

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
«Україна»
Інститут соціальних технологій
Кафедра соціальної роботи та педагогіки**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Тема: «Роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей
в умовах інклюзивного закладу»**

**Освітньо-кваліфікаційний рівень – Магістр
Спеціальність – 01 Освіта
Галузь знань – 016 Спеціальна освіта**

Студента Загутіної-Візер Я.Ю.

(Підпис)

Науковий керівник:
Литовченко Олена Віталіївна,
к.пед.н., доцент

(Підпис)

Магістерська робота допущена до захисту
рішенням кафедри соціальної роботи та педагогіки
Протокол № ___ від «___» _____ 20 р.
Зав. кафедри, канд.пед.н. Базиленко А.К.

(Підпис)

Київ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ.....	10
1.1. Сутність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.....	10
1.2. Специфіка роботи асистента вчителя та його роль у соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.....	16
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ 2. МІЖНАРОДНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	25
2.1. Міжнародні стандарти інклюзивної освіти.	25
2.2. Зарубіжні практики соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.....	29
2.3. Вітчизняний досвід впровадження інклюзивної освіти.....	37
Висновки до другого розділу.....	46
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО РОЛІ У СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ.....	48
3.1. Програма дослідження.....	48
3.2. Методологія і методи дослідження.....	51
3.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.....	65
3.4. Рекомендації щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей в умовах інклюзивного закладу.....	101
Висновки до третього розділу.....	111
ВИСНОВКИ.....	118

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	122
ДОДАТКИ.....	130

ВСТУП

Актуальність дослідження. Шлях європейської інтеграції, обраний Україною, зумовлює нові вимоги до системи освіти, зокрема, забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, їх реабілітації та інтеграції в соціум. На сьогодні набувають поширення новітні освітні технології, в основу яких покладено принципи врахування інтересів дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення раннього вивчення та своєчасної допомоги таким дітям; включення їх у загальноосвітній простір, починаючи з дошкільного віку.

За нинішніх соціально-економічних умов право дітей з особливими освітніми потребами на освіту забезпечується розгалуженою мережею спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів завдяки можливості спеціально організувати освітній процес у комплексному поєднанні з реабілітаційною роботою [31].

Водночас, все більшого поширення набуває *інклюзивна форма* навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти, що законодавчо врегульовано Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», підписаним Президентом України 6 липня 2010 року № 2442 [8]. Згідно з цим законодавчим актом, внесені зміни до Закону України «Про загальну середню освіту», де передбачено функціонування спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загально-освітніх навчальних закладах та створення навчально-реабілітаційних центрів для дітей із складними вадами розвитку [31].

Наявний досвід успішного вирішення проблем, пов'язаних з організацією роботи в експериментальних інклюзивних навчальних закладах переконливо

доводить, що сам факт залучення дітей з особливими потребами в масові школи є важливою умовою, але не є запорукою їхнього успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього створені, та наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів, фахівців, батьків [21].

Як зазначає у своїй праці Колупаєва А., сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізіологічного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [51].

У ході впровадження інклюзивної освіти особливу увагу слід приділити таким аспектам, як:

- підготовка суспільства до толерантного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами;
- взаємодії з такими дітьми та їхнім найближчим оточенням, з метою формування у них відповідної ідентифікації;
- визначенню меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного процесу в рамках інклюзивного суспільства;
- підвищенню професійного рівня фахівців, які беруть участь у інклюзивній освітньо-виховній діяльності;
- формуванню позитивного іміджу інклюзивної освіти [15].

Отже, перехід до інклюзивної освіти є найбільш сучасним рішенням соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, саме тому воно має стати пріоритетом у розвитку національної освіти.

В Україні посада асистента вчителя нова. Лише в 2010 році Міністерством праці та соціальної політики України наказом Держспоживстандарту від 28 07.2010 р. № 3273 доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя, яка водночас передбачена порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 [18].

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів, серед яких Закони України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 5 черв. 2014 р.) [9] та «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23 трав. 2017 р.) [10].

Як свідчить досвід багатьох країн, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами відбувається в інклюзивних школах, які приймають усіх дітей за місцем їх проживання. Тобто, такі діти можуть навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти, зорієнтованої на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до реалізації особистісних можливостей, широкого самовираження, внутрішньої активності [50].

У своїй статті Луценко І. щодо ролі асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням зазначає, що

асистент вчителя разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини та інші. Окресливши види підтримки асистентом вчителя дитини з особливими освітніми потребами, вочевидь з'ясовано, що окрім загальних знань педагогіки, психології асистент вчителя, як і вчитель класу з інклюзивним навчанням, повинен мати педагогічну освіту та спеціальну підготовку для роботи із зазначеною категорією дітей [31].

Отже, концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти навчаються природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [21].

Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (Бондар В., Ворон М., Даниленко Л, Данілавічюте Е., Деркач М., Засенко В., Колупаєва А., Литовченко С., Найда Ю., Савчук Л., Сак Т., Синьова Є., Слободянюк, Н.,

Дятленко Н., Войцехівський М., Луценко І. та ін.). Зокрема, розглядається специфіка психолого-педагогічного супроводу, підкреслюється, що організація навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо) [30].

Не зважаючи на наявні дослідження різних аспектів цієї проблеми, тема *«Методологія та організація наукового дослідження ролі та можливостей асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу»* була недостатньо розглянута у якості предмету спеціального дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу, провести емпіричне дослідження та розробити рекомендації щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей.

Об’єкт дослідження – соціальна адаптація дітей в умовах інклюзивного закладу.

Предмет дослідження – роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.

Відповідно до мети визначено такі **задачі**:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми розкрити сутність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.
2. Проаналізувати специфіку роботи асистента вчителя та його роль у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.
3. Вивчити зарубіжні практики та вітчизняний досвід соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.
4. Визначити методологію, розробити програму та провести емпіричне дослідження особливостей роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.

5. Розробити рекомендації щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження;

емпіричні: опис, порівняння, спостереження, анкетування, соціометрія.

Експериментальна база дослідження: Спеціалізована школа № 106, м. Київ.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

на основі теоретичного аналізу проблеми розкрито сутність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу; визначено специфіку роботи асистента вчителя та його роль у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу; описано зарубіжні практики та вітчизняний досвід соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу;

дістало подальшого розвитку питання удосконалення роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.

Практичне значення дослідження. Результати та основні положення дослідження можуть бути використані з метою удосконалення роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. Зокрема, розроблені *рекомендації щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей* впроваджено у діяльність інклюзивного закладу, що сприяло підвищенню результативності роботи асистента вчителя.

Матеріали, основні положення та висновки магістерської роботи можуть бути використані у розробці лекційних курсів, практичних занять; у системі курсової перепідготовки фахівців.

Апробація дослідження: Результати дослідження представлено на науково-практичних конференціях і опубліковано в збірнику наукових тез:

Загута-Візер Я.Ю. Роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. *Матеріали XVII Всеукраїнської наукової конференції студентів і молодих вчених «Молодь: освіта, наука, духовність»*. Київ. 2020

Загута-Візер Я.Ю. Роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу: результати емпіричного дослідження. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики»*. 18-19 листопада 2020 р.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг становить 147 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

1.1. Сутність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу

Проблема соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу освіти сьогодні є актуальною для корекційної педагогіки.

