, питання 16, 17 - здатність абстрагуватися, питання 11 - 18 - міру зосередженості. Саме ці здібності і ставлять головні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів покаже рівень вашого творчого потенціалу.

49 і більше балів - ви маєте значний творчий потенціал, який надає вам вибір творчих можливостей. Якщо ви зможете застосувати ваші здібності, вам доступні різноманітні форми творчості.

20 - 48 балів - у вас нормальний потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають змогу вам творити, але у вас є і проблеми, котрі гальмують процеси творчості. Принаймні ваш потенціал дозволить вам творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього бажаєте.

23 і менше балів. Вам творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри в свої сили може викликати у вас думку, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Результати самоообстеження дають змогу побачити, якою мірою студенти психологічно готові до сприйняття передового досвіду, їхні установки на професійне самовдосконалення.

Діагностика рівня емпатії (за В. Бойком)

Інструкція. Якщо ви згодні з даними твердженнями, ставте в бланку відповідей поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не згодні, – то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведження людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі угадую «близьку душу» у новій людині.

7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригноблені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактно.
11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчувати її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Звичайно за кілька днів я почуваю, що щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неуважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх звичайно заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслухую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються у кого-небудь із членів родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Бланк відповідей

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів
1	7	13	19	25	31	
2	8	14	20	26	32	
3	9	15	21	27	33	
4	10	16	22	28	34	
5	11	17	23	29	35	
6	12	18	24	30	36	
Загальна сума балів:						

Обробка результатів

Нижче наводиться «ключ» у вигляді шести шкал з номерами визначених тверджень. Номери першого стовпчика в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується число відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується у графу «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Ключ

1 +	7 +	13 -	19 +	25 +	31 -
2 -	8 +	14 -	20 +	26 -	32 +
3 -	9 +	15 +	21 +	27 +	33 -
4 +	10 -	16 -	22 -	28 -	34 -
5 +	11 -	17 -	23 -	29 -	35 -
6 +	12 +	18 +	24 -	30 +	36 -

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному рівні по всіх шкалах діагностується:

дуже високий рівень – 30-36 балів;

середній рівень – 22-29 балів;

нижчий від середнього – 15-21 бал;
 дуже низький рівень – 0-14 балів.

Значущість конкретного каналу в структурі емпатії

1. Рациональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поводження. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із оточуючими – співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поводження й ефективно вплинути можна тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до емпатованого. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від емпатуючого до емпатованого і назад.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатності респондента бачити і передбачати поводження партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, швидше за все, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. Установки, що сприяють емпатії і полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожний з нас своїм поводженням і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на вияв емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основу ідентифікації покладена легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Тест на визначення рівня розвитку рефлексивності (за А. Карповим)

Мета: визначити рівень розвитку здатності досліджуваних рефлексувати щодо власної діяльності.

Інструкція. Необхідно обрати до кожного твердження той варіант відповіді, який найповніше відображає Вашу поведінку в описуваній ситуації. Для цього у бланку відповідей слід позначити цифру, яка умовно позначає Вашу відповідь: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – скоріше неправильно; 4 – не знаю; 5 – скоріше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно. Не замислюйтеся дуже довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних і неправильних відповідей у цьому тесті немає.

Бланк відповідей

Запитання	Відповідь
1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.	1 2 3 4 5 6 7
2. Коли мене зненацька про щось питають, я можу відповісти перше, що спаде на думку.	1 2 3 4 5 6 7
3. Перш ніж зняти слухавку, щоб зателефонувати у справах, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.	1 2 3 4 5 6 7
4. Зробивши якусь помилку, я потім тривалий час не можу відволіктися від думок про неї.	1 2 3 4 5 6 7
5. Коли я замислююся про щось чи розмовляю з кимось, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка міркувань.	1 2 3 4 5 6 7
6. Коли я починаю виконувати складне завдання, то намагаюся не думати про майбутні труднощі.	1 2 3 4 5 6 7
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.	1 2 3 4 5 6 7
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому мною хтось не задоволений.	1 2 3 4 5 6 7
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.	1 2 3 4 5 6 7
10. Для мене важливо детально уявляти собі хід роботи, яка мене очікує.	1 2 3 4 5 6 7

11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав плану.	1 2 3 4 5 6 7
12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванню над причинами своїх невдач.	1 2 3 4 5 6 7
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.	1 2 3 4 5 6 7
14. Як правило, задумавши щось, я подумки розглядаю свій замисел, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.	1 2 3 4 5 6 7
15. Я непокоюся про своє майбутнє.	1 2 3 4 5 6 7
16. Думаю, що в багатьох ситуаціях треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.	1 2 3 4 5 6 7
17. Часом я приймаю необдумані рішення.	1 2 3 4 5 6 7
18. Закінчивши розмову, я, буває, подумки продовжую її, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.	1 2 3 4 5 6 7
19. Якщо виникає конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в цьому винен, я в першу чергу починаю з себе.	1 2 3 4 5 6 7
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.	1 2 3 4 5 6 7
21. У мене трапляються конфлікти через те, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене очікують.	1 2 3 4 5 6 7
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з ним діалог.	1 2 3 4 5 6 7
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.	1 2 3 4 5 6 7
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, які слова краще підійдуть для цього, щоб її не образити.	1 2 3 4 5 6 7
25. Розв'язуючи складну задачу, я думаю про неї навіть тоді, коли займаюся іншими справами.	1 2 3 4 5 6 7
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.	1 2 3 4 5 6 7
27. Рідко буває так, що я жалкую про сказане.	1 2 3 4 5 6 7

