

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА
ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

*студентка 6 курсу, 613 групи
спеціальності 013 «Початкова освіта»*

Маркевич Віталіна Степанівна

Керівник: канд. пед. наук, доц. Гордійчук О.Є.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № ___ від ___ листопада 2023 р.*

Завідувач кафедру _____ проф. Романюк С. З.

АНОТАЦІЯ

Маркевич В. С. Педагогіка партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. – Рукопис. Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 013 Початкова освіта. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2023. – 93 с.

Зміст анотації.

У ході магістерського дослідження, на основі тлумачення ключових дефініцій, розкривається сутнісна характеристика педагогіки партнерства у розрізі вітчизняних наукових розвідок. В рамках опрацювання нормативного підґрунтя, здійснюється його аналіз, з метою розкриття особливостей впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі. Проведення аналізу функціональних обов'язків педагога та асистента вчителя демонструє їх чіткість і конкретність, переконує в забезпеченні ефективної співпраці педагогів.

Автором досліджується стан впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі. Для дослідження стану впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі визначаються критерії (мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), а також показники готовності педагога і асистента вчителя до партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.

Виокремлені магістранткою особливості педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі послуговують цінним теоретико-практичним доробком.

Ключові слова: педагогіка партнерства, педагогічна взаємодія, інклюзивне освітнє середовище, педагогічні технології, технології спільного викладання педагога і асистента вчителя.

ABSTRACT

Markevich V. S. Pedagogy of the partnership of a teacher and a teacher's assistant in an inclusive educational environment. - Manuscript Master's Degree Program for Master's Degree in Specialty 013 Primary Education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2023. – 93 c.

Abstract content.

In the course of the master's research, based on the interpretation of key definitions, the essential characteristics of partnership pedagogy in terms of domestic scientific research are revealed. As part of the development of the regulatory basis, its analysis is carried out in order to reveal the peculiarities of the implementation of partnership pedagogy in an inclusive educational environment. Conducting an analysis of the functional duties of a teacher and a teacher's assistant demonstrates their clarity and concreteness, convinces in ensuring effective cooperation of teachers. The author examines the state of implementation of partnership pedagogy in an inclusive educational environment. To study the state of implementation of partnership pedagogy in an inclusive educational environment, criteria (motivational-volitional, cognitive, active, reflective).

Keywords: partnership pedagogy, pedagogical interaction, inclusive educational environment, pedagogical technologies, technologies of joint teaching of a teacher and a teacher's assistant.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5-9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	10
1.1. Вітчизняна наука про педагогіку партнерства.....	10
1.2. Педагогіка партнерства в інклюзивному освітньому середовищі: нормативні орієнтири.	20
1.3. Аналіз функціональних обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.....	30
<i>Висновки до розділу 1</i>	36
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	38
2.1. Стан впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі.....	38
2.2. Організація спільного планування та ведення документації вчителем та асистентом вчителя.....	50
2.3. Взаємодія вчителя та асистента вчителя в освітній діяльності.....	58
<i>Висновки до розділу 2</i>	72
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ	87-93

ВСТУП

Актуальність обраного дослідження зумовлена глобальними освітніми реформами.

За словами А.Колупаєвої: «Ратифікація Україною міжнародних документів, які стосуються основоположних прав людини, насамперед права на освіту, стало підґрунтям для розбудови інклюзивного навчання в Україні, впровадження якого потребувало передовсім: розроблення нового освітнього законодавства; визначення та унормування переліку додаткових освітніх послуг для дітей з особливими потребами певних категорій; створення нормативно-правового поля щодо фінансування освітніх послуг для дітей з особливими потребами; створення державної системи діагностики та супроводу дітей з особливими потребами, які перебувають в інклюзивному середовищі; впровадження раннього виявлення особливостей розвитку дитини та надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дитині та її сім'ї; надання спектру послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання здійснення комплексного регулювання міжструктурної діяльності тощо. Саме ці основоположні напрями розбудви інклюзивної освіти в Україні стали наріжним каменем сучасного освітнього реформування» (Колупаєва, 2020, с.8), - вважає науковиця.

Крім того, необхідність розробки теми дослідження пояснюється широким впровадженням інклюзивного навчання в освітню практику України, а також труднощами, для непідготовленого вчителя-практика, саме цієї нової форми навчання дітей з ООП. Також, зростає професійний інтерес та життєва необхідність пошуку сучасної, практико-орієнтованої педагогіки партнерства фахівців, котрі забезпечують освітню діяльність в інклюзивному класі загалом, та ефективних технологій спільної взаємодії педагога та асистента вчителя в системі організації інклюзивного навчання та психолого-

педагогічного супроводу дітей окресленої категорії в закладах загальної середньої освіти, зокрема.

Проаналізувавши такі тенденції, виявляється необхідність дослідження особливостей впровадження педагогіки партнерства між педагогами та асистентами вчителя, оскільки інклюзивних класів стає дедалі більше, а відповідних наукових розвідок, все одно, поки що недостатньо.

Також варто відзначити, що проблема інклюзивної освіти не нова, бере свій початок ще з 2008-2013 років (в рамках українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта в Україні»). Однак, і після закінчення проекту і донині це питання залишається актуальним і досліджується далі. Підтвердженням цьому є інтерес до Концепції нової української школи, де розглядається питання педагогіки партнерства, «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» (Концепція, 36).

Щодо наявних досліджень, варто зазначити, що теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти вже були розроблені вітчизняними та зарубіжними ученими.

Стан дослідження. Спектр теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти, досліджено вітчизняними і зарубіжними вченими В.Засенком, А.Колупаєвою, Л.Савчук, О.Таранченко, Д.Деспелером, Т.Лорманом, Д.Лупартом, Д.МакГі-Річмондом, Д.Харві).

Підготовку майбутнього педагога щодо різних видів взаємодії з-між суб'єктів освітнього процесу – у працях: А. Авраменка, А. Вербицького, якими було досліджено групову взаємодію; у С. Горбачової, В.Дідух та М. Дигуна дослідження стосувалися педагогічної взаємодії.

Особливості фахового супроводу в умовах інклюзивності відстежено авторами Е.Данілавічюте, Л.Коваль, О.Мартинчук, О.Таранченко,

Т.Скрипник, О.Федоренко Д.Раунтрі тощо. Методу викладання в інклюзивному закладі розкрили (Л.Даниленко, С.Єфімова, Ю.Найда та ін.

Цілком широким є коло досліджень вітчизняних науковців, щодо підготовки педагогів до роботи в інклюзивних класах, а саме: О.Гордійчук, О.Мартинчук, З.Шевців, З.Удич та ін.).

Нами відстежено, що у вітчизняній науково-педагогічній науці недостатньо звернено увагу на педагогіку партнерської взаємодії «педагог – асистент вчителя», особливостей застосування технологій щодо партнерської роботи у ЗЗСО з інклюзивним освітнім середовищем, що й викликає наш науковий інтерес до цієї проблеми та примушує до проведення експериментального дослідження.

Отже, недостатня розробленість та відсутність емпіричних досліджень з окресленого напрямку, дають нам можливість для проведення власного наукового дослідження з теми: ***«Педагогіка партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі»***.

Мета дослідження полягає у теоретичному вивченні особливостей педагогіки партнерства вчителя й асистента вчителя та їх впровадження в практику сучасного інклюзивного освітнього середовища.

Завдання дослідження:

- розкрити сутність та значення педагогіки партнерства у розрізі вітчизняних наукових розвідок;
- здійснити аналіз нормативного підґрунтя впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі та функціональних обов'язків вчителя та асистента вчителя;
- виявити стан впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі;
- виокремити особливості педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Об'єкт дослідження – впровадження педагогіки партнерства в освітній процес.

Предмет дослідження – особливості впровадження педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження:

- **теоретичні:** аналітико-синтетичні методи, вивчення і узагальнення вітчизняної наукової літератури, нормативної бази з метою обґрунтування сутності та значення педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі, функціональних обов'язків педагога та асистента вчителя в закладі освіти, технологій спільного навчання педагогом і асистентом вчителя дітей в інклюзивному просторі ЗЗСО.
- **емпіричні:** спостереження та опитування, впровадження констатувального етапу педагогічного експерименту, з метою вияву стану та обґрунтування особливостей педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретичне значення наукового дослідження полягало в здійсненні аналізу сутності та значення педагогіки партнерства вчителя, асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, на основі обґрунтування низки джерел вітчизняної літератури; розгляді нормативно-правового поля щодо забезпечення функціональних обов'язків педагога і асистента учителя в ЗЗСО з інклюзивним освітнім середовищем.

Практичне значення наукового дослідження полягає в емпіричному дослідженні стану та виокремленні особливостей впровадження педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Апробація та публікація результатів дослідження здійснювалася нами на студентській науковій конференції в Чернівецькому національному

університеті (25–27 квітня 2023 року) з публікацією тез доповіді на тему: «Педагогіка партнерства в інклюзивному освітньому середовищі: базові орієнтири» у співавторстві з науковим керівником магістерського дослідження доц. О. Гордійчук
https://www.chnu.edu.ua/media/pciov1cd/fppsr_2023.pdf.

Структура магістерської роботи. Наукова робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

1.1. Вітчизняна наука про педагогіку партнерства.

Результатами нашого дослідження в цьому параграфі мають стати наукові розвідки щодо поглядів та міркувань вітчизняних та зарубіжних вчених про сутність та роль педагогіки партнерства в цілому.

Поясненням слугує провідна позиція Концепції Нової української школи, яка націлена на створення педагогічного середовища, де переважатимуть партнерські взаємини між всіма учасниками навчально-виховного процесу. Ця концепція заснована на таких основних складових:

- «Педагогіка партнерства: Створення довірчих та співпрацюючих відносин між школою, учнями, батьками та суспільством. Важливо, щоб кожен учасник освітнього процесу міг брати активну участь у його організації та розвитку.
- Орієнтація на учня: Замість традиційного одностороннього передачі знань, учитель повинен ставити акцент на інтереси, потреби та здібності кожного учня. Це допоможе залучити студентів до навчання та забезпечити більш глибоке засвоєння матеріалу.
- Виховання на цінностях: Формування у дітей певних цінностей, таких як повага до інших, взаємодопомога, толерантність, моральність тощо. Ці цінності є основою для створення довірчих взаємин та побудови партнерських стосунків.
- Освітній контент на основі компетентностей: Зміст навчальних програм повинен відповідати потребам і вимогам сучасного світу, розвивати

учнівські компетенції та навички, які будуть корисними у їхньому майбутньому житті.

- Професійний розвиток вчителя: вчителю Нової української школи необхідно бути відкритим до нових педагогічних підходів, розвивати свою творчість та професійну компетентність.
- Зміна парадигми: Перехід від акценту на "навчання" до акценту на "становлення" особистості, підтримка самотворення та самоформування учнів» (Концепція, 36).

Педагогіка партнерства, яка стала ключовим елементом у Концепції "Нова українська школа," впроваджує інтерактивний підхід до освітнього процесу, залучаючи всіх учасників (вчителів, учнів, батьків) до спільної діяльності. Вона забезпечує ефективну комунікацію, співпрацю, обмін досвідом і знаннями, що сприяє створенню сприятливого навчального середовища для розвитку кожного учня.

Розкриттю сутності «педагогіки партнерства», в основі дефінітивного аналізу, встановимо зміст поняття «партнерство».

У вченого І. Беха – це «система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності» (Бех, 2017, с.6).

У Я. Коломинського - «партнерство – це спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнюваності всіх її учасників» (Коломійченко, 2010, с.12).

У М. Левківського - «це організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації» (Левківський, 2016, с.8).

Здійснений нами частковий аналіз дефініції «партнерство» засвідчило багатоаспектність окресленого поняття.

Отже, за нашими міркуваннями, найбільшим інтегрованим і цілісним тлумаченням «партнерства», а також як таким, що буде слугувати для нашого дослідження ключовим, є наукове пояснення Н. Бібік про те, що: «педагогіка

партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, управлінців), яка організовується на принципах добровільності й спільних інтересів; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати» (Бібік, 2018, с. 35).

Однак, здійснюючи контент аналіз, ми помітили, що в науці існувало поняття «педагогіка співробітництва». Спробуємо з'ясувати, чи тотожні ці два поняття.

Термін "педагогіка співробітництва" вперше з'явився у 1986 році в "Маніфесті". Його основна ідея полягає в зміні стосунків між учителями та учнями, заснованих на увазі вчителя до учня, виклику радісного відчуття успіху та руху вперед для учнів.

Педагогіка партнерства та співробітництва є інноваційним напрямом в педагогіці, який ставить за мету демократизацію та гуманізацію освітнього процесу шляхом впровадження партнерської взаємодії між усіма учасниками навчального середовища.

Педагогіка партнерства та співробітництва, яка базується на дослідженнях О.Коханової, В.Моргуна, Г.Татаринцевої та інших, визначається як новаторський напрямок в педагогіці. Вона використовує інноваційні системи та методи навчання та виховання для досягнення ефективного співробітництва між учасниками освітнього процесу.

Хоча, педагогіка партнерства має дещо спільне з педагогікою співробітництва та глибоко вкоріненою у вітчизняну педагогічну традицію, має свої переваги та принципи, спрямовані на співпрацю між учасниками освітнього процесу.

Окрім того, таблиця 1.1. нижче допоможе зрозуміти відмінності між педагогікою партнерства та педагогікою співробітництва.

Таблиця 1.1.

**Відмінності між педагогікою партнерства
та педагогікою співробітництва**

Педагогіка партнерства	Педагогіка співробітництва
Більший акцент на партнерських відносинах	Більший акцент на співробітництві
Взаємодія та співпраця між педагогами, батьками та учнями	Спільна робота педагогів із студентами та батьками
Підтримка взаємного навчання і взаємодопомоги	Спільний процес вирішення проблем і завдань
Обмін досвідом і знаннями	Розвиток комунікації та взаєморозуміння
Спільне управління та прийняття рішень	Спільна відповідальність за результати

Обидві педагогічні підходи є важливими для створення ефективного освітнього процесу, а в Концепції "Нова українська школа", однак акцент зроблено саме на педагогіку партнерства як сучасний інноваційний напрям, що відповідає вимогам сучасної освіти та сприяє взаємодії всіх сторін для досягнення максимальних результатів у навчанні та розвитку кожного учня.

Поділяємо також думку, що існує спільне між принципами педагогіки співробітництва та педагогіки партнерства. Обидві педагогіки покладають акцент на співпрацю та взаємодію між учасниками освітнього процесу для досягнення спільних цілей.

Однак, як вказує О.Вознюк, «відмінними аспектами виступають у педагогіці співробітництва “необхідність самоаналізу і самооцінки”, “налаштування на успіх”, “рух уперед”; у педагогіці партнерства – “розподілене лідерство”, “горизонтальність зв’язків”, “відповідальність за вибір”, “обов’язковість виконання домовленостей”. (Вознюк, 2020, с.34).

Науковець аргументує, що принципи, які були викладені, можуть не охоплювати всі аспекти обох педагогік співпраці та партнерства, а лише виділяють певні характеристики кожного напрямку. Важливо враховувати, що обидва підходи є комплексними та динамічними, і можуть доповнюватися один одним у процесі реалізації освітніх програм та педагогічної практики.

Педагогіка співробітництва, яка була розвинута на протязі деякого часу вітчизняною педагогічною спільнотою, має багатоцінний досвід і дозволяє акцентувати увагу на спільній діяльності, творчому підході до вивчення предметів та створенні демократичного середовища.

Педагогіка партнерства, у свою чергу, зосереджується на партнерських відносинах, розподіленому лідерстві та обов'язковості виконання домовленостей. Цей підхід може забезпечити більш гнучкі та ефективні взаємини між усіма учасниками освітнього процесу.

Щоб досягти максимальних результатів у розвитку особистості кожного учня, можна розглядати педагогіку співробітництва та педагогіку партнерства як комплементарні підходи, які можуть доповнювати один одного і створювати багатогранний підхід до навчання та виховання.

Ми вважаємо, при реалізації Концепції "Нова українська школа" можливо об'єднати найкращі практики та принципи обох педагогік для створення сприятливого та інклюзивного середовища, де кожен учень матиме можливість розвиватися та реалізовувати свій потенціал (Концепція).

Адже, ідеї співробітництва, які були закладені А.С. Макаренком у комунарській методиці, зробили значний внесок у розвиток педагогіки співробітництва. Вони ставили акцент на колективне та творче виховання та навчання, діалогічність, самоврядування учнів, а також взаємодію з батьками.

Також важливо відзначити, що ідеї, які були сформульовані на перших зустрічах педагогів-новаторів, допомогли розширити уявлення про педагогіку співробітництва. Такі принципи, як використання зони найближчого розвитку, навчання без примусу, діалогічні роздуми, випереджальне навчання-розвиток

та інші, сприяють більш ефективному взаємодії між учасниками навчального процесу. «Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію “вчитель” – “учень”» - гасло нової української школи (Концепція).

Порівнюючи педагогіку співробітництва та педагогіку партнерства, автором О.Вознюк зазначено, що педагогіка партнерства охоплює більш широке поле актуалізації соціально-педагогічного процесу. Вона передбачає партнерські відносини та співпрацю у різних соціальних сферах. Втім, важливо розуміти, що реалізація принципів партнерства вимагає відповідального підходу та дотримання етичних норм для забезпечення позитивних результатів та соціальної справедливості (Вознюк, 2020, с.36).

Отже, обидва напрямки - педагогіка співробітництва та педагогіка партнерства щодо предмету нашого дослідження, зможуть доповнювати один одного та сприяти покращенню якості освіти і розвитку учнів інклюзивного освітнього середовища. Важливо зробити баланс між цими підходами та впроваджувати їх у практику з урахуванням конкретних особливостей і потреб сучасного ЗЗСО.