Соціальна адаптація — є пристосуванням індивіда до умов соціального середовища в якому він знаходиться, формування адекватної системи відносин із об'єктами соціальних зв'язків, відповідність поведінки до певних обставин, інтеграція особистості у соціальні групи, успішна діяльність в умовах соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії у ньому. Адаптація може здійснюватися у формі акомодатії (тобто повного підпорядкування вимогам середовища, у якому знаходиться індивід, без їх критичного аналізу), конформізму (підпорядкування до вимог вимогам середовища, яке є вимушеним) та асиміляції (свідома й добровільна солідарність до умов середовища, прийняття його норм та цінностей). Адаптація пов'язана зі свідомим прийняттям особистістю різних соціальних ролей, адекватним відображенням себе і своїх соціальних зав'язків. У соціалізації особистості вона відіграє вирішальну роль [43].

У своїй статті Т. Дудченко зазначає, що важливою умовою результативної соціальної адаптації дітей, які мають особливі освітні потреби, має стати *інклюзивне навчання*. Адже європейська практика свідчить, що більшість із дітей з ООП можуть навчатися і виховуватися у загальних дошкільних або загальноосвітніх закладах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у звичайних

класах закладів освіти за умови відповідної підготовки фахівців і підтримки батьків дітей з ООП [4].

Після прийняття Конвенції ООН про права інвалідів та її ратифікації наша держава повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях. Мається на увазі і доступ до загальної вищої освіти і професійне навчання для дітей з особливими освітніми потребами, освіта для дорослих і навчання протягом усього життя, без дискримінації, порушень будь яких прав та нарівні з іншими, з метою розвитку фізичних, розумових та творчих здібностей особистості, формування почуття гідності та самоповаги, надання можливостей для ефективної участі всіх людей у житті суспільства, не зважаючи на діагноз.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснюється за допомогою спеціальних соціально-педагогічних методів в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку особистості. Однак існує ще велика кількість перепон на шляху до впровадження інтегрованого навчання та інклюзивної освіти в цілому.

Інклюзія розглядається як процес включення, а не як результат цього підходу до різних потреб усіх учнів інклюзивного закладу, збільшення участі в процесах навчання і скорочення винятків за межами й у межах освітнього закладу. Зміна спільного погляду на процес виховання та навчання як на інклюзивний процес пов'язана з новим визначенням проблеми сьогодні. Після визначення доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами ЮНЕСКО прагне вирішувати проблему необхідного спеціального обладнання, оточення й фахівців та їх кваліфікації, а також розробку методів та навчальних планів в освітньому закладі.

Таким чином, поняття *«інклюзивний»* стосується не тільки людини з інвалідністю, а взагалі всіх людей, з якими ми маємо справу в інклюзивному просторі. У процесі інклюзії величезну роль відіграє повага до себе, до інших,

прийняття оточення з їх відмінностями, толерантне та взаємо підтримуюче ставлення один до одного.

Основними *принципами інклюзивного закладу* є такі:

– усі діти мають право навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи на наявність певних труднощів чи відмінностей, що існують між ними; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби всіх своїх учнів узгодженням різних видів і темпів навчання, організацією особистісно-орієнтованого процесу навчання;

– інклюзивні заклади повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні до індивідуальних можливостей навчальні плани та стратегії викладання;

– діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу та підтримку фахівців, яка може знадобитися їм у процесі навчання;

Отже, можна прийти до висновку, що інклюзивні школи – це найефективніший засіб сучасних змін в освіті, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їх ровесниками.

Необхідно підкреслити, що інклюзивний процес не може розвиватися без значних ресурсів, допомоги та участі всіх оточуючих, ретельної підготовки фахівців та викладачів, суспільства в цілому, поваги й упевненості, усвідомлення, а також взаємної відповідальності на будь-якому етапі і від кожного учасника цього процесу.

У залежності від тривалості перебування дитини з особливими освітніми потребами в колективі освітнього закладу виділяються такі *види інтеграції*:

– *комбінована*, коли дитина навчається в класі або групі нормо типових дітей, одержуючи при цьому систематичну адекватну корекційну допомогу від необхідних фахівців;

– *часткова*, коли окремі діти проводять частину дня у звичайних групах або класах разом з усіма дітьми;

– *тимчасова*, коли діти окремих спеціальних і загальних груп і класів поєднуються для проведення різних спільних заходів, прогулянок, свят, змагань;

– *повна інтеграція*, коли діти з особливими освітніми потребами можуть повноправно включатися у звичайні загальні заклади освіти, що знаходяться у доступній близькості від місця проживання, та отримувати необхідну корекційну допомогу від фахівців інклюзивного закладу або залучених, за необхідності.

У зарубіжних дослідженнях виділяються чотири види інтеграції залежно від ступеня взаємодії між дитиною з особливими освітніми потребами і оточенням: фізична, функціональна, соціальна, соціоетальна. Фізична інтеграція припускає лише перебування всіх дітей разом в одному приміщенні одночасно, у тому числі і дітей з порушеннями розвитку. Основною характеристикою функціональної інтеграції є наявність предметно-просторового об'єднання всіх учасників освітнього процесу, яке супроводжується організацією предметної взаємодії. Соціальна інтеграція передбачає міжособистісні контакти між всіма дітьми інклюзивного простору. Соціоетальна інтеграція визначається у вищому ступеню взаємодії і вважається оптимальною, тому що передбачає повне зняття соціальної дистанції, рівноправне партнерство в діяльності та суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому просторі та між учнями.

Незважаючи на деякі відмінності в системах інтегративного підходу до навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами різних держав, дослідники одностайні в розумінні інтеграції як процесу, що створює оптимальні умови для повноцінного спілкування, навчання і розвитку всіх учнів навчального закладу, не зважаючи на перешкоди в опануванні навчання і особливості розвитку.

Отже, основними принципами процесу освіти учнів з особливими освітніми потребами є принципи децентралізації, нормалізації й інтеграції.

Перевагами інклюзивного навчання є те, що учні з особливими освітніми потребами сприймаються як рівні учасники освітнього процесу, які так само навчаються разом з усіма, лише рухаючись у власному темпі відповідно до індивідуальної програми розвитку. Інклюзивне навчання не потребує значних матеріальних витрат, які необхідні в спеціалізованих школах. Діти з особливими освітніми потребами під час навчання мають можливість грати і спілкуватися зі своїми друзями, і це є важливим рушійним важелем у процесі соціалізації та становленні особистості [50].

В умовах інклюзивного навчання дитина з особливими освітніми потребами адаптується у звичайному середовищі учнів, а спеціалізована школа створює штучний клімат виключення з суспільного життя для такої дитини, який заважає подальшій адаптації у навчальних та професійних колективах.

Тому необхідно звернути увагу на такі аспекти, як: важливість допомоги ресурсних інклюзивних центрів; підвищення якості підготовки й перепідготовки вчителів та фахівців, які працюють в інклюзивному закладі; організацію справді рівної участі у навчальному процесі всіх дітей інклюзивного закладу, незалежно від стану здоров'я або діагнозу.

Для України інклюзивна освіта сьогодні, це педагогічна інновація, що перебуває на стадії експериментального впровадження, а тому закономірно натрапляє на деякі труднощі. Професійна невідповідність, не розуміння інклюзивного процесу вчителями та фахівцями загальноосвітнього закладу освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, відсутність інклюзивного дизайну приміщень, неопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з особливими освітніми потребами, негативне ставлення батьків інших дітей до інклюзивного навчання, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання.