Обробка результатів

Із наведених 27 тверджень 15 є прямими (питання №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 питань – зворотні твердження, що необхідно пам'ятати при обробці результатів тестування, коли для отримання підсумкового балу у прямих питаннях підраховується сума цифр,

які позначають відповіді респондентів, а у зворотних – значення, отримані після інверсії шкали відповідей (тобто 1=7; 2=6; 3=5; 4=4; 5=3; 6=2; 7=1).

Після підрахунку загальної кількості «сирих» тестових балів, отриманих респондентом, ці бали переводяться у стени.

Ключ до тесту

Перевід тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище

Інтерпретація даних

Результати опитування, які дорівнюють 7 стенам або перевищують цю цифру, свідчать про високорозвинену рефлексивність особистості.

Результати в діапазоні від 4 до 7 стенів є індикаторами середнього рівня рефлексивності.

Показники, менші за 4 стени, відбивають низький рівень розвитку рефлексивності респондента.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у наукових фахових виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз

1. Баранець Я. Визначальні аспекти діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. 2017. Вип. 13. С. 38–45.
2. Мотуз Т., Пасічник Л., Баранець Я. Інформаційно-комунікаційні технології в інклюзивному середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 172–181.
3. Баранець Я., Мотуз Т. Інноваційні підходи щодо професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. № 59. Т.1. С. 196–201.
4. Баранець Я. Методологія підготовки кадрів закладів освіти з інклюзивним навчанням. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 57. Т.1. С. 100–103.
5. Баранець Я. Ю., Мотуз Т. В. Сучасний стан підготовки фахівців до навчання в інклюзивному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. С. 66–69. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/38.13>
6. Чигріна Я. Педагогічні умови формування методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. Том 109, № 1. С. 187–200. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v109i1.134>

7. Чигріна Я. Деякі механізми розвитку педагогічної майстерності майбутніх фахівців, що працюють в інклюзивній освіті. *Молодь і ринок*. 2023. № 8(216). С. 135–138. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.289431>

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

Статті в наукових періодичних виданнях країн ЄС

9. Baranets Ya. Methodological approaches to the development of pedagogical skills in an inclusive environment. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej, Częstochowa*. 2023. 58. Nr. 3. P. 23–27.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

10. Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Філософія. Педагогіка. 2022. № 2 (3). С. 47–53. URL: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>

11. Баранець Я. Ю., Шерстюк М. В. Комунікативні здібності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *The 1 st International scientific and practical conference «Achievements and prospects of modern scientific research»* (December 6-8, 2020) Editorial EDULCP, Buenos Aires, Argentina. 2020. С. 228.

12. Бородай К. В., Баранець Я. Ю. Особливості співпраці школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *The 3 rd International scientific and practical conference «Topical issues of modern science, society and education»* (October 3-5, 2021) SPC-Sci-conf.com.ua, Kharkiv, Ukraine. 2021. С. 411.

13. Баранець Я. Науково-теоретичні основи використання логоритміки як складової системи корекційної роботи з дітьми з дизартрією. *Міжгалузеві диспути: динаміка та розвиток сучасних наукових досліджень: збірник*

матеріалів II Міжнародної спеціалізованої наукової конференції. 2023. С. 251–252.

14. Клевцова В., Баранець Я. Дидактичні можливості використання інтерактивного програмного комплексу mozabook на уроках біології. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства* : збірник тез доповідей Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 вересня 2022 року, м. Дніпро) / за заг. ред. Т. В. Мотуз, Є. В. Кочерги. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 123–124.

15. Організація і забезпечення інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2023. 124 с.

Довідки про впровадження результатів дослідження



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

КОД ЄДРПОУ 41682253
вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел/факс 056) 732-48-48
e-mail: kzvo@dano.dp.ua www.dano.dp.ua

16.05.23 № 294/1

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
БАРАНЕЦЬ ЯНИ ЮРІЇВНИ
«Формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах
неперервної освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта

У 2019-2022 навчальних роках результати дисертаційного дослідження Я.Ю.Баранець «Формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах неперервної освіти» впроваджувалися у навчальний процес Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради».

Актуальність дослідження зумовлена тим, що розбудова інклюзивної освіти потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які повинні брати участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивно-освітнього простору. Відтак, педагогічне асистування передбачає системну модернізацію професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема асистента вчителя.

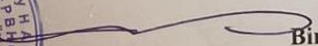
Зокрема розроблено авторську модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя з відповідним науково-методичним та організаційним забезпеченням освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в межах післядипломної педагогічної освіти.

Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили, що запровадження у практику неперервної освіти розробленої моделі з обґрунтованими і визначеними педагогічними умовами сприяло підвищенню рівня методичної компетентності асистента вчителя, зокрема за такими факторами, як ціннісно-мотиваційний, знаннясвий, операційний та суб'єктивний.

Результати впровадження обговорені і схвалені на засіданні кафедри загальної та спеціальної педагогіки 16 травня 2023 р., протокол № 9.



Ректор



Віктор СИЧЕНКО

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ
РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, http://www.domrc.klasna.com, Код ЄДРПОУ 20267596

20.11.2023

№ 54

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

БАРАНЕЦЬ ЯНИ ЮРІЙВНИ

**«Формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах
неперервної освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Результати дисертаційної роботи Яни Юріївни Баранець за темою «Формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах неперервної освіти» є актуальними в умовах сучасної трансформації освіти осіб з особливими освітніми потребами та викликами сьогодення, що ставлять певні завдання перед системою неперервної освіти. Тому, упродовж 2019-2022 років результати дисертаційного дослідження Я.Ю.Баранець впроваджувалися у роботі Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради.

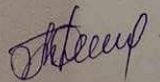
Актуальність дослідження зумовлена тим, що розбудова інклюзивної освіти потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які повинні брати участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивно-освітнього простору. Відтак, педагогічне асистування передбачає системну модернізацію професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема асистента вчителя.

Зокрема розроблено авторську модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя з відповідним науково-методичним та навчальним забезпеченням освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в межах післядипломної педагогічної освіти.

Використання матеріалів дослідження засвідчили, що впровадження у практику неперервної освіти розробленої моделі з обґрунтованими і визначеними педагогічними умовами сприяло підвищенню рівня методичної компетентності асистента вчителя, зокрема за такими факторами, як ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, операційний та суб'єктивний.

Результати впровадження обговорені і схвалені на засіданні педагогічної ради Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради **29 травня 2023 р., протокол № 4.**

В.о. директора



Тетяна ДРЮК



**ВИШГОРОДСЬКА МІСЬКА РАДА КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНЕ УПРАВЛІННЯ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
Код ЄДРПОУ 42059088
07300, вулиця І.Мазепи, 7А, м. Вишгород, Київська обл., тел.0679365844
E-mail: vish_irc@ukr.net**

«18» 05.2023

№ 17

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

БАРАНЕЦЬ ЯНИ ЮРІЙВНИ

**«Формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах
неперервної освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

Результати дисертаційного дослідження Я. Ю.Баранець «Формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах неперервної освіти» протягом 2019-2022 рр. впроваджувалися у роботі Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради Київської області, зокрема у контексті співпраці фахівців (консультантів) ІРЦ та закладів освіти Вишгородського району.

Представлене дослідження є актуальним, спрямованим на розбудову інклюзивного навчання, яке в свою чергу потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які повинні брати участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивно-освітнього простору.

Запропоновані дослідником форми і методи, а також авторська модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя з відповідним науково-методичним та навчальним забезпеченням освітнього процесу використовувались під час проведення круглих столів та семінарів.

Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили, що запровадження у практику неперервної освіти розробленої моделі з обґрунтованими і визначеними педагогічними умовами сприяло підвищенню рівня методичної компетентності асистента вчителя, зокрема за такими факторами, як ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, операційний та суб'єктивний.

Директор



Жанна КОНДРАТЮК



**КОРСУНЬ-ШЕВЧЕНКІВСЬКА МІСЬКА РАДА ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА «КОРСУНЬ-ШЕВЧЕНКІВСЬКИЙ
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»**

вул. Академіка О.Захаренка, 2, м. Корсунь-Шевченківський, Черкаська область, 19402, тел.
e-mail: korszirc@ukr.net

16.11.2023 № 18

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

БАРАНЕЦЬ ЯНИ ЮРІЙВНИ

**«Формування методичної компетентності асистентів вчителя в умовах
неперервної освіти» за спеціальністю 016 – Спеціальна освіта**

У 2019-2022 навчальних роках результати дисертаційного дослідження Я.Ю.Баранець «Формування методичної компетентності асистента вчителя в умовах неперервної освіти» впроваджувалися у роботі комунальної установи «Корсунь-Шевченківський інклюзивно-ресурсний центр» Корсунь-Шевченківської міської ради Черкаської області.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що розбудова інклюзивної освіти потребує підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які повинні брати участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивно-освітнього простору. Відтак, педагогічне асистування передбачає системну модернізацію професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема асистента вчителя.

Зокрема розроблено авторську модель розвитку методичної компетентності асистента вчителя з відповідним науково-методичним та навчальним забезпеченням освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації в межах післядипломної педагогічної освіти.

Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили, що запровадження у практику розробленої моделі розвитку методичної компетентності асистента вчителя сприяло підвищенню рівня методичної компетентності згаданих фахівців та позитивно вплинуло на організації інклюзивного навчання в закладах освіти.

Результати впровадження обговорені і схвалені на загальних зборах колективу ІРЦ 24 травня 2023 р., протокол №1.

Директор ІРЦ *Світлана МОРОЗ* Світлана МОРОЗ