Педагогіка партнерства, за науковими поглядами О. Дем'янчук, передбачає створення демократичної атмосфери, де кожен учень має можливість брати активну участь у своєму навчанні та вихованні, а вчитель виступає не просто передавачем знань, а й наставником, який підтримує і сприяє розвитку учнів (Дем'янчук, 2020, с.23).

На думку авторки, принципи педагогіки партнерства: «повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог; взаємодія; взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства» - є складовою, що забезпечить ефективність навчального процесу та розвиток учнів інклюзивного класу (Дем'янчук, 2020, с.45).

Як зазначає О.Дем'янчук, існує декілька ключових аспектів, на які варто звернути увагу педагогу, впроваджуючи принципи педагогіки партнерства:

- **Діалог та взаємодія:** Вчителю важливо активно взаємодіяти з учнями, слухати їхні думки, ідеї та потреби. Здійснювати відкритий діалог та обмін ідеями сприяє взаєморозумінню та побудові довіри.
- **Індивідуальний підхід:** Учитель повинен враховувати різницю між учнями та їхніми потребами. Спрямованість на індивідуальний розвиток та здібності кожного учня допоможе забезпечити ефективність навчання та мотивацію до навчання.
- **Партнерська взаємодія з батьками:** Важливо включати батьків у навчальний процес, співпрацювати з ними, враховувати їх думки та забезпечувати взаємодовіру. Спільний інтерес до успіху дитини сприяє позитивному освітньому середовищу (Дем'янчук, 2020, с.46).

Адже, за словами А.Колупаєвої: «Батьки – це головні партнери педагогів в процесі навчання і виховання, а зрештою – соціалізації дитини, вони мають повне право бути включеними в процес ухвалення важливих рішень стосовно розвитку та адаптації їх дитини. Батьки є першими та основними вихователями дітей. При відсутності співпраці батьків, педагогів, суспільства процес включення дитини в життя громади, шкільну спільноту та навчання стає неможливим» (Колупаєва, Таранченко, 2018, с.120).

У науковців Д. А. Петровської, Т. М. Мішиної, А. І. Захарової, Д. М. Ісаєвої, Т. Пироженка, йде мова про вплив на формування і розвиток особистості, поведінку дітей з ООП тісної співпраці між родинами та педагогами, психологами та лікарями (Толошна, 2020, с.123).

Наступними принципами педагогіки партнерства є:

- **Інструментарій та методи навчання:** Вчитель повинен використовувати методи навчання, які сприяють активній участі учнів у процесі навчання та розвитку їхніх креативних здібностей.

- Оновлення освітнього середовища: Важливо створити сприятливе та мотивуюче освітнє середовище для учителя, учня та його батьків. Інфраструктура школи повинна підтримувати професійний розвиток педагога та індивідуальний підхід до учнів.
- Зміна підходів до оцінювання: Оцінювання має сприяти розвитку учня та визначати його особистісні досягнення та здібності. Оцінювання засноване на формуванні компетенцій та розвитку креативних здібностей сприяє позитивному ставленню до навчання (Дем'янчук, 2021, с.34).

На наш погляд, імплементація принципів педагогіки партнерства вимагає часу, зусиль та спільної праці вчителя, учнів та батьків. Однак, вона може стати суттєвим фактором у покращенні якості навчання та виховання, створенні довірчих відносин та позитивного освітнього середовища для кожної дитини.

У розрізі подальших наукових розвідок, розглянемо педагогіку партнерства як систему ефективної взаємодії між педагогами, батьками, громадсько-соціальними інституціями, науковими установами та закладами освіти. Головною метою цієї взаємодії є особистісний розвиток учасників освітнього процесу, формування компетентних особистостей та цінностей, на основі яких будуються ставлення.

Зокрема, Л.Корінна зазначає, що педагогіка партнерства сприяє створенню інноваційного розвивального середовища, де активно взаємодіють різні учасники освітнього процесу з метою досягнення спільної мети - розвитку особистості і формування цінних громадянських якостей (Корінна, 2021, с.56).

На думку Л.Корінної, «компетентний вчитель виступає вирішальним фактором розвитку особистості; демократизація взаємовідносин учнів та педагогів значно стимулює інтелектуальні здібності учнів, розвиває в них дивергентне мислення, якості творчої особистості поглиблює

мотивацію навчальної діяльності, створює сприятливу атмосферу співробітництва (ідея інтелектуального фону педагогічного колективу). Вчителю, який сам пройшов шлях особистісного інтелектуального та громадянського становлення, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, реалізувати його в педагогічній практиці» (Корінна, 2021, с.58).

Педагогіка партнерства ґрунтується на формальному та неформальному спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнем, батьками та громадою. Учасники освітнього процесу, а саме учні, батьки та вчителі, є рівноправними партнерами, об'єднаними спільними цілями та прагненнями і відповідальними за досягнення позитивних результатів.

У процесі навчання, який є впорядкованою взаємодією педагога з учнем і направлений на досягнення поставленої мети, додатково акцентується на важливий компонент - громадське, включаючи батьківське, самоврядування. Це означає, зазначає Л.Корінна, що головні суб'єкти освітнього процесу, «мають право безпосередньо та колективно вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, а також захищати свої права та інтереси. Ця модель ґрунтується на державно-громадському управлінні, що застосовується практично в усіх країнах світу і заснована на реалізації чотирьох блоків: учитель, учень, батьки та громадянське середовище» (Корінна, 2021, с.65).

У контексті нашого дослідження важливо більше глибоко окреслити предмет дослідження. Так, партнерство та співпраця між головними суб'єктами навчально-виховного процесу, зокрема між вчителями, батьками та учнями, є важливою ресурсною складовою виховного потенціалу школи.

Традиційний авторитарний стиль педагогіки, характеризується стресовою виховною стратегією. Він сприяє формуванню навченої безпорадності учнів, а також може призводити до соціальної пасивності та безтактовності з боку

вчителя. Такий підхід у вихованні не сприяє повному розвитку особистості та позитивним змінам.

За результатами наукових розвідок О.Дікової-Фаворської, замість авторитарної педагогіки сьогодні активно впроваджується педагогіка партнерства. Вона базується на ідеї, що людина є вищою цінністю і метою всього суспільного процесу. Основне завдання педагогіки партнерства полягає у вільному розвитку унікальної особистості в атмосфері гуманізму та демократії. При цьому, вона відкидає систему примусу, покарань та заборон у навчанні, а співпрацює з учнями на рівних позиціях (Дікова-Фаворська, 2020, с.56).

За Концепцією НУШ «учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» (Концепція).

Педагогіка партнерства враховує внутрішній світ учнів, їхні особистісні вподобання та індивідуальні особливості, сприяючи повному розкриттю їх потенціалу. Педагог стає співробітником та співавтором навчального процесу разом з учнями, що сприяє досягненню загальної мети та покращенню навколишнього життя.

Успішна реалізація педагогіки партнерства потребує високого рівня комунікативної компетентності педагога, толерантності у стосунках з вихованцями та врахування їх потреб і інтересів. «Такий підхід до виховання та навчання сприяє формуванню активної, самостійної та відповідальної особистості» - зауважує О.Дікова-Фаворська (Дікова-Фаворська, 2020, с.57).

Отже, нашому висновку цілком імпонує науковий умовивід дослідниці основ взаємодії на засадах педагогіки партнерства В.Дідух, яка, в своїй публікації зазначила: «формування готовності до взаємодії з учасниками

освітнього процесу майбутніх учителів початкової школи потребує осмислення й закріплення набутих цілей, змісту, способів організації професійно-методичної діяльності на практичному рівні, що можливе лише внаслідок набуття власного досвіду, крізь призму різних видів практичної підготовки» (Дідух, 2020, с.134).

1.2. Педагогіка партнерства в інклюзивному освітньому середовищі: нормативні орієнтири.

Змістовим наповненням цього параграфу плануємо проаналізувати нормативно-правове підґрунтя, яке регламентує створення інклюзивного середовища у ЗЗС загалом, та регулює партнерську діяльність педагога та асистента вчителя, зокрема.

Про це свідчить один із провідних напрямків Концепції НУШ «Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Таке середовище допомагає створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікаційні технології. Вони підвищують ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, а водночас уможлиблюють індивідуальний підхід до навчання. Нову українську школу буде підтримувати електронна платформа для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів та вчителів» (Концепція).

Насамперед, проведемо аналіз ключових понять, таких як: «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» та одного із складових партнерства - «інклюзивна культура».

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел підтверджує, що виникнення педагогічного феномену "інклюзивна освіта" пов'язано перш за все з трансформацією суспільної свідомості щодо дітей з особливими освітніми потребами. Протягом майже двох століть після безперервної боротьби

прогресивних науковців, культурної та освітньої спільноти та медиків, відбувалися зміни у сприйнятті суспільством дітей з особливими освітніми потребами, від повної ексклюзії до інтеграції, а потім інклюзії (див. рис. 1.1).

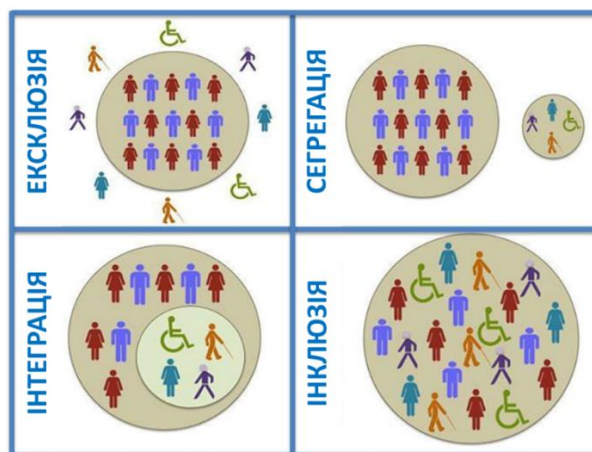


Рисунок 1.1. Особливості ставлення та прийняття суспільством дітей з особливими освітніми потребами

За науковими твердженнями А.Бугайчук, для належного розуміння поняття "інклюзивна освіта" важливо дослідити ключове слово "освіта", зокрема у зв'язку з розвитком освітології, науки, що вивчає освіту як постійно розвиваючої сфери. Об'єктом дослідження освітології є сама сфера освіти, а предметом - існуючі системи та підсистеми освіти (Бугайчук, 2019, с.5).

Сучасний світ розглядає освіту як процес, що супроводжує людину протягом усього життя, що сприяє її входженню в освітню діяльність, зміцнює впевненість у майбутньому, допомагає правильно інтерпретувати життєві явища та сприяє соціально-професійній мобільності. Сьогодні суспільство переходить до нових підходів до освіти, зорієнтованих у векторі розвитку людини і її особистісно-культурних рис та цінностей.

«У формуванні виховного середовища братиме участь увесь колектив школи. У закладах буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину» - засвідчує (Концепція НУШ).

Ідея про всебічну освіту не нова і відзеркалюється в різних ціннісних підходах: «освіта для духовності, для характеру, для життя, для зростання, для особистісного задоволення та для фізичного розвитку» (Концепція НУШ).

У ХХІ столітті освіта має бути зорієнтована на цілісність і вищий гуманізм. Вона отримує нові функції в суспільстві, стає глобальним фактором розвитку людства і цивілізації. Освіта стає інструментом формування нових цінностей, таких як духовність, солідарність, консолідація людей і єднання з природою.

На сучасному етапі існує чотири основних аспекти розгляду освіти, зокрема: як освіти – як особистісно-суспільної цінності; освіти як системи різних освітніх закладів; освіти, як процесу; освіти, як результату.

Інклюзивна освіта – це освіта, в рамках якої – всі діти беруть участь у освітньому процесі, а дітей з особливими освітніми потребами не виключають з нього. Це сприяє поліпшенню їх можливостей для спілкування з однолітками та соціалізації, навчання в загальноосвітніх закладах (Бут, 2015, с.65).

А. Колупаєва глибоко переконана, що інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, що враховує усі потреби та можливості кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку (Колупаєва, 2020, с.45).

Інклюзивну освіту розглядають як систему освітніх послуг, що базується на принципах прав кожної дитини на освіту та здобування її у найближчому закладі загальної освіти. Основні засади інклюзивної освіти - виключення дискримінації та рівне ставлення до всіх дітей, з урахуванням спеціальних умов для учнів з особливими освітніми потребами. Основними принципами інклюзивної освіти є доступність для всіх, індивідуалізація навчання та забезпечення дітям з особливими освітніми потребами доступу до освіти (Про затвердження Порядку, 2017).

У дослідженнях, проведених науково-методичним Центром з інклюзивної освіти в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського

університету ім. Б.Грінченка, інклюзивну освіту розглядають як у вузькому світобаченні, так і в ширшому розумінні.

Вузьке розуміння включає "включення" дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в заклади загальної середньої освіти. Широке розуміння полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів і врахуванні відмінностей кожного учня (Про затвердження Порядку, 2017).

Інклюзивна освіта орієнтована на гнучкі та варіативні підходи до організації навчального процесу, щоб відповідати різним потребам учнів. Такий підхід забезпечує ефективніші процеси навчання та виховання та сприяє покращенню освітніх результатів та соціальної пристосованості усіх учнів.

Ключовим чинником якості освіти є наявність компетентних педагогів, які розуміють та приймають зміни та нові вимоги часу.

За словами Дивнич С., інклюзивна освіта виходить далеко за рамки простого розміщення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах, вона охоплює виконання певних пристосувань в класах, зміну педагогічних підходів та набагато більше (Дивнич, 2018, с.7).

Поняття інклюзивного навчання згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти передбачає «комплексний процес, який сприяє забезпеченню рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти. Це здійснюється шляхом організації навчання в освітніх закладах з використанням особистісно-зорієнтованих методів, що враховують індивідуальні особливості дітей» (Концепція).

У сучасних умовах інклюзивне навчання передбачає забезпечення якісної освіти всіх дітей, які мають навички самообслуговування будь-якого рівня, здатність до комунікації будь-яким способом та на будь-якому рівні, а також відсутність небезпечно-агресивної поведінки щодо інших (Концепція).

За нашою участю в онлайн-вебінарі І. Горбенко з теми: "Створення команди психолого-педагогічного супроводу в школі", психологиня наголошувала на важливості деяких умов для впровадження інклюзивного

навчання, таких як: «створення позитивної атмосфери, застосування командного підходу, індивідуалізації навчально-виховного процесу, адаптації та модифікації, підготовці педагогів та ефективному залученні членів родини».

У підтвердження цих же думок, дослідницею системи підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії О. Гордійчук, підтверджується, що «інклюзивне навчання є комплексним процесом, який забезпечує рівний доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти, а також передбачає їхнє навчання у ЗЗСО» (Гордійчук, 2017, с.134).

Ми цілком погоджуємося Ковіргіною Л. про те, що «інклюзивний освітній простір неможливий без належної ціннісної основи, якою є інклюзивна культура загалом, а партнерська діяльність педагогів», зокрема (Ковіргіна, 2020, с.6). Адже, культура полягає у гуманному, толерантному ставленні до людей з особливими потребами, стимулює співробітництво фахівців, батьків та розвиток усіх учасників освітнього процесу, формує інклюзивні цінності та сприяє досягненню успіху в інклюзивній освіті та змінах у суспільстві в цілому (Ковіргіна, 2020, с.7).

Інклюзивна культура виступає фундаментальною основою для формування толерантного суспільства, яке вітає, підтримує та враховує різноманітні потреби людей. Це сприяє досяганням високих результатів у сфері інклюзивної освіти, підтримці співпраці та неперервному удосконаленню педагогічної спільноти та суспільства загалом.

Одним із ключових аспектів розвитку інклюзивної культури є забезпечення професійного формування вчителів початкових класів та розвиток етичної педагогічної поведінки. Початкові знання, уміння та навички вчителів потрібно доповнювати важливими професійними якостями, особливо вчителів, які працюють у інклюзивних класах.

Дослідник Ковальчук В. розглядає формування інклюзивної культури в освітніх закладах як завдання, що засноване на ідеях інклюзії та включає у себе

повагу до різноманітності, терпимість до відмінностей, співпрацю та підтримку досягнень кожного учня для створення включеної спільноти (Ковальчук, 2023, с.34).

Науковець Т. Жук вважає, що «інклюзивна культура полягає у створенні сприятливого середовища, подоланні бар'єрів і негативних стереотипів щодо особливих потреб у суспільстві».

Для досягнення успішної інклюзії в шкільній практиці педагоги-партнери неодмінно повинні змінюватися. Вони мають усвідомити і прийняти нові освітні парадигми, застосовувати сучасні методики диференційованого та особистісно-орієнтованого навчання, розробляти відповідне навчально-методичне забезпечення з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

На сучасному етапі, зокрема в умовах інклюзивного навчання, вчителі повинні виконувати різноманітні ролі в освітньому процесі, такі як консультант, організатор, досвідчений колега, друг, приятель та майстер своєї справи. Також вони повинні розвивати необхідні компетентності. У процесі навчання формуються три види компетентностей: ключові, що допомагають випускнику жити самостійно у суспільстві; професійні, які розвиваються у вищих навчальних закладах; та фахові, що набуваються здобуттям спеціалізації.

Щодо нормативного підґрунтя, вважаємо за доцільне почати аналіз із Нового закону України "Про освіту".

Так, ним передбачено реалізацію принципів педагогіки партнерства та взаємодії між учасниками освітнього процесу. Окреслимо декілька засад відносин між суб'єктами освітнього процесу, які передбачаються законом:

1. Рівність та довіра: Взаємодія між учителем, учнем та батьками ґрунтується на принципах рівнозначності та довіри. Учні та батьки вважаються рівноправними учасниками освітнього процесу, а не пасивними споживачами знань.