Зараз інклюзивний процес в закладах освіти перебігає стихійно, у ряді випадків він не виправдано прискорюється, інклюзивна освіта вводиться адміністративно-командним способом, без достатньої підготовленості освітніх установ загального призначення і їх педагогічного складу. Необхідно зазначити, що вчителям часто доводиться витратити багато часу на підготовку індивідуальних планів навчання, які потрібні для учнів з особливими освітніми потребами, і це може призвести до зниження якості навчання загалом і забрати час у всіх учнів у змішаних класах. Також в інтегрованих класах існує проблема створення портфоліо, яке є важливим засобом контролю та оцінювання учнів з особливими освітніми потребами. У цьому плані вагомим є портфоліо, що веде саме вчитель. Таке портфоліо дає змогу реально розв'язати проблему відповідності навчальної програми можливостям особистості, адже зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких і сильних сторін, дозволяє в подальшому правильно формувати довгострокові цілі та короткострокові задачі.

Процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади освіти набудуть значного поширення й стануть успішними лише за умови зміни ставлення в суспільстві до таких дітей та до ідеї інклюзії загалом, належного фінансування інклюзивних закладів від держави, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів та фахівців, проведення їх перепідготовки в подальшому. Також, важлива складова успішного функціонування інклюзивної системи освіти – це командний підхід, тобто тісна співпраця педагогів та спеціалістів, батьків в одному напрямку спільної діяльності [50].

Проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами в нашій державі стоїть сьогодні особливо гостро. Попри те, що наявна досить розгалужена та розвинена система спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує вчасної спеціальної

допомоги і не має змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби. Адже більшість із дітей, які перебувають сьогодні вдома або в інтернаті, не матимуть можливості отримати в подальшому в належній мірі той рівень освіти, знань, умінь та навичок, які б забезпечили в майбутньому максимальну реалізацію потенціалу дитини, її природних здібностей. Особливо важливим є те, що вони виявляються невідповідними до реального життя: потребують постійного побутового супроводу у повсякденному житті, недостатньо володіють навичками самообслуговування, не обізнані з соціальними взаємозв'язками, не можуть конкурувати на ринку праці, навіть за умови здобуття вищої або спеціальної освіти.

Сьогодні нагальною потребою сучасної системи освіти є формування навчально-корекційного простору для дітей з особливими освітніми потребами, який забезпечить не тільки можливість здобуття освіти, але і дозволить сформувати розвинену і самодостатню особистість дитини. Це дозволить в подальшому дітям з особливими освітніми потребами реалізувати свій природний потенціал, успішно інтегруватись у суспільство, формувати соціально-успішну загальноприйнятну модель поведінки

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти в нашій державі необхідне цілеспрямоване формування розвивального та корекційного простору для задоволення освітніх потреб всіх дітей у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами.

1.2. Специфіка роботи асистента вчителя та його роль у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу

З введенням нової посади *асистента вчителя* виникає дуже багато запитань і суперечок, пов'язаних, як з вимогами до підготовки такого спеціаліста, так і окресленням його функціональних обов'язків в інклюзивному закладі. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі

інклюзивного закладу безперечно необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини з особливими освітніми потребами, прогнозують траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку відповідно до можливостей, наявних умінь та навичок, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

Основні завдання асистента вчителя інклюзивного закладу полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку необхідної системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу.

Спільно з учителем асистент планує, до яких видів колективної діяльності на уроці можна максимально залучити дитину з особливими освітніми потребами, а на якому етапі уроку більш доцільною є індивідуальна робота. У зв'язку із цим, важливим моментом організації навчально-виховного процесу є диференційований підхід до навчання та вмиле поєднання вчителем фронтальної, групової та індивідуальної форми робіт на уроці за допомогою асистента вчителя.

На основі вивчення можливостей та потреб учня та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації асистент спільно з вчителем класу адаптує навчальну програму та допомагає учням з особливими освітніми потребами набувати знань, умінь та навичок, забезпечує їм соціально-педагогічний супровід. [31].

Аналізуючи діяльність асистента вчителя, можна окреслити основні його *функції*: організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, консультативну, аналітико-прогностичну. Забезпечуючи організаційну функцію, асистент вчителя:

- Допомагає вчителю в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням;

- надає допомогу дітям з особливими освітніми потребами в організації їхнього робочого місця, дотримання розкладу занять; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, спостерігає за іншими учнями класу, допомагаючи дітям налагодити спільну продуктивну дружню взаємодію;

- допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю дитини з особливими освітніми потребами;

- співпрацює з усіма фахівцями та вчителями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини з ООП;

- забезпечує разом з іншими працівниками інклюзивного закладу здорові та безпечні умови навчання та виховання. Веде встановлену педагогічну документацію відповідно до посадової інструкції;

- разом із вчителем формує учнівське портфоліо досягнень та успіхів дитини з ООП.

Навчально-розвиткова функція асистентом вчителя на практиці забезпечується наступним чином:

- співпрацюючи з вчителем класу, асистент вчителя надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб всіх учнів інклюзивного класу;

- здійснює постійний соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів в майбутньому;

- сприяє всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану;

- стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості разом з усіма дітьми інклюзивного класу;

- створює навчально-виховні ситуації для всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі, з метою встановлення обстановки оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому у всіх учнів;

Діагностичну функцію асистента вчителя слід розглядати у контексті командної взаємодії:

- разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, асистент вчителя вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

- оцінює разом із вчителем наявні навчальні досягнення учня;

- оцінює ступінь реального виконання індивідуальної програми розвитку;

- вивчає та аналізує динаміку розвитку дитини з ООП;

Діагностична діяльність спрямована, зокрема, на визначення поточного рівня знань дитини з ООП, визначення освітніх галузей, в яких учень потребує допомоги та підтримки, а також аспектів соціального та емоційного розвитку, в яких всі діти можуть потребувати допомоги. [31].

Аналітико-прогностична функція діяльності асистента вчителя визначається вмінням на основі отриманих або зібраних самостійно даних про дитину з особливими освітніми потребами прогнозувати очікувані результати, визначати довготривалі цілі та короткочасні завдання при розробленні індивідуальної програми розвитку, вносити поточні зміни за необхідністю в програму розвитку, корегувати її, планувати методи та періодичність оцінювання навчальних досягнень та розвитку дитини з ООП.

Вчитель за допомогою асистента вчителя, в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються під час освітнього процесу, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами та з'ясовують у чому учень потребує підтримки і якого характеру, спираючись, також на попереднє рішення Інклюзивного Ресурсного Центру.

При визначенні довготривалих цілей до уваги беруться звіт команди супроводу, результати вивчення поточного рівня розвитку, підсумки спостережень та характеристика потреб дитини з погляду її батьків.

Короткострокові завдання — це певна послідовність невеликих етапів, які проходить дитина з ООП у виконанні визначеної річної цілі. Це ніби поетапні контрольні показники, спрямовані на реалізацію довгострокових цілей, при формулюванні яких визначаються додаткові послуги, які необхідно надати учневі, або визначити фахівців, яких необхідно долучити до команди супроводу.

Основою для вироблення короткострокових завдань або поетапних контрольних показників слугують дані моніторингу досягнень та успіхів дитини з ООП та послуги, яких потребує дитина для виконання цілей індивідуальної програми розвитку.

Короткострокові завдання дають змогу вчителю, асистенту вчителя, батькам та іншим фахівцям спостерігати за поточними успіхами дитини. Якщо певних прописаних результатів не досягнуто або, навпаки, досягнуто швидше передбаченого строку, то командою супроводу здійснюється перегляд індивідуальної програми розвитку у цій частині.