2. Співпраця та доповнюваність: Взаємодія між учасниками освітнього процесу передбачає об'єднання зусиль та спільну діяльність, що доповнюється внесками кожного учасника. Батьки, учитель і учень активно співпрацюють для досягнення спільних цілей.
3. Добровільність та взаємовигода: Взаємодія ґрунтується на добровільному бажанні кожного учасника брати участь у спільній діяльності та отриманні взаємовигод.
4. Рівноправність: Взаємодія між учасниками освітнього процесу ґрунтується на рівноправності кожного учасника, що включає право на думку, висловлення та прийняття рішень (Закон, 2017).

Як бачимо, успішне створення сучасного освітнього простору ґрунтується на взаємодії між педагогами та злагодженій їх роботі.

Надалі, здійснюючи аналіз нормативно-правової бази, що регулює партнерську діяльність педагогів та асистентів вчителя в контексті інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, вважаємо за логічне розпочати із ключового терміну - "робота".

За класифікатором професій, термін "робота" визначається як окремі завдання та обов'язки, що виконуються людиною у рамках її професійної діяльності. Роботу можна розглядати як статистичну одиницю, класифіковану за кваліфікацією, необхідною для її виконання (Класифікатор).

У Словнику сучасної української мови "робота" охарактеризована як:

- 1) діяльність, пов'язана зі створенням, виготовленням або обробкою чогось;
- 2) місце, де відбувається дана діяльність;
- 3) об'єкт, що підлягає виконанню або здійсненню;
- 4) коло занять та обов'язків, заняття, з якими зайнята людина;
- 5) праця, заняття, служба у закладах та підприємствах (Словник української мови, 1979, с.567).

Таким чином, робота - це здійснення конкретних завдань фахівцем у межах його професійної діяльності, обумовлених необхідністю їх виконання.

Соціально-педагогічна робота, згідно з визначенням, - це комплекс заходів, спрямованих на поліпшення адаптації людини до суспільства.

Зокрема, в контексті інклюзивного навчання, варто звернути увагу на одну з форм соціально-педагогічної роботи - психолого-педагогічний супровід, що є актуальним, обов'язковим і необхідним для учнів з особливими освітніми потребами. Цей вид супроводу передбачає створення обов'язкової групи чи класу для таких дітей, забезпечуючи їхнє право на отримання освіти, як визначено в законі України "Про освіту".

Основною метою ЗЗСО із інклюзивними формами навчання є надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної підтримки дітям з додатковими потребами в процесі навчання, відповідно до статті 53 Конституції України.

Термін "дитина з особливими освітніми потребами", що використовується в законодавстві України, застосовується для позначення дітей з порушеннями психофізичного розвитку або дітей з інвалідністю. Саме ці діти потребують психолого-педагогічного супроводу в інклюзивних класах, забезпечуючи їхнє право на освіту згідно з Конвенцією про права дитини.

Згідно з дослідженням Т. Скрипник, психолого-педагогічний супровід спрямований на попередження або усунення дестабілізуючих чинників у дітей з особливими освітніми потребами. Його мета - формування адаптативних функцій, сприяння оптимальному розвитку та забезпечення якісної освіти у навчальному закладі (Скрипник, 2015, с.40).

При створенні класу з інклюзивною формою навчання, дитина з особливими освітніми потребами отримує психолого-педагогічний супровід з боку асистента вчителя. Словник української мови тлумачить термін "асистент" як помічника професіонала в його роботі. У шкільному контексті,

асистент вчителя - це спеціаліст, який не є вчителем, але допомагає йому виконувати окремі обов'язки (Словник української мови, 1979, с.27).

Згідно з рішенням Міністерства освіти і науки, асистент вчителя став педагогічним працівником і надає учням різноманітні спеціалізовані послуги. Його посада була внесена до Державного Класифікатора професій (Класифікатор професій)

Перехід до педагогіки партнерства, відповідно до Державного Класифікатора професій, та створення сучасного освітнього простору потребує докладних зусиль і підготовки вчителів. Для досягнення успіху у впровадженні цих ідей можуть бути корисні кроки, виокремлені О.Гавриловою:

1. Професійна підготовка вчителів: Педагоги мають бути ознайомлені з новітніми підходами та методиками навчання, які підтримують партнерську взаємодію з учнями та батьками. Потрібно надавати вчителям можливість проходити курси перепідготовки, участь у семінарах та майстер-класах для засвоєння нових навичок.
2. Інтеграція інформаційно-комунікативних технологій: Використання сучасних технологій може полегшити педагогам завдання залучення учнів до активного навчання. Інтерактивні дошки, мобільні додатки для навчання, веб-семінари тощо можуть стати корисними інструментами.
3. Залучення батьків: Школа повинна активно співпрацювати з батьками та залучати їх до освітнього процесу. Організація зустрічей, батьківських зборів, спільних проектів допоможе створити атмосферу партнерства між школою та сім'єю.
4. Створення мультифункціонального середовища: Освітній простір має бути затишним, стимулюючим і комфортним для навчання. Він повинен сприяти співпраці, творчості та інтерактивному навчанню.

5. Участь громади: Враховування думки та потреб місцевої громади, батьків, учнів, вчителів та інших зацікавлених сторін є ключовим елементом при створенні сучасного освітнього простору.
6. Постійне вдосконалення: Створення освітнього простору - це процес, що постійно розвивається і вдосконалюється. Залучення учасників освітнього процесу до пошуку нових ідей та методів стимулювання активності та творчості (Гаврилова, 2020, с.23).

За науковими поглядами О.Гаврилової «на засадах партнерської взаємодії освітній простір втілюється не як архітектурний чи дизайн-проект, а як складова єдиної концепції розвитку закладу освіти, що включає педагогічні, соціальні, організаційні та фінансово-господарські питання. Створення у школі сучасного освітнього простору можливо лише через активну зацікавлену партнерську співпрацю широкої спільноти: управлінців та педагогів, учнів та їхніх батьків, науковців, проектувальників, громадських активістів» (Гаврилова, 2020, с.24).

Важливо наголосити, задля успішної реалізації педагогіки партнерства в умовах інклюзії необхідний перехід від формально-рольової взаємодії до взаємодії між особистостями. Позаяк, інклюзія передбачає створення безбар'єрного середовища, де всі суб'єкти освітнього процесу є рівноправними учасниками, відкритими до спілкування, емпатії та толерантності.

В інклюзивному навчанні збільшується коло суб'єктів навчально-виховного процесу, до яких входять адміністрація школи, вчителі, обслуговуючий персонал, учні з різними освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю, а також батьки дітей з особливими освітніми потребами та батьки дітей, які потребують особливої педагогічної чутливості. Також до цього кола можуть входити громадські організації, які опікуються проблемами дітей, що потребують інклюзії.

Педагогіка партнерства в цьому контексті передбачає позицію педагога як фасилітатора, організатора навчального середовища та посередника між учнями і соціальним досвідом у формі партнерства. Важливо, щоб учитель прагнув до зближення своєї поведінки з поведінкою учня в природному неформальному спілкуванні, демонстрував дружнє ставлення та позитивний емоційний настрій під час занять.

Створення особливого психологічного клімату навчальної взаємодії має велике значення в інклюзивному навчанні. Вчителю необхідно враховувати особливості кожного учня, відповідати на їхні потреби та інтереси, сприяти позитивній атмосфері спілкування та емоційному насиченню змісту навчання. Педагогіка партнерства допомагає побудувати відкриті, довірливі та сприйнятливі взаємини між всіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяє позитивному розвитку кожної дитини.

Інклюзивна педагогіка, заснована на принципах партнерства, сприяє створенню гуманістичного, емоційно насиченого і сприйнятливого середовища, де кожна дитина може розвиватися відповідно до своїх потреб і здібностей. Вона допомагає забезпечити рівні умови навчання та соціалізації для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, та сприяє позитивним змінам у суспільстві.

Отже, успішна реалізація педагогіки партнерства та створення сучасного освітнього простору вимагає спільних зусиль всіх зацікавлених сторін - вчителів, учнів, батьків, адміністрації школи та місцевої громади. Тільки відкрита і плідна співпраця дозволить забезпечити успішне та ефективне навчання у сучасній школі загалом, та в інклюзивному освітньому просторі, зокрема.

1.3. Аналіз функціональних обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

В цьому параграфі маємо на меті здійснити аналіз функціональних обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. Так, задля аналізу функціональних обов'язків педагогів та асистентів вчителя в закладах з інклюзивною формою навчання, необхідно звернутися до відповідних нормативних документів.

Зокрема, у Концепції Нової української школи зазначається, що «успіх школи залежить від успішного вчителя, здатного до творчої, відповідальної роботи над собою та неперервного професійного зростання. Такий педагог зможе підготувати творчого учня, готового успішно реалізовувати себе у професійній сфері» (Концепція Нової української школи).

На нашу думку, забезпечення якісного інклюзивного навчання вимагає не лише вдосконалення нормативно-правової бази, адаптації міжнародного досвіду, але й постійного створення умов задля професійного зростання педагогічних працівників, вимог до їх рівня професійної компетентності та можливостей для підвищення професійно-педагогічної кваліфікації.

Звісно, дослідження досвіду інших країн має своє значення, але якщо ми проаналізуємо історію підготовки педагога інклюзивного класу в Україні, то можемо побачити, що деякі проблеми, зазначені в міжнародних документах стосовно сучасної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному класі, цілком ґрунтовно вирішуються у нашій національній освіті. Про це та інше свідчить велике коло наукових розвідок та практико-орієнтованих результатів.

Так, проведений нами аналіз науково-методичної літератури Алли Колупаєвої, Оксани Таранченко, Тетяни Скрипник, Надії Софій, Зоряни Ленів та Зої Шевців, продемонстрував нам узагальнено та обґрунтовано функціональні обов'язки вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

«Педагога та асистент вчителя – одна команда, що працює на поставлену ціль, а саме, на всебічний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Кожен із них виконує свої обов'язки та функції, але мета у них одна. Вчитель

завжди виступає головним у цій системі. Саме йому надається головна роль, бо він визначає та розробляє навчальний план для всіх учнів та методи засвоєння знань ними. Він веде освітній процес, а асистент вчителя виступає як помічник, тому що вчителю під час уроку самому важко індивідуально працювати з певною дитиною. Його урок розрахований на весь клас та засвоєння знань усіма дітьми. І тут на допомогу приходять саме асистент вчителя. Він допомагає не тільки дітям з особливими освітніми потребами, а й іншим учням класу за потреби. Тому їх спільна робота є дуже важливою. Для того, щоб робота асистента та вчителя була ефективною, потрібно використовувати різні стратегії» (Асистент вчителя, 2015).

А. Колупаєва у своєму навчально-методичному посібнику зазначає про «стратегії роботи: перед початком роботи потрібно чітко обговорити ролі та завдання кожного з учасників співпраці; установити критерії спільної роботи; дотримуватися конфіденційності; обговорити підходи до навчання й управління класом; регулярно обговорювати успіхи та проблеми учнів під час уроків» (Колупаєва, 2018, с.50).

Також, основна роль та функція вчителя інклюзивного класу – здійснювати індивідуалізоване навчання та виховання дітей окресленої категорії. Це питання ґрунтовно досліджено О.Гордійчук.

На думку авторки цього напрямку дослідження, «індивідуалізоване навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами – це система засобів, яка спрямована, скерована на організацію індивідуального становлення особистості, формування її рис та якостей, усвідомлення учнем своїх сильних та слабких можливостей; система педагогічних дій спрямованих на організацію освітнього процесу, при якому враховується індивідуальні відмінності кожного учня, рівень розвитку його здібностей до навчання, і спрямованих на всебічний і гармонійний розвиток дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу (Гордійчук, 2012, с.76).

Узагальнивши окремі дослідження, науковиця зазначає: «метою організації окресленого напрямку, вчителю вкрай важливо бути компетентним у наступних аспектах:

- усвідомлювати переваги індивідуалізованого підходу в інклюзивному класі;
- визначати, які індивідуальні особливості учнів можуть мати вплив на їх навчання і, які форми індивідуалізації педагога можуть використовувати;
- практикуватися у формулюванні індивідуальних навчальних цілей і видів діяльності, виходячи з вимог стандартів/програм з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- аналізувати результати навчальних досягнень учнів з ООП та динаміку розвитку дитини;
- відстежувати, в чому може полягати індивідуальний підхід до навчання конкретної дитини з ООП, чи потребує дитина адаптації / модифікації навчальної програми;
- вміти формулювати види діяльності для дитини з ООП навчальні цілі/очікувані результати для кожної теми;
- оформляти результати діяльності у вигляді опису, або у вигляді таблиць, схем тощо» (Гордійчук, 2012, с.77).

Основною метою діяльності асистента вчителя є ефективна підтримка дитини з особливими освітніми потребами в процесі загальноосвітнього навчання. Його завдання включають створення умов для успішного навчання та розвитку, соціалізації, а також розкриття потенційних можливостей учнів.

Обов'язки асистента вчителя виокремлені в різних документах, таких як «Порядок організації інклюзивного навчання» (Порядок організації, 2012). та листі МОН «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (Про затвердження порядку, 2017).

У роботі з інклюзивними класами асистент вчителя здійснює організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні, прогностичні та консультативні функції. Його робота має відповідати принципам дитиноцентризму, детермінованості, індивідуалізації, варіативності, диференційованості та оптимальності, а також використовувати підходи особистісно-орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, процесуального, діяльнісного та системного характеру.

Організаційна роль асистента вчителя в інклюзивному класі включає допомогу у налагодженні освітнього процесу, підтримку учнів з особливими освітніми потребами, сприяння у формуванні саморегуляції та самоконтролю, співпрацю з іншими фахівцями для розробки індивідуальної програми розвитку та навчального плану. Також, асистент вчителя забезпечує безпеку учнів під час навчання, виховання та праці, та дотримується педагогічної документації.

Крім того, навчально-розвивальна роль асистента полягає в наданні освітніх послуг, які задовольняють потреби всіх учнів, а також у соціально-педагогічному супроводі дітей з особливими потребами, допомозі їх професійному самовизначенню та соціальній адаптації, та сприянні розвитку їх здібностей та обдарувань.

Асистент вчителя також здійснює діагностичну функцію, разом з командою супроводу вивчаючи особливості розвитку учнів з особливими освітніми потребами та оцінюючи їхні досягнення у навчанні та індивідуальному розвитку.

Його прогностична функція передбачає участь у розробці та коригуванні індивідуальної програми розвитку на основі аналізу динаміки розвитку дитини.

Консультативна роль асистента вчителя включати повинна постійність та систематичність у здійсненні спілкування із батьками, інформування вчителя

класу та батьків про досягнення учня з дотриманням педагогічної етики та поваги до гідності дитини.

Також, асистент надає допомогу не тільки одному вчителю та учню класу, а й іншим педагогам та учням відповідно до розкладу, і постійно підвищує свою професійну компетентність та загальну культуру (Асистент вчителя, 2029, с.45).

Отже, за результатами дослідження цього параграфу варто зазначити, що для вчителів та асистентів вчителів, які працюють у таких класах, вкрай необхідні певні кваліфікаційні вимоги, такі як наявність вищої освіти, сертифіката асистента вчителя, практики в інклюзивному класі, здатність виконувати фізичну діяльність, участі у тренінгах з інклюзивної освіти та надання першої допомоги. Таким чином, педагогічним працівникам інклюзивного освітнього середовища вкрай необхідні знання та навички для ефективної роботи в ньому.

Висновки до розділу 1

Під час аналізу наукових джерел та здійснення наукових розвідок у Розділі 1, ми дійшли наступних висновків:

- Педагогіки партнерства у розрізі вітчизняних наукових розвідок представлена цінним і сучасним доробком численної кількості вітчизняних науковців.
- Нормативна база щодо впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі цілеспрямовано регулює окреслений процес. Так, нами було проаналізовано Закон України "Про освіту", Конституцію України, Конвенцію про права дитини, Концепцію інклюзивної освіти, Концепцію Нової української школи, «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», Лист Міністерства освіти і науки "Щодо посадових обов'язків асистента вчителя. Однак, як засвідчили наукові пошуки, інклюзивна освіта України має свої особливості впровадження, про що ми описали в п.1.2.
- Здійснений нами аналіз функціональних обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, окреслений в п.1.3., дозволив відстежити та узагальнити провідні професійно-педагогічні завдання а також можливість проектування емпіричного дослідження в Розділі 2. Так, для нас стало переконливо, що увесь педагогічний персонал інклюзивного класу (класоводи та асистенти вчителя), мають мати відповідну професійно-педагогічну підготовку, вироблені конструктивні вміння спілкування з дітьми, як учасниками освітнього процесу, та їх батьками, як замовниками освіти своїх дітей.

Ці та інші попередні результати наукових досліджень складуть основу для подальшого експериментального магістерського дослідження, з метою вдосконалення підготовки вчителів та асистентів вчителя до роботи в

інклюзивних класах, забезпечення ефективного застосування технологій спільної їх взаємодії на основі педагогіки партнерства загалом, та досягнення позитивних результатів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, зокрема.

РОЗДІЛ 2.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

2.1. Стан впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі.

Останнім часом в освіті набуває значення формування готовності до виконання певного виду діяльності, яка є невід'ємною складовою освітнього процесу і управління його якістю, методом розвитку та фактором впливу на освітні системи. Однак, для аналізу матеріалів, отриманих під час цієї діяльності, необхідно мати комплекс критеріїв і показників, які дозволяють забезпечити цілісне, кількісне і якісне уявлення про стан об'єкта і динаміку його змін.

Оцінка готовності до інклюзивної освіти є важливою умовою успішної інклюзії. Особливу роль в цьому процесі відіграють педагоги інклюзивних класів. Процес формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів є цілеспрямованим і поступовим, вимагаючи адекватних педагогічних, методичних та дидактичних прийомів. Комплексне оцінювання готовності передбачає звернення до різних показників, включаючи засвоєння знань, навичок і вмінь – когнітивно-практичний компонент, який є найбільш значущим у сучасній освіті (Данілавічюте, 2016, с.56).

На сьогоднішній день недостатньо розроблені критерії та показники для оцінки підготовленості фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вчена Запорожцева Ю, акцентує увагу на проблемах професійної освіти в зв'язку з конкурентоспроможністю фахівців та роблять спроби формулювати вимоги до набору компетенцій, структуризацію умінь, знань і навичок (Запорожцева, 2020, с.230).

Оцінка готовності фахівців в галузі педагогіки базується на спеціально розроблених критеріях. Згідно з Т.Скрипник, педагогічні критерії - це параметри оцінки результату, який виявляється в показниках, розкриваючи зміст цих параметрів та здатність до зовнішніх ознак, які представляють собою прикмети та знаки, за допомогою яких можна виявити рівні оцінюваного явища (Скрипник, 2015).

Науковиця, О.Таранченко розглядала готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти через два основних показники: професійну готовність та психологічну готовність (Таранченко, 2018). Структура професійної готовності включає наступні складові:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання індивідуальних особливостей дітей;
- готовність педагогів до моделювання уроків і використання варіативності в навчанні;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями розвитку;
- готовність до професійної взаємодії та навчання.

Щодо структури психологічної готовності, то вона включає наступні аспекти:

- емоційне прийняття дітей з різними рівнями підтримки;
- готовність включати дітей з різними рівнями підтримки у продуктивну діяльність та взаємодію з усіма учнями класу на уроках та ін;
- задоволеність та психо-емоційна наповненість від власної педагогічної діяльності тощо.

Цінним матеріалом для нашого дослідження є наукові розвідки М.Левківського, в яких можна знайти комплекс критеріїв професійно-педагогічної готовності:

- сформованість інтегральної готовності до роботи;

- соціально-емоційна ефективність та затребуваність, а також визнання значущості власної педагогічної діяльності;
- прагнення до підвищення власної професійно-особистісної компетентності (Левківський, 2016).

Поняття професійної компетентності, яке було введено в сучасній педагогіці, має на меті визначити готовність педагога до ефективності у плануванні, організаційному етапі та в результаті реалізації освітнього процесу. Це все – охоплює поєднання теоретико-практичної готовності педагога у здійсненні педагогічної діяльності та засвідчує щодо їх професіоналізму.

Окрім професійної компетентності, на наш погляд, важливими є фахові компетенції педагога сфери інклюзивної освіти.

За науковими підходами Зої Шевців, такими фаховими компетенціями педагога в сфері інклюзивної освіти є:

- Готовність приймати дітей з різними освітніми потребами.
- Готовність співпрацювати з фахівцями для надання допомоги дитині, яка її потребує.
- Вміння виявляти особливості психофізичного розвитку дітей та складати психолого-педагогічну характеристику особистості.
- Уміння розуміти документацію про дитину, укомплектовану іншими фахівцями (психологами, соціальними педагогами та іншими фахівцями ІРЦ).
- Здатність щодо розробки і впровадження індивідуально-освітньої програми для учнів із різними освітніми труднощами та рівнями підтримки.
- Володіти спеціальними методиками та корекційними технологіями, а також вміння складати освітні маршрути для дітей з особливими освітніми потребами та відстежувати їх розвиток.

- Бути здатними та готовими щодо сприйняття дітей із різними освітніми потребами (Шевців, 2016).

За науковими думками Т. Бут щодо провідних умов професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми із ООП є:

- внутрішня вмотивованість та вміння рефлексувати педагогом ;
- орієнтація на особистісну індивідуальність кожної дитини, гарантування диференційного та індивідуально-творчого підходу;
- використання ІКТ-технологій, інтернет-ресурсів, перекладання дітей з особливими освітніми потребами з пасивних в активні суб'єкти освітнього простору;
- залучення до проєктної діяльності усіх учнів інклюзивного класу та їх участі в конкурсах;
- впровадження різних іноваційних методів та прийомів навчання (Бут, 2015).

Важливо, що для готовності педагога інклюзивного класу до роботи є його професійно-ціннісні орієнтації, якості та компетенції. Педагоги, які спеціалізуються в сфері інклюзивної освіти, повинні усвідомити, пережити і позбутися психологічних бар'єрів, що заважають реалізації специфічної діяльності. Здійснення цього процесу є непротим, оскільки ломка старих стереотипів викликає тривогу і страх. Але педагог повинен зрозуміти, що стандартизація його поведінки призводить до зменшення креативності, тому активна і систематична творчість є необхідною для досягнення успіху в педагогічній діяльності.

У контексті нашого магістерського дослідження, демонструємо розроблені нами критерії та показники готовності педагога та асистента вчителя до партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Критерії та показники готовності педагога та асистента вчителя до партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі

Критерії	Показники
мотиваційно-вольовий	Ціннісно-гуманістична установка як внутрішня позиція, спрямована на партнерську взаємодію в інклюзивному освітньому просторі. Переконавання про комплекс взаємопов'язаних мотивів, що підтримують відносини на основі довіри, толерантності, взаємопідтримки.
Когнітивний	Цілісність та глибина знань про форми, способи та методи партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.
Діяльнісний	Компетентність в успішному та оптимальному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі.
Рефлексивний	Розуміння соціально-педагогічних вимог, аналіз умов, здатність активізувати свої ресурси щодо оптимальності партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі задля досягнення поставленої мети.

Підсумовуючи, важливо зазначити, що кожен компонент вищезазначеної готовності відображає певний аспект підготовки педагогів до

роботи в інклюзивному класі. При цьому, особливої уваги будемо надавати формуванню дитиноцентрованих, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісно-професійних якостей педагогів.

Позаяк, проблема готовності вчителів до роботи з такими дітьми залишається актуальною, і успішність навчання, виховання та інтеграції дітей з особливими потребами в суспільне життя значною мірою залежить від компетентності та ефективності роботи педагога, саме тому процес формування готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі має враховувати як методичний аспект, так і особистісно-орієнтовану складову.

Для дослідження стану впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі, нами було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Дослідження включало анкетування та бесіди з учителями інклюзивних класів початкової школи та асистентами вчителів.

Запитання про нормативно-правові документи, якими педагоги та асистенти вчителя керуються в організації власної спільної діяльності в інклюзивному класі, розкрило, що не всі респонденти є обізнаними у забезпеченні нормативами для інклюзивної освіти. З 9,5% опитаних не надано відповіді на це питання, 10,5% відповіли неправильно, тоді як лише 80% зазначили правильну нормативно-правову базу (рис. 2.1).

Аналіз визначення функціональних обов'язків вчителя в інклюзивному класі респондентами показав середній рівень обізнаності. Зокрема, 32% педагогів назвали соціалізацію дитини у суспільстві як один з обов'язків. Наприклад, деякі відповіді включали "допомогу дитині з особливими освітніми потребами у соціалізації, підкреслення її сильних сторін, навчання використання знань у повсякденному житті" і "навчання жити у суспільстві".



Рисунок 2.1. Діагностика знань учасників опитування щодо нормативно-правового кола забезпеченості інклюзивної освіти в Україні

Для 20% респондентів важливим було створення комфортних умов і сприятливого середовища для дитини з особливими освітніми потребами. Ще 18,5% вказали на різні функціональні обов'язки, такі як організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні, а також роботу з батьками, підготовку документації та матеріалів. Для 16% респондентів основними були навчання, виховання та розвиток дитини. І лише 13,5% не надали жодної відповіді (рис. 2.2.).

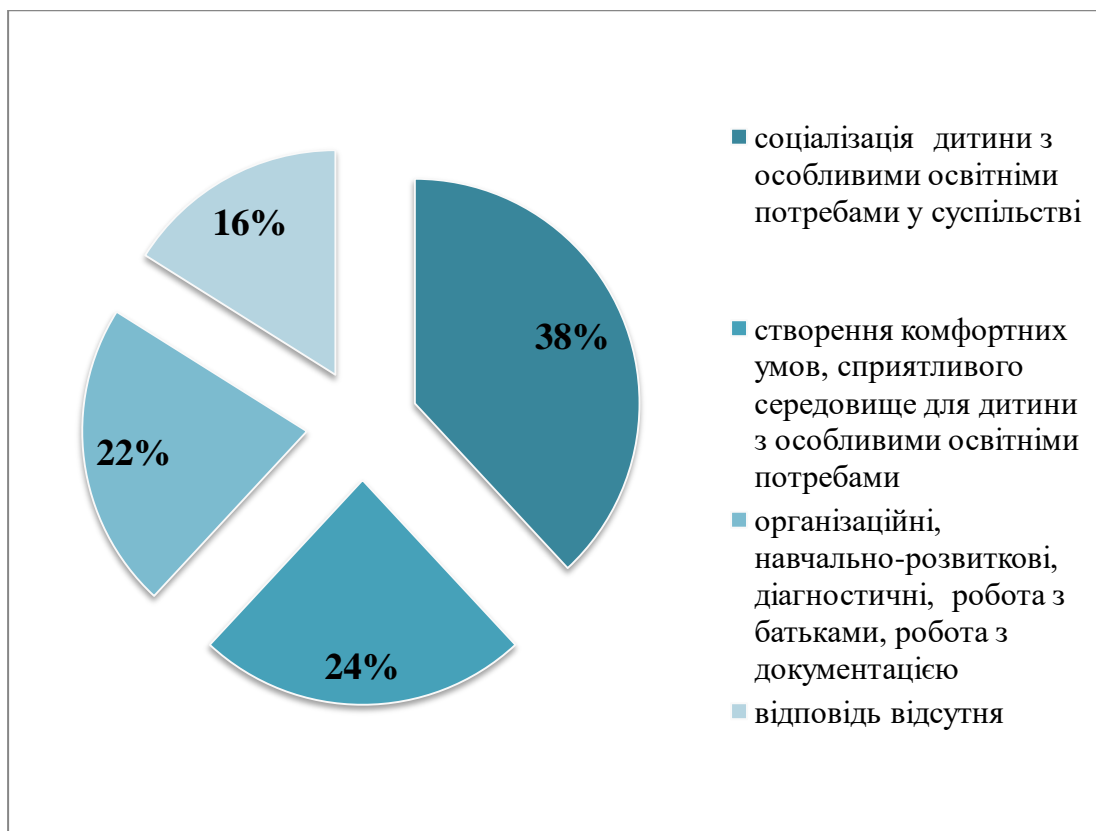


Рисунок 2.2. Діагностика знань учасників опитування щодо функціональних обов'язків вчителя інклюзивного класу

За результатами дослідження виявлено, що педагогам найбільше не вистачає професійної готовності (46,5%) для застосування технологій спільної роботи вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі. Крім того, 26,5% респондентів зазначили, що відчувають нестачу психологічної готовності. Щодо 8% опитаних, вони не могли точно визначити, якого рівня готовності їм не вистачає.

Ще 5% відповідають, що вони вже мають достатню готовність для застосування таких технологій, тоді як 14% учасників анкетування не надали відповіді на дане питання (рис. 2.3).

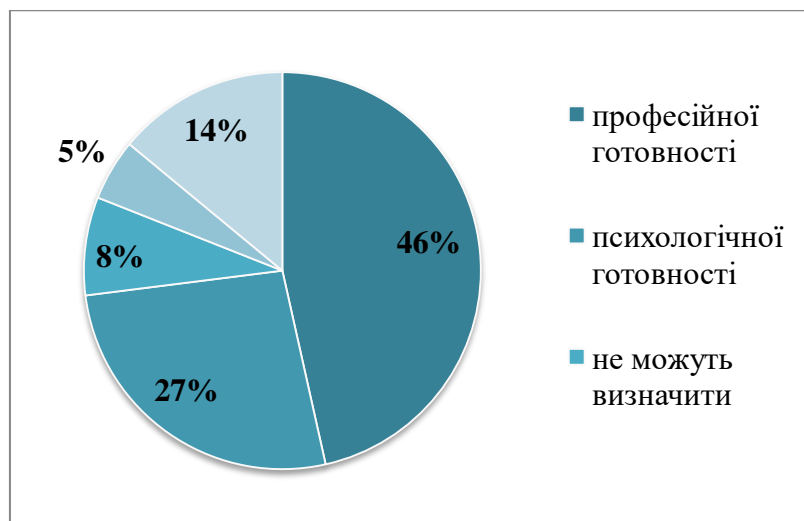


Рисунок 2.3. Діаграма відповідності сформованої готовності

Щодо результатів анкетування про сутність «технологій», то виявилось, що всі респонденти мають розуміння поняття "технологія" та розглядають його як науку про майстерність. Також вчителі підтвердили важливість застосування технологій взаємопідтримки та взаємодії, організації ефективної спільної роботи педагогів та асистентів вчителя в інклюзивному класі для досягнення спільної мети і якісного результату у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

У результаті констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено, що основою ефективною взаємодії, спільної роботи вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі є педагогічні умови, і на це питання респонденти не мали заперечень. Найчастіше згадуваною умовою була повна взаємодія (40%), оскільки співпраця між ними виступає моделлю спілкування та кооперації.

Крім того, 20% висловили думку про важливість взаєморозуміння, зазначаючи, що успішна співпраця залежить від того, наскільки добре асистент і вчитель розуміють один одного і спільно працюють над досягненням результатів. Ще 16% опитаних виділили спільну кінцеву мету як важливий фактор ефективною співпраці. Це означає, що вчителі та асистент мають спільну мету стосовно досягнення успіху дитини з особливими

освітніми потребами. Для 11% респондентів важливою умовою є створення сприятливих психологічних умов та правильне емоційне налаштування для успішної співпраці. 6,5% вчителів підкреслили значення професійної компетентності та готовності до взаємодії та співпраці для ефективного партнерства з асистентами.

Таким чином, запитання про виокремлення ефективних педагогічних умов педагогіки партнерства, взаємодії та спільної роботи педагога та асистента вчителя, сприятливої співпраці отримало позитивний відгук від більшості респондентів, але 6,5% з них виявили мало зацікавленості в цій темі (рис. 2.4.).

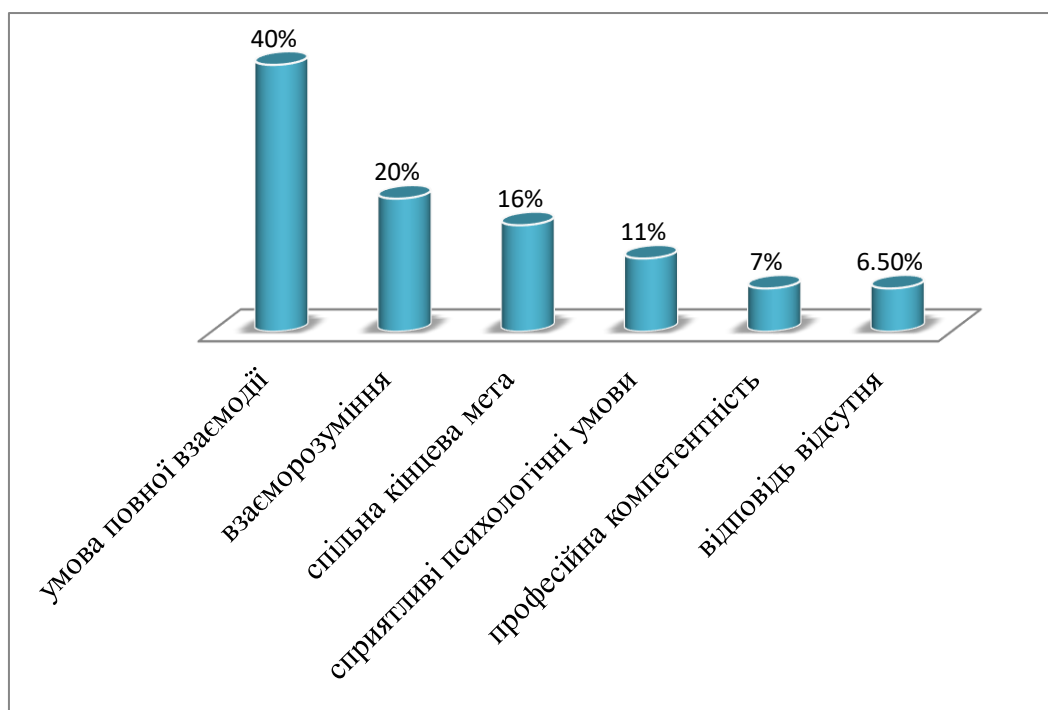


Рисунок 2.4 Ефективні педагогічні умови педагогіки партнерства, взаємодії та спільної роботи педагога та асистента вчителя

Стан дослідження проблеми включав охоплював спектр вивчення тих, чи інших труднощів. Так, вивчення труднощів, з якими зіштовхнулися педагоги у своїй діяльності, була помічена цікава закономірність. З 40% сучасних педагогів не було отримано жодної відповіді на питання про труднощі, які вони зазнають. Зауважимо, що деякі педагоги не усвідомлюють своїх незнань, браку досвіду або не виявляють бажання до самовдосконалення.

Серед переліку труднощів, які були виокремлені, можна виділити наступні:

1. "Встановлення контакту з дитиною з особливими освітніми потребами" - 16% педагогів вказали на цей аспект. Ймовірно, знайти спільну мову та підходи до дітей з різними потребами є викликом для цих вчителів.
2. "Робота з батьками" - 13,5% педагогів назвали цей аспект як складність. Співпраця з батьками дитини з особливими потребами може бути вимогливою і вимагати додаткових зусиль вчителя.
3. "Прийняття дитини з особливими освітніми потребами" - 10,5% педагогів зазнають труднощів у цьому аспекті. Прийняття і інклюзія кожної дитини в класі є важливим елементом успішної інклюзивної освіти.
4. "Адаптація та модифікація завдань та матеріалів" - 5% вчителів назвали цей аспект. Адаптувати навчальні матеріали та завдання для дітей з різними освітніми потребами може бути вимогливою задачею.
5. "Добір індивідуальності у підході до дитини з ООП" - також 5% педагогів зазнають труднощів у цьому аспекті. Виявлення та застосування індивідуальних підходів до кожної дитини може бути викликом для вчителя.