Консультативна функція асистента вчителя забезпечується постійним контактом з батьками дитини з ООП, наданням їм інформації про прогрес в розвитку учня, наявність успіхів або складнощів, що виникають під час навчання, рекомендацій щодо підтримки батьків у процесі формування певних знань, вмінь та навичок їхньої дитини.

На практиці використовується декілька *моделей співпраці асистента вчителя з вчителем класу*. Спробуємо розглянути їх більш детально.

Ведення і підтримка. Особливістю такої моделі є те, що вчитель проводить урок з усім класом, займаючи у цьому процесі ведучу роль. Асистент вчителя при цьому допомагає дітям з особливими освітніми потребами та дітям, у яких виникають труднощі в навчанні. Таким чином, увага асистента вчителя прикута

не лише до дитини з ООП, що дає можливість уникнути певної стигматизації по відношенню до таких дітей.

Навчання в центрах діяльності. За використання такої моделі залучаються до навчально-виховного процесу інші фахівці, які погоджують навчальні цілі та розробляють індивідуальну програму розвитку для дитини з особливими освітніми потребами. Вчитель разом із асистентом планують урок, на якому учні будуть працювати у малих групах, виконуючи спільну діяльність.

Таким чином, у кожному такому центрі є помічник, який допомагає учням працювати разом над досягненням поставленої мети. Такий підхід вчить дітей працювати разом, мобілізувати зусилля всіх учасників, поважаючи сильні і слабкі сторони одне одного. [31].

Паралельне навчання. Використовується, наприклад коли вчитель та асистент вчителя планують уроки разом, але кожен із них проводить урок самостійно в малих групах або з певною кількістю учнів класу. Також ця модель використовується при активному залучені всіх фахівців команди супроводу у навчальному процесі.

Альтернативне навчання. Особливістю такої моделі є те, що вчитель працює з більшою частиною учнів класу, а асистент вчителя працює з групою учнів, які мають труднощі у навчання або мають особливі освітні потреби. До цієї групи учнів можуть залучатися і ті, які з тих чи інших причин не засвоїли тему даного уроку. Заняття спрямовані на надолуження навчального матеріалу, або в якості додаткових занять.

Окрім педагогічної освіти, на наш погляд, асистент вчителя повинен знати основи законодавства України про освіту, нормативні документи з питань навчання та виховання; соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами за різними віковими

категоріями; ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, застосовуючи індивідуальний та диференційований підхід; рівні адаптації навчального матеріалу; основи роботи з батьками; етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; норми та правила ведення документації за посадовою інструкцією.

Разом із тим, асистент вчителя повинен вміти застосовувати професійні знання в практичній діяльності, здійснювати постійний педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом із іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини з ООП; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку дитини; налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма учасниками навчально-виховної роботи; бути посередником в сфері виховання та соціальної допомоги.

Професійно важливими якостями і характеристиками асистента вчителя є розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність до співчуття, співпереживання, емпатії; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості, на творчу педагогічну діяльність; володіти навичками вирішення конфліктних ситуацій. Він має постійно підвищувати свій професійний рівень, загальну культуру, педагогічну майстерність.

Асистент вчителя, як і кожен педагогічний працівник, повинен дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність дитячої особистості, захищати дітей від будь-яких форм фізичного або психічного насильства.

Отже, стрімке запровадження необхідного інклюзивного навчання в нашій державі сьогодні зумовлює необхідність вдосконалення загальної системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу [31].

Висновки до першого розділу

Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір нашої держави є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів.

На сьогодні набувають поширення необхідні новітні освітні технології, в основу яких покладено принципи особистісно-зорієнтованого освітнього процесу; забезпечення раннього вивчення та своєчасної допомоги дітям з особливими освітніми потребами; включення їх у загальноосвітній простір інклюзивних закладів, починаючи з дошкільного віку.

Проблема соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу освіти є актуальною для корекційної педагогіки сьогодні. Проте, існуючий досвід успішного вирішення проблем, пов'язаних з організацією роботи в перших інклюзивних навчальних закладах переконливо доводить, що сам факт залучення дітей з особливими освітніми потребами в масові школи є важливою умовою, але не є запорукою їхнього успішного навчання та подальшої соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього були створені, та наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів, фахівців та батьків.

Тому, інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у соціум та освітнє середовище інклюзивного закладу нині є надзвичайно актуальною проблемою для педагогів і фахівців.

У першому розділі нами розглянуто теоретичні засади соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу, розкрито та здійснено аналіз специфіки роботи асистента вчителя, його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. Зокрема, розглянуто роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням у контексті

командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку. Розглянуто поняття інклюзії та соціальної адаптації.

У ході теоретичного аналізу з'ясовано, що на асистента вчителя в інклюзивному закладі покладається забезпечення особистісно зорієнтованого освітнього процесу у соціалізації та повноцінне включення учнів в освітнє середовище.

Важливим аспектом у роботі асистента вчителя в інклюзивному класі є налагодження взаємодії з іншими спеціалістами, батьками, всіма учнями закладу освіти з метою забезпечення умов для гармонійного розвитку особистості та налагодження стосунків оточуючих з дітьми з особливими освітніми потребами.

Отже, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу освіти є закономірним етапом розвитку соціально-педагогічної діяльності, що обумовлено формуванням у суспільстві толерантного ставлення до таких дітей, визнання їхніх рівних і беззаперечних прав на одержання освіти. Як бачимо з теоретичного аналізу наукових джерел роль асистента вчителя є далеко не останньою в цьому процесі.

РОЗДІЛ 2.

МІЖНАРОДНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Міжнародні стандарти інклюзивної освіти

Термін «інклюзія» суттєво відрізняється від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом та значенням. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція трактується як цілеспрямовані зусилля, спрямовані на введення дітей у загальний освітній простір інклюзивного закладу. Інклюзія, натомість, це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх освітніх програмах без виключення. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що змінюватися має суспільство, пристосовуючись до індивідуальних потреб людини, а не навпаки. Поняття «інтеграції» та «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з особливими освітніми потребами [34].

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності і за повної відсутності будь-якої дискримінації.

Аналіз зарубіжного досвіду впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами доводить, що провідна роль у процесі соціальної адаптації належить державі, при цьому політика держави відносно осіб з інвалідністю будується на рівноправності та гарантіях спеціальних прав для забезпечення їх потреб [46].

Закріплення на законодавчому рівні прав людини і надання відповідних гарантій у конституціях більшості демократичних країн стали сучасною нормою для правових систем у ХХ ст. Цей процес набув значної активності завдяки діяльності ООН та її інституцій, що стають орієнтирами або містять стандарти

для розвитку національних законодавств країн, що входять до її членів. Особлива увага приділяється при цьому забезпеченню на законодавчому рівні однакового ставлення до всіх людей, без жодного винятку. Розглянемо міжнародні нормативні документи починаючи з 1948 року які стали основою для розвитку інклюзивної освіти:

1. Всесвітня декларація прав людини – 1948 рік;
2. Конвенція про права дитини – 1989 рік;
3. Декларація про права дитини – 1959 рік;
4. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів 1993 рік;
5. Саламанська декларація – 1994 рік.

Вперше в Загальній декларації прав людини, прийнятій і проголошеній резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р., у ст. 2 проголошено, що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, стану здоров'я тощо [7].

Чільне місце серед цих перерахованих прав відводиться забезпеченню права на освіту, яке гарантоване, знову ж таки, кожній людині. Значну увагу ООН приділила розробленню норм щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту. Зокрема, у 5 принципі Декларації прав дитини, затвердженій Резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р., йдеться про те, що дитині з особливостями розвитку, має забезпечуватися спеціальний режим, освіта й турбота, необхідні з огляду на її особливий стан [5].

У свою чергу, Конвенція ООН про права дитини від 20 листопада 1989 р. ратифікована Постановою Верховної Ради УРСР № 789-ХІІ від 27 лютого 1991 р., зобов'язує держави, що входять до її складу, забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку ефективний доступ серед іншого до

послуг у галузі освіти, метою якого є найповніше включення в соціальне життя і досягнення загального розвитку особистості, включаючи її культурний і духовний розвиток [27].

Також, результатом подальшої спільної роботи експертів у рамках ООН стала підготовка Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, які були затверджені Резолюцією № 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 р. Помітна увага в цих Правилах була приділена праву людей з інвалідністю на освіту. Відповідно до шостого правила державам варто визнавати принцип рівних умов і можливостей в області початкової, середньої та вищої освіти для дітей, підлітків та дорослих, які мають особливі освітні потреби. При цьому спеціальна освіта дітей з особливостями розвитку має стати невід'ємною частиною системи загальної освіти. Державам також рекомендовано питання, пов'язані з освітою дітей з особливими освітніми потребами, зробити складовою частиною національних змін в області освіти, розробки навчальних програм й організації навчального процесу, забезпечити адекватний доступ і допоміжні послуги, покликані задовольняти потреби осіб з різними потребами. Правила пропонують розглядати спільне навчання й громадські програми як додаткові елементи економічно ефективної системи навчання й професійної підготовки дітей з особливими освітніми потребами. У тих лише випадках, коли система загальношкільних закладів освіти все ще не здатна задовільнити адекватно потреби усіх дітей з особливими освітніми потребами, можна передбачити також навчання у спеціалізованих установах. Однак, якість навчання у цих установах повинна відповідати тим самим стандартам і цілям, що і навчання в закладах загальної освіти. Але, знову ж таки, державам варто прагнути до поступової якісної інтеграції спеціальних навчальних закладів у систему загальної освіти [44].

Серед заходів міжнародної спільноти щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами слід відзначити конференцію,

організовану урядом Іспанії у співпраці з ЮНЕСКО 1–10 червня 1994 р. в Саламанці. Участь у конференції взяли представники 92-х урядів і 25-ти міжнародних організацій. За результатами роботи конференції було ухвалено Саламанську декларацію від 7–10 червня 1994 р. У ній наголошувалося, що діти з особливими освітніми потребами повинні мати доступ до освіти у звичайних школах, у яких їх мають забезпечити відповідними педагогічними методами. При цьому на цій конференції заклади освіти, які впроваджують інклюзивне навчання були визнані найефективнішим засобом боротьби з дискримінаційним світоглядом і такими, що підвищують ефективність освіти загалом [41].

Серед країн, де галузь інклюзивної освіти на законодавчому рівні визнана найбільш досконалою і розвинутою найчастіше називають Італію, Бельгію, Німеччину, Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Швецію, Велику Британію, США.

Звернемося до згаданих вище прикладів таких країн як Бельгія, де з 1970 діє добре розвинена система спеціальних шкіл, фахівці з яких супроводжують дітей з особливими потребами під час інтеграційних процесів у загальноосвітніх школах, та Італії, де законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року. До того ж акцент зроблено більше не на навчанні, а саме на соціальній адаптації таких дітей. В результаті діти з особливими освітніми потребами стають повноправними членами суспільства. У цих і багатьох інших країнах інклюзивна освіта існує вже більше ніж сорок років.

У своїй статті Т. Лукіна та А. Шашова зазначають, що світова практика реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами орієнтується на навчання досить широкого кола категорії дітей з різними нозологіями, які мають певні особливості розвитку і базується на визначенні рівності їхніх прав та недопустимості будь-якої дискримінації, гуманістичної освітнього процесу, створенні повноцінного інклюзивного середовища, оснований на високій громадській свідомості. Організація управління освітою дітей з особливими

освітніми потребами в Україні на державному рівні має низку суттєвих відмінностей, пов'язаних з проблемами правового, соціального, психологічного характеру, що, у свою чергу, призводить до неможливості поки що застосування ефективних зарубіжних моделей і механізмів управління інклюзивною освітою у нашій державі. Розглянемо вітчизняний досвід впровадження інклюзивної освіти більш детально.

2.2. Зарубіжні практики соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу

Починаючи з 70-х років ХХ ст. у передових країнах Західної Європи, відбувалася перебудова системи спеціальної освіти та участь держави в управлінні нею. Основним її напрямком, як на державному рівні, так і реалізації освітнього процесу в цілому стала інклюзія на засадах інтегрованого навчання, яка розглядалася як основна форма здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами [33].

Практика європейських країн свідчить, що більшість із учнів з особливими освітніми потребами можуть навчатися в загальноосвітньому закладі за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у звичайних класах середньої загальноосвітньої школи за умови відповідної підготовки вчителів, фахівців і відвідної підтримки сімей. Рівні можливості навчання для дітей з особливими освітніми потребами називають терміном «інклюзивна освіта».

Результати аналізу досвіду впровадження інклюзивної освіти в розвинених країнах Європи, що зазначаються у статті Т.Лукиної та А.Шашової, дають можливість стверджувати, що у Європейських країнах спеціальні заклади освіти функціонують і надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами, однак вони не є сегрегативними осередками. Грані між спеціальною та загальною

освітою є не чіткими, не явними, країни з демократичним устроєм пропагують цінності демократичного суспільства, ідеї рівноправ'я, толерантності та інклюзії. На сьогодні у Європі спостерігається різке скорочення спеціальних закладів як за кількістю, так і за видами спеціалізації, спостерігається також тенденція до повного переходу на навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти [33].

Загалом, концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами демократичного суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах середньої загальної освіти є безперечно корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для нормо типових дітей, членів родин та суспільства загалом. Якщо інтеграція передбачає спрямовувати зусилля для введення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальний освітній простір, пристосовуючи учня до вимог школи, то інклюзія пристосовує заклади освіти та їх освітню траєкторію до потреб усіх учнів без винятку, у тому числі як обдарованих дітей так і дітей з особливими освітніми потребами. Отже, інклюзія – особлива система навчання, яка забезпечує навчання за індивідуальним освітнім планом та психолого-педагогічним супроводом, диференціює освітній процес, формує створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її освітніх потреб [21].

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою для дітей з особливими освітніми потребами формою здобуття освіти. І це й не дивно, адже, як зазначає у своїй статті Г.Давиденко, в Італії спеціальній освіті велика увага з боку суспільства приділяється впродовж останніх 50-ти років. Ще у першій половині 1960-х років усі діти з ООП навчалися у закритих навчальних закладах або школах інтернатного типу [7]. Це було поширеною практикою у всьому світі на той час. Проте у період з 1966 по

1967 роки Західною Європою почали ширитися ідеї Університету Берклі, США (Berkeley University). Як зазначає у своєму дослідженні Герберт Маркузе, «саме тоді почав зароджуватися супротив «капіталістичній системі, яка розглядала людей винятково з позиції економічної вигоди» [55].