Ці дані показують, що інклюзивна освіта вимагає від педагогів додаткових знань, умінь та підходів для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами загалом, та навичко налагодження партнерської взаємодії, зокрема.

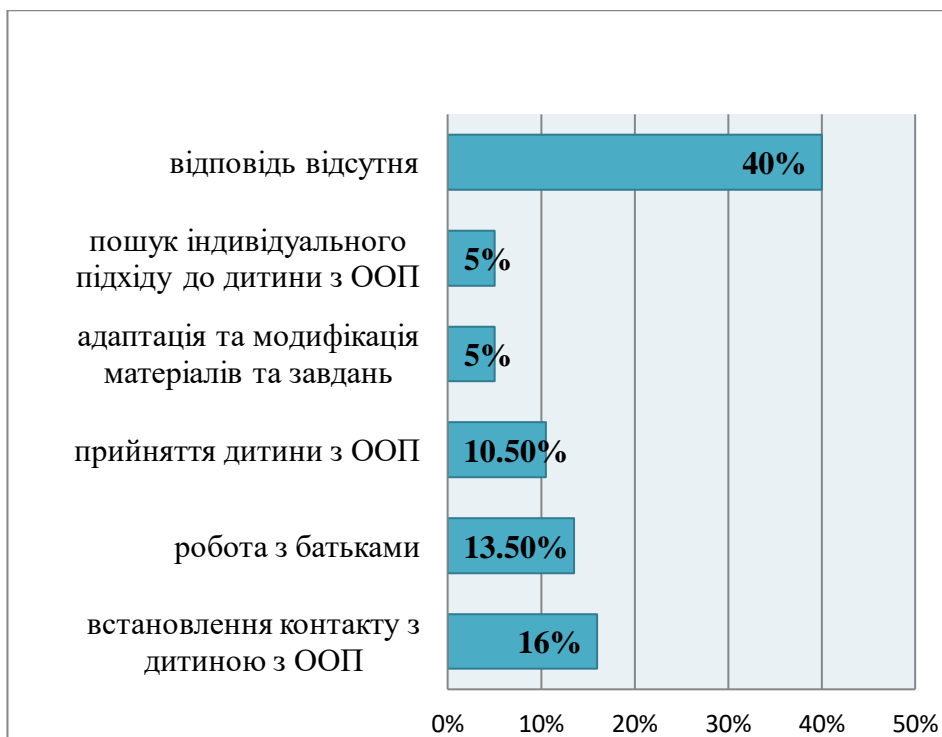


Рисунок 2.5. Дослідження труднощів педагогів інклюзивних класів в організації партнерської взаємодії

Результати анкетування 75 вчителів, які працюють в інклюзивних класах шкіл першого ступеня, свідчать про злагоджену спільну роботу педагога та асистента вчителя, що є характерною для сучасних закладів загальної середньої освіти.

При огляді результатів анкетування можна зазначити, що обізнаність вчителів стосовно нормативно-правових документів, функціональних обов'язків у системі інклюзивного навчання, технологій партнерської взаємодії та роботі педагога з асистентом вчителя у інклюзивному класі, відповідає середньому рівню. Знання фахівців мають переважно фрагментарний характер і не завжди систематизовані, але це не призводить до суттєвих розбіжностей між теоретичною підготовкою та практичним застосуванням у реальних ситуаціях співпраці.

Ми звернули увагу на неготовність, невміння та страх деяких практиків щодо визнання труднощів своєї роботи та небажання знаходити для їх вирішення шляхи тощо. А це, на жаль, може стати значним бар'єром для ефективного застосування технологій партнерства та спільної роботи в

інклюзивному класі. Оскільки колектив педагогів, що супроводжує дитину з особливими освітніми потребами, повинен працювати як єдина команда, тому прогностичні вміння тих чи інших труднощів повинні бути наявними і відомими педагогам.

Ми впевнені, що інклюзивні цінності визначають нову парадигму в освітніх відносинах та спонукають учасників освітнього процесу до співпраці, здійснюючи її на основі принципів гуманізму та рівноправності.

2.2. Організація спільного планування та ведення документації вчителем та асистентом вчителя.

Наше дослідження може отримати повноту за допомогою чітко сформульованих та обґрунтованих особливостей педагогіки партнерства щодо роботи педагога і асистента вчителя у ЗЗСО.

В розділі 2 маємо на меті виокремити та розкрити такі особливості:

- Організація спільного планування та ведення документації вчителем та асистентом вчителя.
- Взаємодія вчителя та асистента вчителя в освітній діяльності.

Перш ніж детально аналізувати вимоги до спільного планування та ведення документації вчителем та асистентом вчителя, визначимо деякі ключові терміни.

Згідно зі Словником української мови, план – це задум чи проект, спрямований на розвиток чогось, або документ, що вміщує такий задум чи проект. В переносному значенні план може означати спосіб розгляду чогось, точку зору (Словником української мови, 1979, с.456).

Ми погоджуємося з думкою Н.Софій, що «спільне планування є необхідною складовою діяльності, зокрема в міждисциплінарних командах фахівців у закладах інклюзивної освіти» (Софій, 2015).

Однак, розглянемо спершу специфічні види планів, які повинен в силу своїх функціональних обов'язків вести асистент вчителя інклюзивного класу. До них належить насамперед річний план, який підтверджує директор закладу загальної середньої освіти.

План роботи на рік містить п'ять розділів, один з яких присвячений роботі з документацією. Тут вказується перелік документів, які асистент вчителя повинен вести та їхні терміни виконання.

Другий розділ розглядає організаційну та навчально-корекційну роботу, включаючи адаптацію завдань вчителя для дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, асистент вчителя щоденно адаптує завдання, враховуючи потреби дітей та консультуючись з вчителем.

Метою третього розділу є опис заходів, які сприятимуть співпраці із усіма фахівцями психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Наприклад, проведення спостережень за дитиною для вивчення її індивідуальних особливостей. Кожен з членів мультидисциплінарної команди збирає спостереження щодо позитивних змін, які відбуваються протягом навчального року, що дозволяє простежити усю динаміку розвитку дитини з тим чи іншим рівнем підтримки.

У четвертому розділі присвяченому "Роботі із батьками та громадськістю" охоплює перелік заходів, які асистент вчителя планує проводити протягом навчального року з батьками та громадою. Наприклад, проведення заходу, такого як перегляд документального фільму "Точки дотику", що присвячений дитячому соціальному проекту. Після цього буде організована дискусія з авторами проекту та запрошеними фахівцями, з метою сприяння особистісному та професійному зростанню педагогів інклюзивної школи. Зазначено термін виконання цього заходу.

У п'ятому завершальному розділі "Методична та самоосвітня робота" передбачається планування заходів, спрямованих на самоосвіту асистента вчителя. Такі заходи можуть включати: тренінги, конференції, вебінари, вивчення досвіду тих чи інших зарубіжних країн щодо питань інклюзивної освіти, а також стажування в них (Софій, 2015).

Важливо розуміти, що основною діяльністю у школі є навчальна діяльність. Розвивати особистість дитини означає знаходити та розвивати її сильні сторони через успішну діяльність. На прикладі педагогів, які також повинні розвиватися, якщо бажають бути успішними та підвищувати свою самооцінку та професійний рівень, зазначається, що самоосвіта та набуття нових знань і навичок є важливою складовою процесу професійного зростання.

У кожному інклюзивному класі для асистента вчителя призначається тарифна ставка на 25 годин на тиждень. Щоб узгодити його діяльність, складається графік роботи асистента вчителя.

Цей графік належить до поточного навчального року, оскільки допомога асистента вчителя не є необхідною на кожному уроці. В ньому відображено різні види діяльності асистента вчителя в різний час, такі як навчальна робота, індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами, корекційно-розвиткові заняття, виховна робота, співпраця з командою супроводу та батьками, а також робота з документацією.

Крім того, для забезпечення узгодженості діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП розробляється графік щодо спільних дій з питань інклюзивного навчання на навчальний рік в ЗЗСО. Цей графік включає розклад діяльності кожного члена команди супроводу, визначає види діяльності фахівця та час їх здійснення з учнем. Він охоплює урочну діяльність, корекційно-розвивальні заняття, перевірку та затвердження документації, координацію дій, надання методичної допомоги та вирішення поточних питань (Софій, 2015).

Окремої уваги заслуговує складання індивідуального розкладу занять для дитини з особливими освітніми потребами, який є частиною її індивідуальної програми розвитку. Цей розклад включає перелік уроків та корекційно-розвивальних занять, які учень відвідує протягом навчального тижня. Індивідуальний розклад погоджується письмово з батьками чи законними опікунами дитини і затверджується директором школи.

Дійсно, розклад уроків за участю асистента вчителя на навчальний рік є документом, який містить інформацію про дні тижня, назви уроків чи корекційних занять, які асистент відвідує, а також місце та час їх проведення. Цей розклад складається зокрема асистентами вчителя з урахуваннями розкладів класу, корекційно-розвиткової складової та індивідуального розкладу занять дітей з різними рівнями підтримки. Після складання розкладу він затверджується директором закладу загальної середньої освіти.

Спостереження за динамікою розвитку дитини з особливими освітніми потребами в процесі навчання має велике значення. Це результативне педагогічне спостереження допомагає в аналізі та оцінці рівня досягнень учня, встановленні прогресу та ідентифікації можливих труднощів у навчанні. Асистент вчителя занотовує свої спостереження у щоденнику спостережень учня з особливими освітніми потребами.

Цей щоденник спостережень може бути розроблений творчою групою асистентів учителі. Він включає в себе фіксацію адаптації дитини після канікулярного відпочинку, успіхів у навчанні, рис характеру, здібностей та інтересів, а також інші важливі параметри для аналізу і спостереження за динамікою розвитку учня.

Моніторинг розвитку учня з особливими освітніми потребами є обов'язковим для стеження за його прогресом. Однак, бальна оцінка у моніторингу не завжди може відображати усі процеси та зміни, які відбуваються в дитини. Тому для досягнення більш точних результатів використовуються різноманітні форми спостереження, які можуть бути

розроблені в навчальному закладі або вже існують готові розробки. При цьому важливо чітко визначити, які саме цілі ми ставимо перед собою при здійсненні спостереження (Софій, 2015).

Спостереження за динамікою розвитку учня допомагає "включенню" дитини з різними рівнями підтримки в освітній процес, адже асистент вчителя збагачує свої знання про дитину, допомагає виявляти та подолати бар'єри, які можуть перешкоджати повноцінній участі дитини у навчанні. Спостереження є методом психолого-педагогічного дослідження з конкретною метою, об'єктом, завданнями, інтерпретацією результатів .

Такий журнал спостережень може включати записи про активність, поведінку, засвоєння матеріалу та настроїв дитини з особливими освітніми потребами на різних уроках, перервах, екскурсіях, святкових заходах тощо.

Усі ці дії допомагають створити основу для продуктивної педагогічної рефлексії, яка сприяє якісному вирішенню поставлених освітніх та корекційних завдань, а також розумінню індивідуальності учня з особливими освітніми потребами.

Дані, що наведені, описують методи спостереження та документацію, яку асистент вчителя використовує для ведення моніторингу розвитку учня з особливими освітніми потребами. Цей моніторинг дозволяє виявляти та фіксувати позитивні зміни у динаміці розвитку учня і допомагає включити дитину з освітніми труднощами в інклюзивний освітній процес ЗЗСО.

Щоденник спостережень асистента вчителя містить фіксацію адаптації дитини після канікулярного відпочинку та оцінку її успішності, умов успішного виконання завдань, рис характеру, здібностей, інтересів та інше. Такі записи фіксуються на початку першого семестру, вкінці першого семестру та вкінці навчального року. Крім того, за такими ж пунктами занотовуються дані про активність, поведінку, засвоєння матеріалу та настроїв дитини з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності (уроки, перерви, екскурсії, святкові заходи) з вказанням дати та порядкового номера.

Такі ж спостереження проводять і члени команди індивідуального супроводу, а дані записи дозволяють прослідкувати реалізацію завдань, які встановлені в ІПР для дитини з рівнем підтримки, а також - позитивну динаміку щодо поглядів різнопрофільних фахівців однієї команди психолого-педагогічного супроводу.

Крім того, асистент вчителя покладає на себе обов'язки ведення журналу інклюзивного навчання, в якому фіксуються облік навчальних досягнень, відвідування, табель успішності та відомості про батьків учня. В цьому журналі також вказуються теми уроків та виховних заходів, домашнє завдання, кількість годин та присутність учня на даних уроках чи виховних заходах з підписами учителя та заступника директора.

Окремим важливим документом є портфоліо учня. Портфоліо - це збірка робіт та напрацювань учня, що дає змогу оцінити його прогрес та досягнення у різних аспектах. Воно є важливим інструментом для відстеження розвитку дитини з особливими освітніми потребами та виявлення її здібностей і інтересів.

Усі ці інструменти та методи спостереження допомагають асистенту вчителя та команді індивідуального супроводу забезпечити якісну підтримку та педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами, сприяють їх "включенню" у навчання та соціальному середовищі.

Згідно з визначеннями Нової української школи, портфоліо учня є систематичним збором робіт з конкретною метою. Учні з особливими освітніми потребами також можуть мати свої портфоліо, яке представляє собою папку з виконаними роботами, фотографіями, робочими зошитами, завданнями на картках, малюнками, аплікаціями, сертифікатами, грамотами тощо. Ці матеріали допомагають визначити прогрес дитини з ООП у засвоєнні освітніх завдань та набутті компетентностей наприкінці впродовж навчального року (Софій, 2015).

Щодо документації, яку повинен вести вчитель інклюзивного класу, то його завдання включає:

1. Складання календарно-тематичного планування для дитини з особливими освітніми потребами за рекомендованою програмою висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини "Розділ 7. Загальні висновки". Це планування потрібно погодити з заступником директора з навчальної роботи.
2. Участь в розробленні ІПР а також ІНП для учня з тими чи іншими рівнями підтримки.
3. Ведення спостереження за учнем та планування діяльності на уроці.

Окремим важливим етапом планування спільної діяльності асистента вчителя, вважають Н.Софій і Ю.Найда є щоденне спільне планування наступного дня. Це включає розробку планів-конспектів уроків, адаптацію навчальних матеріалів та рефлексію завершеного дня. План-конспект уроку є важливим інструментом для педагога, який допомагає чітко структурувати урок, досягати поставлених цілей та ефективно використовувати час.

Усі ці елементи документації та планування спрямовані на забезпечення якісної освітньої підтримки та супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Вони допомагають створити сприятливі умови для навчання та розвитку кожного учня, забезпечують індивідуальний підхід до кожного учня та враховують його потреби та можливості.

Вказані етапи планування уроку в інклюзивному класі дійсно є важливими для забезпечення якісного та ефективного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Кожен з етапів має свої особливості і завдання, які допомагають педагогам і асистентам вчителів враховувати індивідуальні особливості кожного учня та забезпечувати їм необхідну підтримку.

На етапі визначення теми уроку вчителі мають забезпечити відповідність тематики уроку плануванню, яке міститься у календарно-тематичному

плануванні, а також враховувати потреби та можливості учнів з особливими освітніми потребами.

На етапі постановки мети уроку в інклюзивному класі, як зазначено, мета уроку має бути чотириєдина, включаючи навчальну, розвивальну, виховну та корекційну мети. Корекційна мета повинна бути реалістичною та здійсненою, а також пов'язаною з основними темами навчального предмету.

Вибір типу і форми уроку на етапі третього допомагає вчителю та асистенту вчителя відповідно організувати урок таким чином, щоб він був максимально доступним для всіх учнів і враховував їх особливості та потреби.

Вказання спеціального обладнання для дитини з особливими освітніми потребами на етапі вибору обладнання є дуже важливим, оскільки це допомагає забезпечити належні умови для навчання і розвитку учнів з особливими потребами.

Розробка структури уроку та його наповнення на п'ятому етапі вказують на необхідність чіткого планування та організації уроку, щоб досягти мети та забезпечити оптимальний процес навчання та розвитку учнів (Софій, Найда, 2007).

На сучасному етапі діти з ООП включені в загальноосвітній процес. В процесі підготовки до уроку в інклюзивному класі вчитель складає план-конспект уроку, в якому інтегрує освітній матеріал загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм так, щоб на одному уроці діти з різним станом психофізичного і інтелектуального розвитку вивчали близьку за змістом тему, але на тому рівні засвоєння, який доступний для кожного учня, з урахуванням тих чи інших освітніх труднощів та рівнів підтримки. Для прикладу, подаємо план-конспект уроку з математики, в якому чітко окреслена ділянка роботи вчителя з усім класом, та адаптивно-модифіковані види роботи асистента вчителя з учнем з ООП. *(Додаток А)*.

Таким чином, усі проаналізовані документи та етапи планування допоможуть педагогам та асистентам вчителів в організації партнерства, здійснення спільної оптимальної діяльності, а від них – до надання якісної підтримки та супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Варто наголосити, що планування та ведення документації є необхідною складовою процесу інклюзивного навчання, оскільки вони сприяють ефективній роботі з учнями, розвитку їх потенціалу та забезпеченню успішності в освітній діяльності.

2.3. Взаємодія вчителя та асистента вчителя в освітній діяльності.

Параграф 2.3. плануємо присвятити науковим розвідкам сутності, змісту та технологіям взаємодії педагога та асистента вчителя в освітній діяльності в інклюзивному класі.

Насамперед, проаналізуємо вітчизняну та зарубіжну науку про сутність та значення педагогічних «технологій».

Так, концепт "технології" має давнє грецьке походження: "техно" в перекладі означає "майстерність" або "техніку", а "логос" вказує на "слово" або "вчення", тому це можна визначити як науку про майстерність.

Український словник визначає технологію як науку, яка досліджує послідовність виробничих операцій для виготовлення різних продуктів (Словник, 1979, с.345).

Після вивчення наукової літератури з питань педагогічних "технологій", можна зробити висновок, що ця наука спрямована на впровадження найефективніших та економічних процесів, з використанням якнайменше ресурсів та часу.

Термін "педагогічна технологія" почав використовуватися в науковому педагогічному середовищі з 1960-х років. Вчені, такі як В.Безпалько,

Л.Загрекова, Е.Бурцева, М.Махмутов та інші, досліджували його сутність, створювали класифікації та типології педагогічних технологій.

У психолого-педагогічній літературі термін "педагогічна технологія" має декілька аспектів. Він може пояснюватися як напрям дидактики, система методів і прийомів навчання, модернізація дидактичної системи шляхом вивчення складових, що її формують.

Основна мета педагогічної технології полягає у вирішенні дидактичних задач з визначеними цілями, метою навчання та конкретною структурою реалізації.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія є системним підходом до створення, застосування і організації освітнього процесу з урахуванням технічних і людських ресурсів для оптимізації форм освіти.

Науці відоме визначення педагогічної технології як «організаційний та методичний інструментарій освітнього процесу, що включає психологічні та педагогічні підходи для реалізації спеціальних форм, методів, прийомів та засобів» а також, як «детально продуману модель спільної педагогічної діяльності, яка включає проектування, організацію і проведення освітнього процесу з урахуванням комфортних умов для учнів та педагогів».

І.Бех трактує педагогічну технологію як набір психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальні підходи та методи у навчальному процесі. На думку науковця, поняття "педагогічна технологія" включає не тільки методи, прийоми і способи навчання, а й педагогічну майстерність, творчість у навчанні та вихованні учнів, створення ситуацій успіху та саморозвитку. Проблема застосування педагогічних технологій на сучасному етапі розглядається з різних позицій, але ще не є системною (Бех, 2003, с.145).

Сучасний підхід до проектування педагогічних процесів доповнюється новими технологіями, але виникають протиріччя в практичному застосуванні, особливо в інклюзивних класах. Ці протиріччя пов'язані з готовністю педагогів використовувати технології та обмеженим методичним забезпеченням і

дидактичними матеріалами, а також з різницею між очікуваними результатами та реальними змінами. У таких умовах важливо застосовувати психологічно обґрунтовані та практично спрямовані технології.

Сучасна педагогічна практика в Україні включає різноманітні педагогічні технології, такі як змістовно-операційна технологія розвитку, міжпредметна інтеграція, розвивальне навчання, ігрові технології, життєві проекти та їх планування, особистісно-орієнтовані підходи, розвиток критичного мислення, формування творчих особистостей, співробітництво та інші (Моїсєєвко, 2019, с.63).

Всі ці педагогічні технології повинні відповідати певним критеріям, зокрема, бути концептуальними, системними, керованими, ефективними та відтворюваними. Важливо, щоб педагогічна технологія була психологічно обґрунтованою та практично спрямованою. Зрозуміло, що результат її застосування залежить від навичок, компетентностей та професійного рівня педагога.

Сьогодні особливо актуальним є впровадження педагогічних технологій для ефективної взаємодії між педагогом та асистентом вчителя в інклюзивних класах. З цією метою вони повинні бути чітко сплановані, структуровані та систематизовані. Особливість інклюзивної освіти полягає у врахуванні різноманітності учнів, їх особливостей, можливостей та інтересів. Це вимагає зміни форм, методів та технологій навчання. Наприклад, можна враховувати індивідуальні особливості, об'єднуючи дітей в групи за схожими характеристиками.

Загалом, існує необхідність в застосуванні педагогічних технологій, які будуть сприяти ефективному взаємодії педагога та асистента вчителя в інклюзивних класах. Це досягається за допомогою психологічно обґрунтованих та практично спрямованих підходів, чіткого планування і структурування процесу навчання, вважає А. Паливода (Паливода, 2012, с.23).

Одним з головних досягнень інклюзивної освіти є формування соціальних навичок, таких як навички спілкування, взаємодопомоги, продуктивної діяльності та інші. Серед технологій, які сприяють розвитку соціальної компетенції, можна виділити три типи:

1. Пряме навчання соціальним навичкам, коли учитель передає правила та приклади правильної поведінки дітям. Важливо, щоб ці правила були зрозумілими і пов'язаними з особистим досвідом кожної дитини. Учитель також може обговорювати правила взаємодії між дітьми, наприклад, "говорити по черзі", "слухати один одного", "розв'язувати конфлікти мирним шляхом".

2. Організація групових видів активності, де діти працюють у групах і взаємодіють між собою. Учитель планує ці активності, обирає склад груп, контролює та коригує їхню взаємодію.

3. Формування соціальних навичок через наслідування, коли більш компетентна дитина служить прикладом для інших. Цей підхід особливо важливий для дітей із затримкою психічного розвитку або з розладами аутистичного спектру.

За Концепцією нової української школи, партнерство між учителем, учнем та батьками є основою педагогіки. Воно передбачає рівноправне спілкування та співпрацю між всіма сторонами.

Отже, технології спільного викладання – це методи, при яких два педагоги спільно планують, організують та проводять уроки (Спільне викладання, 2015, с.25).

Наразі, здійснимо дослідження ефективних та оптимальних форм спільної діяльності педагога та асистента вчителя загалом, та розкриємо сутність технологій взаємодії фахівців інклюзивного навчання в ЗЗСО.

Взаємодія між педагогом і асистентом вчителя є ключовою складовою успішного інклюзивного навчання. Вона передбачає злагоджену та гармонійну роботу між різними особами, спрямовану на досягнення спільних

цілей, а саме, успішної адаптації та розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Основні аспекти співпраці між педагогом і асистентом вчителя можуть бути представлені у вигляді «моделі чотирьох аспектів», таких як:

1. Особистісні якості/риси: Для успішної співпраці важливо, щоб педагог та асистент вчителя мали високий рівень професіоналізму, відповідальності, терпимості, емпатії та взаємоповаги. Вони повинні бути відкриті до спілкування, готові допомагати одне одному і взаємно підтримувати.
2. Чотири ролі асистента: Асистент вчителя в інклюзивному класі виконує чотири основні ролі - підтримуючу, організаційну, сприяння навчанню та оцінювання. Він допомагає учням з особливими освітніми потребами впоратися з різними завданнями та забезпечує їх активну участь у навчальному процесі.
3. Чотири компоненти вчителя: Вчителі також мають враховувати чотири основні компоненти - індивідуалізацію, диференціацію, адаптацію та інклюзію. Індивідуалізація передбачає врахування особливих потреб кожного учня. Диференціація - надання різних завдань та підходів для різних учнів. Адаптація - модифікація змісту та методів навчання. Інклюзія - забезпечення активної участі всіх учнів у навчальному процесі.
4. Чотири компоненти взаємодії: ефективна співпраця між педагогом і асистентом вчителя ґрунтується на чотирьох компонентах взаємодії - комунікації, взаємодопомозі, взаємопідтримці та взаємовпливі. Вони мають створювати сприятливий і доброзичливий клімат в колективі та сприяти спільним діям для досягнення спільних цілей (Спільне викладання, 2015, с.27).

Загалом, успішна взаємодія між педагогом і асистентом вчителя в інклюзивному класі є запорукою якісного та ефективного навчання та

розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Взаємодія, повага, взаємна підтримка та спільні зусилля допомагають створити сприятливий навчальний середовище, де кожен учень може розкрити свій потенціал та досягти успіху.

Надважливою є психологічна сумісність між педагогом і асистентом вчителя, як передумова успішної співпраці і ефективного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Запобігання та вирішення негативних відчуттів можуть бути досягнуті шляхом взаєморозуміння, відкритості до діалогу, взаємної підтримки та вміння побачити позитивне в партнері.

Особистісні якості, такі як зосередженість, кмітливість, точність, швидкість реакції, спритність, спостережливість, узгодженість, підпорядкованість, активність, цікавість, а також розвиток психічних процесів, таких як пам'ять, мислення, сприймання та уяву, дійсно допомагають забезпечити ефективну роботу педагога та асистента вчителя в інклюзивному класі. Важливо, щоб педагог та асистент вчителя проявляли позитивні риси характеру, такі як професіоналізм, емпатія, терпимість, взаємоповага та готовність співпрацювати. Вони повинні діяти в інтересах дитини та зосереджуватися на досягненні спільних цілей (Спільне викладання, 2015, с.28).

Модель ролей асистента вчителя передбачає, що він допомагає учням з особливими освітніми потребами адаптуватися та соціалізуватися в дитяче середовище. Асистент також має сприяти учневі у березі активної діяльності та допомагати вчителю у навчанні та оцінюванні. Для успішної співпраці, педагог та асистент повинні узгодити свої дії, взаємодіяти та допомагати одне одному. Така психологічна сумісність допомагає забезпечити ефективне навчання та розвиток учнів з особливими освітніми потребами у інклюзивному класі (рис 2.1.).



Рисунок 2.1. Основні ролі асистента вчителя в роботі з дитиною з ООП:

(*В* – позиція вчителя, *У* – позиція учня;

↑↓ – надання міри підтримки та допомоги)

Перша роль асистента вчителя – надавати допомогу вчителю та дитині на мінімальному рівні, зазвичай це побутова підтримка.

Роль «тьютора» – надавати мінімальну допомогу вчителю, проте максимально залучати дитину до активної діяльності, допомагати їй в адаптації та соціалізації.

Максимальна допомога асистента вчителя може проявлятися в різних аспектах, таких як створення наочних засобів, методичного матеріалу, ведення документації, розробка індивідуальних програм розвитку і т. д., але при цьому рівень залученості дитини з особливими освітніми потребами до активних дій є меншим, ніж у середньому. У такому випадку асистент може виконувати роль «діловода».

Четверта роль асистента вчителя – це «фахівець», який надає максимальну допомогу вчителю та одночасно максимально залучає учня до активної діяльності і взаємодії. Наприклад, такий асистент бере участь у спільному плануванні та аналізі уроків, підготовці навчального матеріалу, допомагає учню з особливими освітніми потребами, а також всьому класу та вчителю. Він організовує дозвілля під час перерв, допомагає налагоджувати зв'язки між вчителем та батьками, проводить індивідуальні зустрічі з батьками та супроводжує учнів на екскурсіях, допомагає дитині з особливими освітніми потребами у соціалізації в умовах навчального закладу.

Щодо *компонентів взаємодії між вчителем та асистентом* вчителя, вони включають:

1. Співпрацю - це взаємодія педагогів з метою досягнення спільної мети, діяти в інтересах дитини без конкуренції та поєднання сильних сторін кожного спеціаліста.
2. Комунікацію - це обмін інформацією між усіма членами команди стосовно всіх аспектів спільної діяльності.
3. Рефлексію - це здатність аналізувати та оцінювати емоційний стан, взаємодію між учасниками, а також ефективність і відповідність навчального матеріалу можливостям дитини.
4. Планування - організація та планування спільних дій для досягнення поставлених цілей (Спільне викладання, 2015, с.29).

Ці компоненти сприяють ефективній співпраці між вчителем та асистентом вчителя, покращуючи процес навчання і підтримуючи розвиток кожного учня в класі, зокрема учнів з особливими освітніми потребами.

Співпраця між педагогами полягає у взаємодії для досягнення спільної мети – кращого навчання дитини, при цьому вони не конкурують один з одним, а поєднують свої сильні сторони в інтересах дитини.

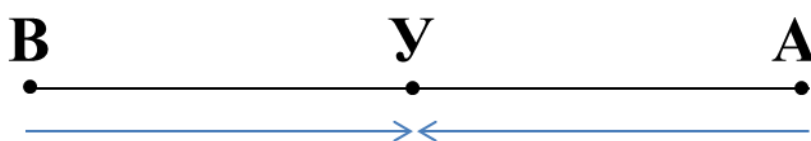
Комунікація – це забезпечення інформованості всіх членів команди про всі аспекти спільної діяльності.

Рефлексія передбачає самоаналіз педагогів, оцінку взаємодії з дітьми, колегами та розгляд навчального матеріалу для з'ясування ефективності та відповідності можливостям дитини.

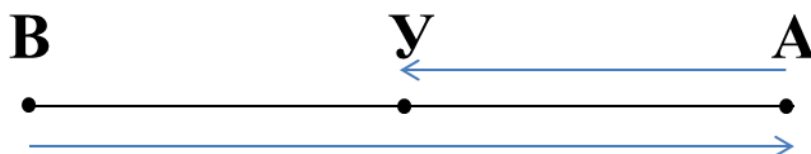
Планування взаємодії вчителя та асистента вчителя можна проводити ефективно з використанням технології SMART та тайм-менеджменту, що допоможе досягти конкретних, вимірюваних, пластичних, реалістичних та часово обмежених цілей. Ці компоненти є важливими для взаємодії між вчителем та асистентом вчителя в процесі навчання.

Розглядаючи чотири моделі взаємодії між вчителем, учнем та асистентом вчителя («ВУА»), вони можуть оптимізувати навчально-виховний процес на основі спільної співпраці.

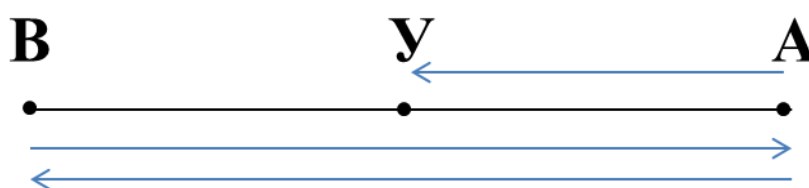
1. Вчителю організовує співпрацю з учнем, включає їх у ті уроки та індивідуальні заняття, взаємодіючи з учнем. У цій моделі педагоги між собою розподіляють обов'язки залежно від потреб учня.



2. У цій моделі, вчитель надає вказівку та завдання асистенту вчителя, а останній вже працює з учнем. Такий підхід визначає тісніший взаємозв'язок між асистентом вчителя та учнем, забезпечуючи більш індивідуальний підхід до потреб учня.

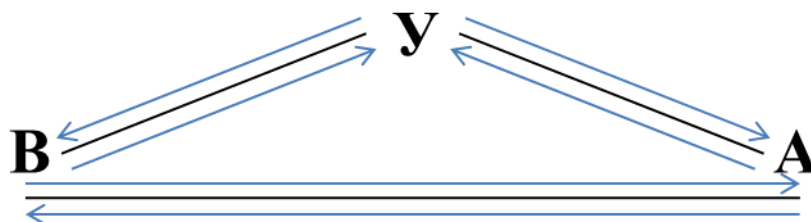


3. У даній моделі, вчитель має план або рекомендації для асистента вчителя стосовно певного учня. Асистент вчителя працює з цим учнем, і між ними відбувається активний зворотний зв'язок. Вони обговорюють результати діяльності, взаємодії та засвоєння учнем навчального матеріалу, що сприяє взаємному розвитку і покращенню підходів до навчання.



4. Остання модель, запропонована у формі трикутника, є найбільш ефективною, оскільки вона враховує взаємодію між усіма трима

суб'єктами освітнього процесу на різних рівнях. В цій моделі вчитель, учень та асистент вчителя співпрацюють, комунікують та рефлексують у своїй діяльності, що дозволяє ефективно планувати та реалізовувати навчальний процес з максимальним залученням учня та використанням потенціалу кожного учасника.



Оксана Гордійчук, дослідниця професійної підготовки майбутніх вчителів до інклюзивного навчання учнів початкових класів, акцентує увагу на можливості організації спільного викладання, відомого як "спільне викладання". «Ця форма навчання передбачає, що вчителі та асистент вчителя разом проводять уроки в одному фізичному просторі - класі, з різноманітною групою учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Такий підхід застосовується з метою задоволення потреб окремих учнів і покращення ефективності навчання для всього класу», - зазначає авторка (Гордійчук, 2021, с.56).

Спільне викладання надає можливість створити сприятливу атмосферу на уроці для всіх школярів. Це дозволяє залучати більше дорослих - вчителя та асистента вчителя, які спільно несуть відповідальність за навчання всіх учнів. Крім того, оцінювання навчальних досягнень стає більш ретельно продуманим. Така спільна взаємодія на уроці забезпечує усім дітям належну увагу та підтримку, особливо в разі потреби. Це допомагає створити позитивні міжособистісні зв'язки та забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня.

Н Софій, розкриває особливості роботи в класі з інклюзивним навчанням і представляє «моделі спільного викладання основного вчителя з асистентом вчителя» (Співпраця, 2022).

Підхід *підтримуючого викладання*, також відомий як «Один навчає, інший допомагає» або «один ведучий, інший-помічник», є широко застосовуваним підходом у спільному викладанні. Цей підхід рекомендується як початковий етап в процесі спільного викладання, оскільки він не вимагає значних зусиль при плануванні. Проте слід бути обережним, щоб уникнути дисбалансу, де один педагог завжди виконує роль ведучого, а інший - допоміжника. Така нерівномірність може призвести до втрати довіри до одного з педагогів або залежності учнів від асистента вчителя.

У цьому підході вчитель визначає організаційний етап уроку, зміст уроків, методи навчання та спектр необхідних навичок для учнів, щоб вони успішно впоралися із навчальним завданням. Асистент вчителя, у свою чергу, працює з окремими групами учнів на певних фрагментах уроку. Цей підхід допомагає забезпечити особисту взаємодію між учителем, асистентом та учнями, створити позитивні взаємини та розвивати міжособистісні навички.