До прикладу, законом італійського законодавства встановлено, що школярі з особливими освітніми потребами повинні здобувати освіту в звичайних загальноосвітніх школах в обов'язковому порядку. Винятком можуть бути лише діти з дуже важкими формами порушень. До прикладу повна глухота або нерухомість. В усіх інших випадках освітнє середовище успішно пристосовується до можливостей учня з особливими освітніми потребами [52]. На законодавчому рівні визначається принцип інклюзивного навчання для всіх учнів з особливостями психофізичного розвитку початкової та середньої школи віком від 6 до 14 років. Згідно цього Закону, усі викладачі та фахівці інклюзивного закладу в обов'язковому порядку розробляють індивідуальний освітній план та узгоджують його зі спеціалізованим вчителем з дидактичної підтримки. Так, у законодавстві зазначено, що «органи влади, загальнодержавні та місцеві, у тому числі органи охорони здоров'я та освіти, несуть відповідальність за розробку адміністративного та фінансового планів впровадження індивідуального навчання в навчальному закладі» [53].

У своїй співпраці служби керуються укладеними «угодами» між різними установами, як державними так і приватними з метою контролю виконання взятих на себе повноважень та обов'язків з забезпечення спільної роботи. У статті закону детально прописана робота всіх фахівців щодо індивідуального втручання в освітній план з метою забезпечення, стимулювання та контроль реалізації права на навчання, створення всіх умов для повноцінного формування всебічно розвиненої особистості учнів.

Освітня програма може втілювати індивідуальні втручання в освітній процес та заходи стосовно потреб окремих учнів з особливими освітніми потребами. В

рамках цієї діяльності заклад освіти впроваджує форми інтеграції на користь учнів з особливостями психофізичного розвитку, забезпечуючи «спеціалізованих вчителів». Законодавством передбачено також, що «протягом перших двох місяців навчального року педагогічний колектив готує план заходів, щодо організації освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами і інклюзивному закладі освіти. Даний план періодично перевіряється та оновлюється тим самим колективом викладачів протягом навчального року. Між класові ради засідають принаймні раз на два місяці, щоб перевірити загальний прогрес освітньої діяльності в класах своєї компетенції та запропонувати відповідні коригування програми розвитку» [55].

Як бачимо, із зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти, підтримка фахівців є основою успішного впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти і відбувається на законодавчому рівні серед Європейських країн.

Ще у 1987 році рішенням Конституційного суду Італії № 215 було визнано «...право всіх учнів з особливими освітніми потребами, навіть із важкими порушеннями, навчатися у загальноосвітній школі. Органами влади, у тому числі місцевою владою, адміністрацією навчального закладу, органами охорони здоров'я та освіти повинно бути обов'язково забезпечене виконання цього рішення» [56].

Розглянемо досвід впровадження інклюзивного навчання у Бельгії. У цій країні ще у 1970 році було створено на державному рівні основний закон про спеціальну освіту. Цей закон гарантував право на освіту особам з обмеженими можливостями за станом здоров'я. Трохи пізніше, у 1978 році до основного закону про спеціальну освіту були внесені зміни. Відтепер на законодавчому рівні у законі про освіту були прописані основні положення здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини.

Отже, у Бельгії на законодавчому рівні було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу. Ці служби мають повноваження вирішувати проблеми вибору освітнього маршруту для дітей з особливостями психофізичного розвитку. І саме ці служби мають право визначати майбутнє перебування дитини у спеціальних установах. Відомо, що на сьогодні в цих установах перебуває лише 4% усіх дітей шкільного віку. Сьогодні у Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: залежно від ступені розумової відсталості або дітей з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, із соматичними захворюваннями або труднощами у навчанні, з порушеннями зору та слуху [24].

У цій країні правовою основою освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього були внесені Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W. Weiss та W. Werdajk, шляхи здобуття освіти дітьми з інвалідністю визначалися у Бельгії тривалий час. Ще в 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливими освітніми потребами. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку.

Також законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітнім закладам. Дозволяють, наприклад існування муніципальних освітніх закладів, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування. Або громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами чи приватні заклади, фінансове утримання яких беруть

на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні общини [21].

При наданні дитині з особливостями психофізичного розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний освітній план. Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини на сьогоднішній день, з визначення необхідної додаткової допомоги, яку вона має одержувати, в тому числі детально прописуючи, ким вона надаватиметься, коли і де саме.

У школах Бельгії з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті освітнього закладу, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливими освітніми потребами, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з особливостями розвитку дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати необхідний досвід та знання, а також прискорити усунення бар'єрів між спеціальною та загальною освітою взагалі. Діти з особливостями психофізичного розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу. В подальшому ця допомога надається індивідуально та за необхідністю.

Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня до загальноосвітнього простору і сприяють задоволенню його особливих освітніх потреб.

Розглядаючи досвід Німеччини можна відмітити певну варіативність надання психолого-педагогічної підтримки у процесі інклюзивного навчання. Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині ще на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації

«Життєва допомога». Міністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з особливими освітніми потребами має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена постійним психолого-педагогічним супроводом, повністю залучена до педагогічного процесу, незалежно від особливостей психофізичного розвитку.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх нормо типових однолітків для всіх регіонів країни, або Земель стали ухвалені у 1972 р. «Рекомендації з організації спеціального навчання». Цей документ уможливив розвиток «кооперативних» форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних освітніх закладів, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з особливостями психофізичного розвитку масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

Отже, як ми вже зазначали, у вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу [21].

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації їх роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу дітям з особливими освітніми потребами, проводять з ними корекційну роботу, координують діяльність різних фахівців, консультують батьків і вчителів освітніх закладів.

Окрім цих центрів підтримку учням з особливими освітніми потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Нині у Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання.

Словаччина, Чехія та Польща – на шляху до інклюзії використовують форми повного та часткового інтегрування, коли учні навчаються сумісно або проводять 80 та більше відсотків навчального часу окремо, у спеціальних класах. Цікаво зазначити, що в Чехії має місце так звана зворотне інтегрування: усі спецшколи мають дозвіл навчати дітей, що не мають вад психофізичного розвитку. Проте кількість таких дітей є обмеженою – не більше 25-ти відсотків від загальної кількості учнів у класі.

У Чехії послуги дітям з особливими освітніми потребами взагалі надаються спеціальними навчальними центрами, які зазвичай є частиною спеціальної школи. У цих центрах працюють команди спеціалістів. Цими спеціалістами здійснюються лікувальні заняття, психотерапія, спеціальні корекційно-розвивальні заняття, також вони відповідають за складання індивідуальних освітніх планів і програм у тісній співпраці з учителями загальних класів і батьками. Інтегровані до загального освітнього простору учні розглядаються як пацієнти денної амбулаторії. Серед основних цілей цих центрів є інтегрування учнів до загальноосвітньої школи за місцем проживання, тобто впровадження інклюзивної форми навчання.

Аналітичні дані засвідчують, що ставлення вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з учнями з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від їхнього досвіду, від рівня фахової підготовки та належної допомоги вчителям з боку адміністрації та батьків учнів. Найменше бажання, з зарубіжного досвіду впровадження інклюзивного навчання, інтегрувати учнів з особливими

потребами виявляють вчителі загальноосвітніх шкіл, коли йдеться про емоційні чи поведінкові розлади.

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною, загальноприйнятою формою здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Однак, варто наголосити, що там діти з особливими освітніми потребами мають змогу також здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах.

У Європейських країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з особливостями психофізичного розвитку, однак, вони не є сегрегативними осередками. Кордони між спеціальною та загальною освітою досить прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропагують цінності суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

Вочевидь, досить повно характеризує європейську освітню ситуацію норвезький професор Stangvik S.: «Процес інклюзії має кілька стадій: від явного чи прихованого спротиву, через пасивне сприйняття – до активного [21].