Проте, описаний приклад не висвітлює спостереження за цими характеристиками на етапах планування та оцінювання. Варто зазначити, що на кожному етапі - перед проведенням уроку і після нього - необхідно уважно відслідковувати ці характеристики та їх вплив на учнів.

Одночасна робота педагогів з різними групами учнів в одному класі називається паралельним викладанням. Цей підхід дозволяє знизити кількість учнів, з якими працює один вчитель, що сприяє індивідуалізації освітнього процесу та кращому врахуванню потреб учнів.

Паралельне викладання передбачає застосування різних підходів до навчання для двох або більше груп учнів. Зміст уроку може бути однаковим або різним для цих груп. Формування таких груп може відбуватися різними способами, наприклад, рівномірно розподіляти дітей між педагогами або дозволити одному працювати з більшою кількістю учнів, а іншому - з меншою.

Такий підхід може застосовуватися не лише в класних кімнатах, але й у навчальних центрах, де декілька груп учнів працюють з різними педагогами

(вчителем, асистентом вчителя, логопедом тощо). В такому випадку ротація груп може відбуватися по-різному, педагоги можуть переміщатися від групи до групи, або навпаки, групи дітей можуть переходити від одного педагога до іншого.

На етапі планування, коли педагоги зустрічалися для спільного планування навчальних видів діяльності та дидактичних матеріалів, відбувалася особиста взаємодія між ними. Однак, складним у цій моделі спільного навчання є моніторинг прогресу дитини, позаяк троє фахівців працюють окремо один від одного із групами учнів, тому не матимуть змоги спостерігати за практикою один одного.

Тому обмін результатами самооцінки після проведення уроку набуває великого значення для покращення практики спільного викладання. Це дозволяє педагогам взаємно обговорювати свої досягнення та здобутки, виявляти слабкі місця та розробляти спільні стратегії для подальшого поліпшення навчального процесу.

Додаткове викладання може бути дуже корисним, коли одному з педагогів потрібно підсилити якість викладання іншого. Це може включати додаткове пояснення або парафразування інформації, щоб зрозуміти її краще, або моделювання необхідних навичок.

Прикладом такого підходу може бути, коли один з вчителів проводить попередній урок для невеликої групи учнів з розвитку соціальних навичок, які є важливими для ефективного кооперативного навчання в малих групах. Потім інший вчитель може спостерігати за виконанням цих навичок учнями.

Використання такої моделі спільного викладання належної відповідальності вимагає від одного з педагогів більшої участі у розробці плану уроку. Двоє педагогів беруть участь у представленні навчального матеріалу, хоча їх методи можуть відрізнитися. Наприклад, один вчитель читає інформацію вголос, а інший зробить нотатки на дошці.

Додаткове чи взаємодоповнююче викладання створює хороші можливості для молодого педагога набути необхідного досвіду та впевненості у своїх здібностях, щоб в подальшому перейти до іншої моделі спільного викладання, такої як викладання в команді.

Ця модель спільного викладання дозволяє педагогам взаємодіяти, використовувати свої сильні сторони та навчатися один від одного. Вона може створити сприятливий навчальний середовище для учнів і забезпечити більш ефективний навчальний процес.

Викладання в команді передбачає одночасне ведення уроку двома педагогами, які співпрацюють, проводячи урок по черзі, що дозволяє підтримувати один одного. В такому випадку учні сприймають обох вчителів як обізнаних та компетентних експертів. Вчителі розподіляють обов'язки з планування та викладання, і цей підхід потребує високої міри зосередженості та взаємодії.

Основною характеристикою командної роботи є взаємодоповнююче ведення уроку двома педагогами, які готові узгоджувати свої стилі викладання і співпрацювати між собою. Це вимагає високого рівня довіри та поваги між учителями, а також готовності працювати разом для досягнення спільних навчальних цілей.

Викладання в команді є ефективним підходом до забезпечення якісного навчання для всіх учнів у класі, включаючи дітей з особливими потребами. Цей підхід дозволяє вчителям зосередитись на індивідуальних потребах учнів та сприяє кращому розвитку навичок і знань. Взаємна підтримка і співпраця між учителями допомагає забезпечити успіх усіх учнів у навчанні та розвитку.

За Н.Софій, «моделі спільного викладання містять всі компоненти співпраці, такі як особиста взаємодія, позитивна взаємозалежність, міжособистісні навички та моніторинг динаміки з індивідуальною підзвітністю. Ці компоненти допомагають педагогам ефективно

співпрацювати, щоб забезпечити кращий навчальний процес для всіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами» (Софій, 2018, с.35).

Дійсно, ефективність кожної моделі спільного викладання може залежати від конкретних умов, контексту та потреб учнів у класі. Важливо розуміти, що немає універсальної "найкращої" моделі, оскільки кожна з них має свої переваги та обмеження.

При виборі моделі співпраці, підкреслюють провідні науковиці Н.Софій та Ю.Найда, що вчителі мають спрямовуватись на те, яка модель найкраще відповідає потребам учнів, типу та рівню їх освітніх потреб. Наприклад, деякі учні можуть більше користуватись додатковим викладанням, під час якого один педагог підсилює якість викладання іншого, тоді як інші учні можуть краще засвоювати матеріал за допомогою паралельного викладання або викладання в команді. Остаточний вибір моделі співпраці повинен ґрунтуватись на аналізі потреб учнів та їхніх навчальних стилів, здатності вчителів до співпраці та комунікації, а також ресурсів, доступних у класі (Софій, Найда, 2007, с.59-60).

Таким чином, провідною метою будь-якої моделі спільного викладання є покращення освітніх досягнень всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, особливостей та рівнів труднощів. Правильно обрана модель співпраці може допомогти створити безпечне освітнє середовище, в якому всі учні матимуть рівні можливості розвиватися і досягати успіху.

Висновки до розділу 2

У результаті проведеного нами емпіричного дослідження, окресленого в Розділі 2, ми дійшли таких висновків:

- Проведений нами аналіз стану впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі продемонстрував практику, переваги та недоліки спільної діяльності і професійного становлення в сучасних умовах. Також нами було визначено критерії (*мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*) та показники показники готовності педагога та асистента вчителя до партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі.
- Обґрунтовано особливості спільного планування та основну документацію, яку ведуть педагог та асистент вчителя в інклюзивному класі. Ця документація включає плани роботи на рік, графіки роботи асистента вчителя, графіки спільних дій координаційної ради закладу загальної середньої освіти, розклад індивідуальних занять учнів з особливими освітніми потребами, розклад уроків з участю асистента вчителя, щоденники спостереження, портфоліо учнів, журнали інклюзивного навчання, розробки індивідуальних програм розвитку та індивідуальних навчальних планів дітей з особливими освітніми потребами, календарно-тематичні плани та плани-конспекти уроків.
- Проектуючи тісну і партнерську взаємодію вчителя та асистента вчителя в освітній діяльності, окреслено той факт, що технологія вважається наукою про майстерність, то педагогічна технологія є системним підходом до створення, застосування та визначення освітнього процесу з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, з метою оптимізації форм освіти. Звідси, технологій спільного навчання педагогом і асистентом вчителя дітей в

інклюзивному просторі ЗЗСО – це методи, за яких два педагогіч-партнери співпрацюють для планування, організації та проведення навчання.

- Виокремлено та обґрунтовано особливості впровадження тих чи інших технологій спільного навчання педагогом і асистентом вчителя дітей в інклюзивному просторі ЗЗСО, зокрема: ролі асистента вчителя в інклюзивному класі; моделі спільного викладання (підтримуюче, паралельне та додаткове, включають усі компоненти співпраці); компоненти взаємодії між педагогом та асистентом вчителя (співпраця, комунікація, рефлексія та планування); моделі взаємодії між вчителем, асистентом вчителя та учнем з особливими освітніми потребами тощо.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Опісля проведення нами педагогічного експериментального дослідження, загальні висновки є наступними:

1. В ході дослідження було проведено аналіз наукових джерел, що включає вітчизняну літературу, з метою дослідження сутності та значення *«педагогіки партнерства»*, *«педагогічної взаємодії»*, *«інклюзивного освітнього середовища»*, *«педагогічних технологій»*, *«технологій спільного викладання педагога і асистента вчителя»* тощо. Після аналізу наукових джерел, було визначено, що зазначені ключові дефініції відіграють важливу роль у формуванні наукового світогляду та чіткого проведення педагогічного дослідження. Педагогіки партнерства у розрізі вітчизняних наукових розвідок представлена цінним і сучасним доробком численної кількості вітчизняних науковців, представленим у п.1.1. Ключовою дефініцією, якою ми послуговувалися, стало наукове тлумачення Н. Бібік: *«педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, управлінців), яка організовується на принципах добровільності й спільних інтересів; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати»*.
2. Під час аналізу нормативно-правового забезпечення та функціональних обов'язків педагога та асистента вчителя в ЗЗСО з інклюзивною формою навчання, було зроблено наступні висновки: нормативно-правова база в українському законодавстві відповідає належному рівню і забезпечує правову основу для інклюзивного

навчання; функціональні обов'язки асистента вчителя чітко прописані і визначені, що допомагає забезпечити ефективну співпрацю з педагогом; однак, функції педагога інклюзивного класу розроблені недостатньо і можуть потребувати додаткового уточнення; щодо функцій асистента вчителя в інклюзивному класі, то можна виділити організаційні, навчально-розвивальні, діагностичні, прогностичні та консультативні обов'язки; провідним завданням, асистента вчителя є створення сприятливих умов для успішного навчання та розвитку учня з особливими освітніми потребами, а також сприяння його успішній соціалізації і розкриттю потенційних можливостей; асистент вчителя в інклюзивному класі є ключовою фігурою, яка сприяє досягненню освітньої місії школи і забезпеченню якісної освіти для дитини з особливими освітніми потребами та ін.

- Для виокремлення особливостей, нами був проведений педагогічний експеримент (*констатувальний етап дослідження*). В ході дослідження стану впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі, нами було визначено критерії (*мотиваційно-вольовий, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*) а також показники щодо готовності педагога і асистента вчителя до партнерської взаємодії в інклюзивному освітньому просторі. Наше дослідження мало на меті промоніторити наступні аспекти: обізнаність респондентів у нормативно-правовому забезпеченні інклюзивної освіти; визначення функціональних обов'язків, покладених на вчителя інклюзивного класу; діагностика співвідношення відповідей педагогів, щодо рівнів несформованої готовності фахівців в окресленому напрямку педагогічної діяльності; ефективні педагогічні умови педагогіки партнерства, взаємодії та спільної роботи педагога та асистента вчителя та труднощі у партнерській взаємодії та функціональній діяльності педагогів інклюзивних класів. В результаті

аналізу стану впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному освітньому середовищі нами були виокремлені окремі переваги та недоліки спільної діяльності в сучасних умовах НУШ (п.21.).

- Виокремлено та обґрунтовано ряд особливостей педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі таких, як: організація спільного планування та ведення документації вчителем та асистентом вчителя; взаємодія вчителя та асистента вчителя в освітній діяльності; технологій спільного навчання педагогом і асистентом вчителя дітей в інклюзивному просторі ЗЗСО.

Так, проведені дослідження ролей асистента учителя в інклюзивному класі, дало нам можливість виокремити найефективніші моделі спільного викладання, тобто підтримуючого, паралельного та додаткового. Щодо компонентів партнерської взаємодії між педагогами та асистентами вчителів, нами виокремлена співпраця, комунікація, рефлексія та планування тощо. Щодо аналізу стану застосування технологій спільної роботи педагога та асистента вчителя в закладах інклюзивної освіти, хочемо зазначити, що педагоги інклюзивних класів потребують психологічних, емоційних та професійних компетентностей готовності до освітньої роботи в інклюзивних реаліях, що передбачає єдину та спільну педагогічну діяльність. Результати дослідження продемонстрували ті чи інші стани щодо застосування технологій спільної роботи педагога та асистента вчителя в закладах інклюзивної освіти і засвідчили їх середній рівень.

Отже, в Україні є велика потреба оптимізації партнерської діяльності педагогів, зокрема. Зумовлено це викликами та умовами сьогодення, спричиненими військовою агресією на території нашої держави.

Отож, *теоретичне значення наукового дослідження* дало можливість обґрунтувати сутність і значення педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, проаналізувати нормативно-

правове поле задля забезпечення функціональних обов'язків педагога і асистента вчителя в ЗЗСО.

Результати наукового дослідження також слугуватимуть практичним доробком виокремленими особливостями впровадження педагогіки партнерства вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Вважаємо, що наше емпіричне дослідження не повною мірою торкається всієї проблеми. Надалі є потреба у здійсненні формувального етапу педагогічного експерименту та окреслення передового успішного досвіду команди партнерів в інклюзивному навчанні та його популяризації на освітянських теренах в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асистент вчителя в інклюзивному класі: основні ролі та завдання (2019).
URL: <https://uzosh6.e-schools.info/pages/asistent-vchitelja-v-nkljuzivnomu-klas-osnovn-rol-ta-zavdannja>
2. Асистент вчителя: основні функції, посадові обов'язки, нормативно-правова база діяльності". Інклюзивна освіта: крок за кроком всеукраїнський фонд «крок за кроком». Київ, 2015.
URL: <http://archive.ussf.kiev.ua/iebookletsprograms/258/1/>
3. Базима, Н. В., Качуровська, О. Б., Коломієць, Ю. В., Мартиненко, І. В. (2019). *Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі*. К.: ДІА.
4. Барда, С. І. (2021). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації синергетичного підходу в процесі педагогічної взаємодії. (Дис. канд. пед. наук). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава.
5. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.
6. Бібік, Н. М. (2000). Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів. *Школа I ступеня: теорія і практика*. Переяслав-Хмельницький, 10, 24–37.
7. Бібік, Н. М. (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. К.; ТОВ «Видавнича дія Плеяди».
8. Біда, О. А. (2002). *Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: теоретико-методичні засади*. Київ: Науковий світ.
9. Бірюк, Л. Я. (2015). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: ретроспектива формування. *Естетика і етика педагогічної дії*. Полтава. 11, 9–19.

10. Биков, В. Ю. (2005). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. В. В. Ю. Биков, Ю. О. Жук (Ред.), *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ: Атіка. 5–15).
11. Бойко, А. М. (2012). Суб'єкт-суб'єктні відносини – теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, Ч.1, 3–17.
12. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
13. Бугайчук, А. (2019). Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи*. Шкільний світ, 3, 4-13.
14. Бут, Т. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл*. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
15. Велитченко, Л. К. (2013). Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 7-8., 136 – 145.
16. Вознюк, О. В. Аналіз співробітництва і партнерства. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи*, 1, 29-37.
17. Волошина, О. (2017). Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Рідна школа*, 4-6.
18. Гаврилова, О. Л. (2019) Формування нового освітнього простору на принципах партнерства.
URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=232>
- 19 Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- 20 Гнатюк, І. М. (2019). Роль та завдання тьютора у взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=85>

21 Гордійчук, О. Є. (2016). *Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*. Вінниця, с. 177-187.

22 Гордійчук, О. Є. (2017). Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням. У Дубасенюк (Ред.), *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід*: монографія (с. 458). Житомир: Вид. Євенок О.О.

23 Гордійчук, О.Є. (2017). Робота вчителя в класі з інклюзивним навчанням: проблеми і пошуки. В *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Conferința științifico-practică internațională*, Ed. a 3-a, Bălți (с. 163). Бălți: S. n. (Tipografia din Bălți).

24 Гордійчук, О. Є. (2021). Організація вчителем інклюзивного класу індивідуалізованого освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. У Бахмат, Н.В., Гудими, Н.В., Ковальчук, О.В., Романюк, С.З. (Ред.), *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи: колективна монографія* (с. 248). Київ: Міленіум.

25 Гриньова, В. М. (2013). *Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу*. Харків: Щедра садиба плюс.

26 Гусак, В. М. Нові ролі педагога в контексті реформ сучасної української школи.

URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=79>

27 Данілавичюте, Е. А., Литовченко, С. В. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі*. У Колупаєва, А.А. (Ред.), К.: Видавнича група «А.С.К.». (Серія «Інклюзивна освіта»).

28 Декларація прав дитини.

URL: <https://zakononline.com.ua/documents/show/140610> 140610

29 Дем'янчук, О. О. (2019) Педагогіка партнерства в умовах реалізації концепції НУШ.

URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=178>

30 Дивнич, Л. (2018). Соціалізація дитини з особливими потребами: соціальнопедагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації. *Соціальний педагог*, 12, 7–10.

31 Дідух, В. В. (2019). Педагогіка партнерства як основа розвитку відносин між суб'єктами освітньої діяльності в умовах Нової української школи. У *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 17 травня, Чернівці (с. 134–136). Чернівці: Родовід.

32 Дідух, В. В. (2020). Нова українська школа як освітнє середовище партнерської взаємодії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 29 (2-2020), 122–130.

33 Дікова-Фаворська, О. М. (2019). Педагогіка партнерства як успішна передмова реалізації концепції інклюзії.

URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=143>

34 Дубічинський, В. В. (Ред.), (2008). *Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».

35 Євтух, М. Б. (2002). Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. *Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя*. Рівне, 3, 170–175.

36 Єфімова, С. М. (2007). Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. Київ. 37–42.

37 Закон України «Про освіту» від 05.09.2017.

URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/377525_754650

38 Заміщак, М. (2016). Психологічні проблеми сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами. *Вісник соціально-гуманітарного факультету*. 4, 83–88.

39 Запорожцева, Ю, С. (2019). Основні принципи та критерії ефективного партнерства учасників освітнього процесу.

URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=77>

40 Заєркова, Н. В. & Трейтяк, А. О. (2016). *Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків*. Київ.

41 Кашуба, Л. В. (2019). Інклюзивна модель навчання: компетентнісний підхід. *Завучу. Усе для роботи*, 13-14.

42 Киричук, О. В. (1991). Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: респ.* К.: Освіта. 37, 3–12.

43 Класифікатор професій ДК 003:2010. Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 3273 від 28.07.2010.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

44 Ковальчук, В. А. (2023). *Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя*. Житомир: Вид-во ЖДУ.

URL: <http://surl.li/ghxen>

45 Коврігіна, Л. М. (2020). Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 11, 10–16.

46 Коломійченко, С. Ю. (2010). *Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями*. Харків.

47 Колупаєва, А. А. (2020). Законодавче та нормативно-правове регулювання інклюзивного навчання в Україні у світлі освітнього реформування. *В Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі*

закладів загальної середньої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 жовтня 2020 року, м. Дніпро). Ред. колегія: В. В. Сиченко, Р. С. Аронова, В. М. Швидун, Н. А. Крупенина, О. О. Базилевська. Дніпро. 8-17, 8-9.

48 Колупаєва, А. А. & Таранченко, О. М. (2018). *Педагогічні технології інклюзивного навчання*. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру».

49 Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2018). *Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру».

50 Концепція Нової української школи (2018).

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

51 Корінна, Л. В. (2019). Педагогіка партнерства як основа оновленої системи особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу.

URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=263>

52 Коханова, О. (2011). *Психологія партнерської взаємодії в освіті*. Київ: ПП Щербатих О.

53 Лапін, А. В. (2020). Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі.

URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10639>.

54 Луценко, І. В., & Найда, Ю. М. (2014). Диференційоване викладання: реалізація підходу.

URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-30566945>.

55 Левківський, М. (2016). *Історія педагогіки*. Київ: Центр навчальної літератури.

56 Моїсєєвко, К. (2019). Соціально-психологічний супровід інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*, 11, 62-64.

- 57 Порошенко, М. А. (2018). *Організаційно – методичні засади діяльності інклюзивно – ресурсних центрів*. Київ.
- 58 Паливода, А. В. (2012). *Інклюзивна освіта. Посібник для батьків*. Досвід Канади. Київ.
- 59 Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
- 60 Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617.
URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html.
- 61 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011. Редакція від 16.08.2017, ст.8, ст.4, ст. 3-5.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
- 62 Попова, О. (2018). Діти з особливими освітніми потребами: розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Психолог*, 13-14, 90–96.
- 63 Савчин, М. В. (2010). *Духовний потенціал людини*. Івано-Франківськ: Місто НВ.
- 64 Садова, І. (2008). Проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок*, 78-81.
URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Mir_2015_9_18.pdf.
- 65 Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П. (Авт.-укл.), (2007). *Психологічний словник*. Київ : Науковий світ.
- 66 Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги.
- 67 Скрипник, Т. (2015). *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

68 Словник української мови: в 11 томах. (1979) .Інститут мовознавства; (Ред. І. К. Білодіда). К.: Наукова думка.

69 Софій, Н. (2013). Індекс інклюзії або на скільки ми розуміємо інклюзивну освіту. *Інклюзивна освіта*, 2, 3–13.

70 Софій, Н. (2018). Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 34-40.

71 Софій, Н.З. & Найда, Ю.М. (2007). *Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. Київ.

72 Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. (2018). Методичні рекомендації «Особливості організації освітнього процесу у закладах освіти з інклюзивною формою навчання».

URL: <https://znayshov.com/FR/19772/796.pdf>

73 Таранченко, О. М., & Найда, Ю. М. (2012). *Диференційоване викладання в інклюзивному класі*. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ».

74 Таранченко, О. М (2009). Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*, 2, 8–10.

75 Ткачук, О. (2018). Діти з особливими освітніми потребами: діагностика і шляхи розвитку. *Завуч*, 16, 8-12.

76 Толошна, С. (2020). Роль батьків в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір. Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти: збірник матеріалів *Всеукраїнської науково-практичної конференції*, (Ред. колегія: В. В. Сиченко, Р. С. Аронова, В. М. Швидун, Н. А. Крупенина, О. О. Базилевська). Дніпро.

- 77 Чайко, В. (2019). Ще раз про інклюзію. Думки та спостереження фахівців-практиків. *Дефектолог*.4, 4-8.
- 78 Шевців, З. М. (2016). *Основи інклюзивної педагогіки*. Київ : «Центр учбової літератури».
- 79 Шинкарук, В. І. (Ред.) (2002) *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис
- 80 10 правил комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами.
URL:<https://nus.org.ua/articles/10-pravyl-komunikatsiyiz-batkamyditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy/>
81. Шинкарук, В. І. (Ред.) (2002) *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
82. Hendricks, C. (2006). Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators. Boston, MA: *Pearson Education*, 208.
83. Howe, C., Mercer, N. (2007). Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning (Primary Review Research Survey 2/1b). *Cambridge*: University of Cambridge Faculty of Education, 32.
84. Cefai, C., Cavioni, V. (2014). Social and Emotional Education in Primary School. *Integrating Theory and Research into Practice*. London : Springer,
85. Jacewicz, A. (2013). Przestrzeń działania i formy partnerskiej współpracy nauczyciela wychowania przedszkolnego z rodziną. W: *W trosce o współczesną rodzinę : teoria, badania, wsparcie, ujęcie interdyscyplinarne, pod red. nauk. Izdebskiej J., Popławskiej A.* Białystok : Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. 308-325

Урок математики в інклюзивному класі (1 клас)

Додаток А

Робота вчителя інклюзивного класу з усіма учнями	Робот асистента вчителя з учнем з ООП
Тема уроку: Повторення вивченого матеріалу. Узагальнення і систематизація знань учнів	Тема уроку: Додавання та віднімання в межах 10
<p>Мета: закріплювати навички додавання і віднімання в межах 100, удосконалювати навички розв'язання математичних виразів; залучати учнів до творчої роботи над задачами, формувати вміння застосовувати математичне мовлення; розвивати пізнавальний інтерес, емоції учнів(за допомогою ситуації здивування, радості, зацікавленості),уміння долати труднощі; виховувати акуратність, дисциплінованість, зосередженість; викликати бажання творити добро.</p>	<p>працювати над закріпленням та навичками додавати і віднімати в межах 10, порівнювати числа; формувати вміння розв'язувати задачі; виховувати інтерес до уроку математики; розвивати уважність, спостережливість, пам'ять, логічне мислення; збагачувати словниковий запас, працювати над розвитком мовлення; виховувати культуру поведінки на уроці, охайність, любов до навчання.</p>
<p>Тип уроку: урок узагальнення і систематизації знань Форма уроку: урок - подорож Обладнання: кольорові олівці, ілюстративний матеріал до кожного завдання, картки-завдання, ребуси, геометричні матеріали.</p>	
<p>1. Організація класу до уроку. 1.1.Привітання з учнями Продзвенів уже дзвінок, Всім пора нам на урок, Встаньте всі рівненько, Привітаймось гарненько: «Добрий день!» Любі діти! У наш клас Завітали гості щирі. Привітайте в добрий час Гостей посмішкою й миром.</p> <p>1.2.Психологічне налаштування - Діти, а зараз побажаємо один одному гарного настрою, щоб справдилися всі ваші очікування, щоб урок видався цікавим.</p>	

В нашому класі росте дерево очікувань, але воно зовсім голе, без листячка. В кінці уроку ми подивимося, чи воно вкриється листям – чи справдяться ваші очікування, сподівання.

На ваших партах знаходяться смайлики, оберіть, який настрої вам імпонує найбільше?

Дуже добре, отже настрої ми маємо веселий і тому ми будемо працювати дуже добре.

1.3. Оголошення теми уроку і мотивація навчальної діяльності.

Сьогодні у нас - незвичайний урок.

У цікаву подорож ми зробимо ще один крок.

Ми з Мудрою Совою зустрічались не раз,

І знову вона завітала у клас.

До нас на урок завітала Мудра Сова. Вона дуже багато знає і запрошує нас здійснити подорож до чарівного математичного лісу і познайомить з його мешканцями.

Ми сьогодні будемо закріплювати свої знання. Будем вправлятися у розв'язуванні задач.

А працювати ми будемо під девізом: Міркуємо – швидко! Відповідаємо – точно!

Рахуємо – вірно! Пишемо – гарно!

- А що візьмемо у подорож? (пам'ять, увагу, мислення, знання).

Всі приготувались, діти:

Домовляймося не шуміти,

Руку гарно підіймати,

Чітко, в лад відповідати,

На уроці не дрімати,

А знання мерщій хапати.

2.Контроль, корекція і закріплення знань.



2.1 Усні обчислення «Гаяльвіна червоної шапочкі «Обчислі»

Ось, ми з вами у математичному лісі, де нам відкрилася неповторні його краєвиди. Нас зустрічає Червона Шапочка. Їй потрібно віднести гостинці до бабусі. Їй потрібно пиріжки скласти до кошику, порахувавши приклади. Тож, вона просить вашої допомоги.

(Діти по черзі виходять до дошки і рахують приклади, кладуть пиріжки до корзинки)



$$\begin{array}{ll} 22-2 = & 30-20= \\ 17+1= & 45-4= \\ 16-6= & 15+5= \\ 50-20-10 & 30+40+30= \\ 66+4= & 100-40= \end{array}$$

Молодці, Червона Шапочка може з пиріжками йти до бабусі.

2.Контроль, корекція і закріплення знань.

2.1 Усні обчислення «Гаяльвіна червоної шапочкі «Обчислі»

Миколка, а ти порахуй, скільки пиріжків понесе Червона Шапочка до бабусі ? (10)



А ось нас зустрічає лісовичок, який пропонує нам своє завдання.



3.Розвиток математичних знань.

3.1 Каліграфічна хвилинка.

-А ось і перша стежина, яка заведе нас до лісу. Та це не просто стежина – це каліграфічна хвилинка. *(На стежині ряд чисел: 10, 20, 30, 40, Діти каліграфічно їх списують)*- Відкрийте зошити, запишіть число та «Класна робота». Каліграфічно спишіть числа із стежини. ---Крокуємо далі!

3.2. Індивідуальне опитування.

-Ой! Вибачите, що над нашим лісом хмаринки? А вони ще й незвичайні, вони – математичні. Нам швидко потрібно їх обчислити, щоб не змокнути під ними. Ви готові до цього? Їх нам надіслала лісова Фея. (До дошки по черзі виходять два учні, обчислюють вирази, а інші самостійно записують у зошити.)

$$1 \text{ дм } 2 \text{ см} + 2 \text{ дм } 3 \text{ см} =$$

$$2 \text{ доби} = \text{ год}$$

$$52 \text{ см} = \text{ дм } \text{ см}$$

$$5 \text{ год } 10 \text{ хв} + 3 \text{ год } 5 \text{ хв} =$$

-Молодці! Хмаринки розійшлися, над нами знову з'явилося сонечко, яке зігріває своїми промінцями. Що там вдалині ви бачите? Це лісова школа.



3.Розвиток математичних знань.

3.1 Каліграфічна хвилинка.

- А ось і перша стежина, яка заведе нас до лісу. Та це не просто стежина – це каліграфічна хвилинка. *(На стежині ряд чисел: 1.....10 Миколка каліграфічно їх списує)* - Відкрій зошит, запиши число та «Класна робота». Каліграфічно спиши числа із стежини.

- Крокуємо далі!

3.2.Індивідуальне опитування.

Миколка ти теж повинен порахувати приклади на хмаринці.

$$6 + 3 =$$

$$9 - 1 =$$

$$10 + 1 =$$

$$10 - 6 =$$

$$10 - 3 =$$

Молодець!

В кошику Червоної Шапочки лежить 3 пиріжки з сиром і 4 з повидлом. Скільки всього пиріжків у кошику Червоної Шапочки?

- Скільки пиріжків з сиром?
- Скільки пиріжків з повидлом?
- Що запитується у задачі?
- Чи можемо ми знайти, скільки всього пиріжків у кошику?
- Вірно! Як це можна знайти?

Запис у зошиті:

$$1) 3+4= 7(\text{п.})$$

Відповідь: 7 пиріжків.

- Ви гарно впоралися із завданням. Тож як і у нашій школі тут теж є перерва і Червона Шапочка пропонує провести фізкультхвилинку. **Фізкультхвилинка**

3.3. Розв'язування логічних задач.

Та знову нова перешкода на шляху. Там вдалині за кущем крадеться Сірий Вовк.



Червона Шапочка його добре знає. Вона розповіла, що Вовк не відвідував лісову школу, але думає, що жоден школяр ніколи не зможе вирішити його завдання і він зможе його з'їсти.

- Як ви гадаєте, ми потрапили у пастку? Вовк нас з'їсть. Чи ви зможете виконати його завдання? (Зможемо)

- Вовк пропонує вам логічні задачі

1. Пара коней пробігла 40 км. По скільки кілометрів пробіг кожен кінь?

2. У кімнаті стояло 10 стільців, на яких сиділо 10 хлопчиків. Зайшло 10 дівчаток, і їм усім знайшлося по стільчику. Як це могло трапитися?

2. В ящику лежать білі і червоні гудзики. Не дивлячись на них, беру три. Чи можуть вони бути всі різних кольорів?

- А які саме? (Або 3 білі, або 3 червоні, або 1 білий і 2 червоних, або 2 білих і 1 червоний.)

- Яку форму мають гудзики? Які ще предмети в житті мають круглу форму?

3 однієї берези зірвали 14 яблук, а з другої – 10. Скільки всього яблук зірвали?

3.3. Розв'язування логічних задач.

Та знову нова перешкода на шляху. Там вдалині за кущем крадеться Сірий Вовк. Червона Шапочка його добре знає. Вона розповіла, що Вовк не відвідував лісову школу, але думає, що жоден школяр ніколи не зможе вирішити його завдання і він зможе його з'їсти.

- Вовк пропонує тобі логічне завдання



Скільки вух у трьох тигрів?



4 яблука

стільки ж

На третій стільки, скільки на другій. Скільки яблук на третій тарілці?

4.Узагальнення та систематизація знань**4.1.Самостійна робота****ОБЧИСЛИТИ ПРИКЛАДИ, РОЗГАДАЙ СЛОВО**

49 > 2 на...

94 > 20 на...

60 < 97 на...

5 < 35 на...

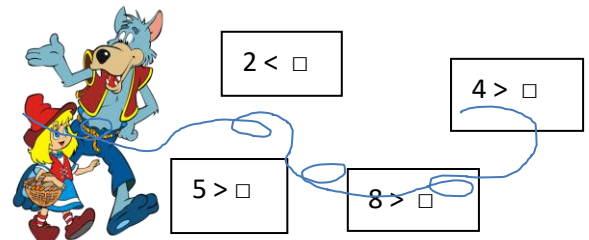
40 > 1 на...

94 > 30 на...

57 > 20 на...

Шифр

47	37	39		30	64
М	О	Л	74	Д	Ц

4.2. Математичні ребуси.**4.Узагальнення та систематизація знань****4.1.Самостійна робота****4.2. Вправа на уважність**

-Мудра Сова пропонує тобі порахувати

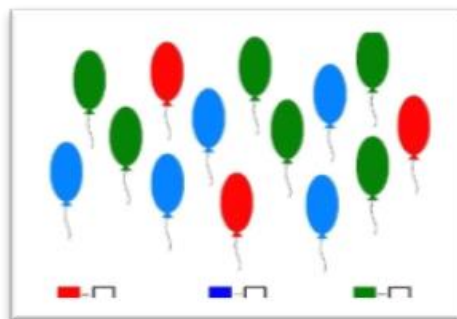
кульки.

Трохи перепочили і знову беремося до роботи. Перед нами ще одна задача.

- А ось і сам директор школи Мудра Сова. Вона вручає Червоній Шапочці перепустку, яка дозволяє нам рухатися далі математичним лісом.



- А



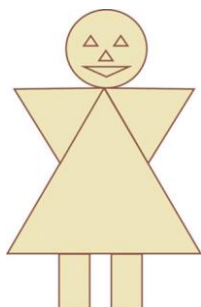
Настав час для відпочинку. Проведемо фізкультхвилинку

Релаксаційна ВПРАВА «весна» Лунає спокійна приємна мелодія. Учні сидять вільно, розслабившись. Вони повторюють подумки слова, які промовляє вчитель: «Весна, тепло, затишно. Я знаходжуся на лісовій галявині. Наді мною гойдаються верхівки дерев. Шелестить листя. Співають птахи. Світить сонце, зігріваючи землю. У блакитному небі спокійно пливуть хмаринки. Я слухаю чарівну музику лісу. Мені дихається легко, вільно. Я відпочиваю».

4.3 Робота з геометричним матеріалом.



- Поки ми з вами блукали лісом, до бабусі проникла Баба Яга. Вона зачарувала її, перетворивши на геометричну фігуру. Щоб визволити бабусю, нам необхідно розпізнати всі геометричні фігури та полічити їх. Ви готові виконати останнє завдання? Виконуємо його скоріше, бо нам потрібно повернутися ще додому з нашої мандрівки. Ви ж не хочете залишитися у математичному лісі? (Учні шукають та підраховують геометричні фігури самостійно)



4.3.Робота з геометричним матеріалом.

Які геометричні фігури ти бачиш?



- То скільки всього геометричних фігур?
- Скільки трикутників?
- Яких фігур найменше?
- Молодці! Ви з легкістю впоралися із завданням . Червона Шапочка дуже вдячна, що ви провели її через ліс, та навчили рахувати, розв'язувати задачі. Вона вам дуже дякує.

-Тепер ми можемо повертатися до класу.
Червона Шапочка зможе вже самостійно повернутися із гостей додому.

5. Підсумок уроку

5.1 Підсумкова бесіда

- Наша подорож добігла до кінця. Пригадайте де ми побували? Що там робили?
- Чого навчилися? Які закріпили знання?
- А чи сподобався вам урок?
- Чи все вам було зрозумілим?
- Яким був урок?
- Що нового ви вивчили?
- А чи справдилися ваші очікування ?

5.2. Рефлексія