2.3. Вітчизняний досвід впровадження інклюзивної освіти

Розвиток сучасного суспільства у нашій державі і цілеспрямовані процеси інтеграції в європейську спільноту ставлять питання забезпечення соціального захисту всіх верств громадян нашої країни, і особливо тих, хто потребує його найбільше, зокрема, це діти з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед, з тим, як ми уже зазначали, що чисельність дітей, які потребують додаткових освітніх послуг у задоволенні особливих освітніх потреб, неухильно зростає. Адже, на сьогодні дітей, які потребують корекційного впливу, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної чисельності всіх дітей у країні. При цьому відомо, що інклюзивною освітою охоплено лише 5,0% дітей з особливими освітніми потребами. Тому

пошук необхідних і реально працюючих підходів до впровадження і розвитку інклюзивної освіти є важливим питанням на державному рівні.

Як відомо, за прикладом Європейських держав, сьогодні актуальною і сучасною думкою і в нашій державі також, є загальне розуміння того, що сучасне суспільство має опиратися на реалізацію принципу рівності прав і можливостей абсолютно усіх своїх громадян. Цей принцип побудови суспільства задекларований Організацією Об'єднаних Націй [6], прописаний також у законодавстві усіх країн світу, що спираються на демократичні засади, визнаний також і Конституцією України [29], та низкою законів нашої держави, зокрема, законом України «Про освіту» [13].

Здобуття незалежності Україною ознаменувалося прийняттям Основного Закону – Конституції України, де закріплюється рівність прав всіх громадян, незалежно від раси, кольору шкіри, переконань, статі, етнічного або соціального походження, стану доходів, місця проживання, від мовних та інших ознак. Також, в Основному Законі нашої держави не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з особливими освітніми потребами, в т.ч. дітей з інвалідністю. Поступово розвивалася і вдосконалювалася нормативно-правова база, орієнтована на впровадження інклюзивного навчання, яку ми маємо на сьогоднішній день. Також, сьогодні відповідні положення містяться в Законах України «Про освіту».

Практика інклюзивного навчання реалізує доступ до одержання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання у створених необхідних умовах для успішного навчання та розвитку всіх без виключення дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей, психічних та фізичних можливостей.

Отже, як ми вже зазначали, інклюзія, що походить від англ. inclusion – включення, це зростаючий процес активної участі всіх громадян в житті соціуму, і насамперед, громадян, які мають особливості психофізичного розвитку.

Інклюзивний процес, процес включення передбачає розробку і застосування таких конкретних працюючих рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно і активно брати участь в суспільному житті. Як ми вже зазначали у першому розділі, термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» та «сегрегація». Інклюзія передбачає активну участь всіх зацікавлених сторін для отримання бажаного результату. Поширення в нашій державі процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є не лише вимогою сьогодення, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну сучасну та доступну освіту.

На розвиток інклюзивної освіти завжди впливав політичний устрій, економічний стан та ідеології держави. Це впливало на методи, за якими вирішувалося дане питання, а також на актуальність, гостроту і підходи суспільства до інклюзивного навчання.

Так, у перші роки після Другої світової війни, коли загальна чисельність населення в Україні різко знизилася, а частка людей з інвалідністю була досить високою, їх сприймали як повноцінних членів суспільства. Діти з інвалідністю так само мали змогу навчатися разом із нормо типовими дітьми. Водночас особливих інструментів державного впливу на створення умов для здобуття освіти саме осіб з особливими освітніми потребами в періоді часу, який описується просто не було[51].

Подальша державна політика стосовно навчання дітей з інвалідністю окремо від інших, нормо типових учнів, створення будинків інтернатного типу, майже повністю ізольованих від суспільного життя, створення спеціалізованих виробництв для організації праці людей з інвалідністю сформували в середині 60-х років в нашій державі ставлення до таких громадян як до вигнанців. Не маючи змоги повноцінно примати участь у суспільному житті, працювати, утримувати себе на зароблені кошти, навчатися, зрештою соціальний прошарок людей з

інвалідністю, став ніби тягарем для суспільства, а самі люди з інвалідністю опинилися в складних соціальних, медичних та економічних умовах. [15].

Ратифікація Україною у 2009 році Конвенції ООН про права людей з інвалідністю спонукала до змін і у законодавстві України. Це стосувалось, перш за все і галузі освіти. Ці ратифіковані права для людей з інвалідністю забезпечили правові засади подальшого розвитку системи освіти, враховуючи освітні потреби всіх громадян, без виключення. Зокрема Кабінетом Міністрів України було розроблено План заходів щодо успішного запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у закладах загальної середньої освіти на період до 2012 року. Відповідно до цього Плану уряд розпочав підготовку проекту Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань освіти» щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у закладах загальної середньої освіти. З цією метою було здійснено розробку науково-методичного та організаційного забезпечення для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників та фахівців з питань інклюзивного та інтегрованого навчання. Крім того, було внесені зміни до окремих нормативних актів Міністерства освіти і науки. Ухвалення змін до Закону України «Про загальну середню освіту» від 6.07.2010 року, а саме ст.9, де передбачено, що «загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі класи (групи) з вечірньою (заочною), дистанційною формами навчання, класи (групи) з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ці зміни на законодавчому рівні закріпило право на інклюзивне навчання в системі загальної середньої освіти, що давало додатковий стимул для її успішного подальшого впровадження.

Далі, Міністерство освіти і науки України, у жовтні 2010 року затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», яка передбачає необхідне навчально-

методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання та здійснення відповідних інституційних та кадрових змін:

1. Створення індивідуальних навчальних планів;
2. Методичних рекомендацій;
3. Надання критеріїв оцінювання;
4. Організація патронату та системної допомоги;
5. Введення у склад органів управління освітою окремих структурних підрозділів з питань інклюзивного навчання;
6. Створення додаткових кафедр корекційної освіти в інститутах післядипломної педагогічної освіти та введення посади методиста з питань інклюзивного навчання;
7. Доповнення Класифікатора професій новою кваліфікацією – асистент учителя;
8. Забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням спеціальними наочно-дидактичними матеріалами та обладнанням з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами [28].

На виконання поставлених Концепцією завдань КМУ та МОН видали низку відповідних нормативних актів, які визначають порядок формування інклюзивних класів та їхню наповнюваність, передбачають корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, організацію психологічного й соціального супроводу, запровадження посади асистента вчителя, який забезпечує постійний соціально-педагогічний супровід та особистісно зорієнтований підхід в навчанні дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Подальша реформа правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні відбувається у зв'язку з ухваленням Закону України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» від 5 червня 2014 р. № 1324-УП, яким внесені зміни до Закону України «Про

дошкільну освіту» щодо можливості створення у складі дошкільних навчальних закладів спеціальних та інклюзивних груп, до Закону України «Про загальну середню освіту», які роблять неможливою будь яку дискримінацію осіб з особливостями психофізичного розвитку та надають додаткові соціальні гарантії та підтримку відповідним категоріям учнів [11].

Нині в Україні відбувається зміщення акцентів соціальної політики держави стосовно людей з інвалідністю у бік формування сучасної толерантної суспільної свідомості щодо сприйняття та включення їх як рівних членів суспільства та необхідності створення для цих громадян умов для повноцінного життя, в тому числі здобуття освіти.

Реальністю є те, що діти, які закінчують заклади освіти інтернатного типу або перебувають на домашньому навчанні, мають дуже серйозні проблеми із соціальною адаптацією. Нерідко вони не мають впевненості у собі, несамостійні, у них відсутні соціальні компетенції, їм складно реалізувати себе в подальшому, складно навчатися далі, працевлаштуватися на роботу та взаємодіяти з незнайомими людьми тощо. Натомість інклюзивне навчання передбачає, що дитина з раннього віку включена у соціум, вчиться вільно взаємодіяти у ньому. У дітей є можливість для налагодження товариських стосунків з норм типовими дітьми й участі у спільному громадському житті. З іншого боку, нормо типові діти, які навчаються з першого класу з дітьми з особливими освітніми потребами, в дорослому віці по-іншому ставляться до людей з особливостями психофізичного розвитку. Діти навчаються спілкуватись між собою, не з позиції жалю чи презирства до дітей з особливими освітніми потребами, а нарівні. Вчать природно сприймати і толерантно ставитися до інакшості, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з усіма людьми, розуміючи, що кожен із нас окрема особистість зі своїми відмінностями.

Виходячи з надважливої ролі держави і її підтримки розвитку інклюзивної освіти, можна дійти висновку, що у процесі гальмування розвитку інклюзивної

освіти в Україні перешкоди макрорівня мають найбільше і вагоме значення. Це може бути і недосконалість чинного законодавства щодо дітей з інвалідністю, і невідповідність його міжнародним нормам. Також, відсутність закону про спеціальну освіту, в якому б чітко визначалися правові основи інституту інклюзивної освіти та принципи механізму створення економічних умов для реалізації інклюзивних підходів до освіти осіб з особливими освітніми потребами є перешкодою на шляху до розвитку інклюзивного навчання в нашій державі.

На мезорівні основними перешкодами на шляху розвитку інклюзії в освітньому просторі є: наявність певних культурних стереотипів та психологічних бар'єрів щодо людей з інвалідністю; неготовність сучасної сформованої системи освіти відповідати на практиці індивідуальним потребам кожної дитини; відсутність готових спеціальних стандартів освіти та варіативних програм для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Перешкоди мікрорівня на шляху розвитку інклюзивних підходів у навчанні пов'язані з діяльністю конкретних організацій та фахівців, окремих людей. Для інклюзивної освіти це рівень психологічного прийняття викладачами закладів освіти самої можливості спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і нормо типових дітей в одному класі, їх, подекуди вже застарілі професійні установки, стереотипи, не розуміння алгоритму дій стосовно учнів з ООП. Практика свідчить, що відсутність в Україні умов для вільного пресування та доступу до будівель закладів освіти, брак спеціальних та індивідуальних програм навчання, спеціального допоміжного навчального обладнання, недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців перешкоджають реалізації особами з інвалідністю конституційного права на отримання освіти.

Змушені також констатувати, що на сьогодні в Україні немає єдиної системи обліку дітей з особливостями психофізичного розвитку. За статистичними даними, на 1.01.2015 р. в Україні налічувалось 151,1 тис. дітей з інвалідністю.

Проте, за словами експертів, реальна чисельність дітей з особливими освітніми потребами значно більша [15].

Дійсно, право на освіту гарантується Конституцією України, Законом України «Про освіту» та іншими нормативними актами України. Відповідно до Конституції в Україні, загальна і середня освіта є обов'язковою. Однак можливості реально отримати середню освіту для дітей з особливими освітніми потребами є обмеженими.

На нашу думку, законодавчі норми щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами доцільно інтегрувати в існуюче освітнє законодавство. Існує об'єктивна потреба у внесенні змін до законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» щодо основних принципів, гарантій та стандартів освіти дітей з особливими освітніми потребами, виходячи з положень Конвенції ООН про права інвалідів, Конвенції ООН про права дитини, Резолюції № 48/96 Генеральної Асамблеї ООН «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю». В той же час необхідно синхронізувати з вимогами вказаних актів міжнародного права положення законів України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та «Про реабілітацію інвалідів в Україні».

Також необхідно забезпечити умови для повноцінного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти, включаючи підготовку педагогічних працівників, надання індивідуальної підтримки в ході здобуття освіти з урахуванням існуючих потреб дитини, врахуванням нозологій, адаптації та модифікації навчальної програми, забезпеченням їх відповідної підтримки на державному рівні.

Важливим є формування позитивної суспільної думки щодо інклюзивної освіти шляхом залучення до цієї справи засобів масової інформації, організації інформаційних кампаній та благодійних заходів, які б сприяли виконанню законів, спрямованих на здобуття освіти дітей з інвалідністю, поширенню

інформації про інклюзивне навчання, формуванню сприятливої суспільної думки щодо нього.

Нажаль, відсутність належного фінансування освіти в цілому та інклюзивної зокрема також є суттєвою перешкодою на шляху її розвитку, тому необхідними є збільшення фінансування розвитку матеріальної бази освітніх закладів з метою перетворення їх у доступне середовище навчання. Окремим економічним важелем активізації розвитку інклюзивної освіти є використання економічних стимулів для заохочення педагогів та фахівців до розробки спеціальної літератури, методичних матеріалів, які б враховували особливі освітні потреби учнів з однаковою нозологією, зробити їх доступними широкому вчительському загалу.

Окремо варто відзначити норми Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р., що вводять поняття особи з особливими освітніми потребами, під яким пропонується розуміти осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти на рівні з усіма [12].

Міністерство щороку удосконалює нормативно-правові акти. До слова, розроблено механізм створення інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, де також введено посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» до класифікатора професій ДК 003:2010 з кодом 3340. Також посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» введено до переліку посад педагогічних працівників. Розроблено порядок відкриття та комплектування інклюзивних груп для дітей з особливими освітніми потребами; Розроблено інструктивно-методичні рекомендації з організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах. Розроблено подальший План заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.

Не зважаючи на ґрунтовні праці вітчизняних дослідників, реалізація інклюзивної освіти в нашій державі все ще знаходиться на сьогодні у стадії експериментального впровадження. Все ще потребують науково-теоретичного обґрунтування проблеми, вироблення та реалізації послідовної й дієвої державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, розробки ефективних моделей державного управління процесами організації та впровадження інклюзивного навчання, створення системи підготовки педагогічних і управлінських кадрів для роботи у нових для них умовах [33].

Висновки до другого розділу

У межах другого розділу проаналізовано міжнародні стандарти інклюзивної освіти, відображені у міжнародних документах: Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН, Декларації прав дитини, затверджена Резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, які були затверджені Резолюцією № 48/96 Генеральної Асамблеї, Саламанська декларація.

Розглядаючи та порівнюючи як зарубіжний досвід впровадження інклюзивної освіти, так і вітчизняний, ми дійшли до наступних висновків. По перше, у той час, як в країнах Європи інклюзивне навчання впроваджується вже більш ніж як пів століття, в Україні, натомість інклюзія набирає оберти лише останніми роками.

По-друге, не зважаючи на те, що у нашій державі право на освіту гарантується Конституцією України, Законом України «Про освіту» та іншими нормативними актами України; відповідно до Конституції в Україні, загальна і середня освіта є обов'язковою, однак реальні можливості отримати середню освіту для дітей з особливими освітніми потребами є обмеженими. І на практиці

ми кожен день зустрічаємося з питанням, а чи доцільне перебування в загальному освітньому закладі дітей з особливими освітніми потребами.

На сьогоднішній день умови для повноцінного навчання дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах, включаючи підготовку фахівців та педагогів, надання індивідуальної підтримки в ході здобуття освіти з урахуванням індивідуальних потреб дитини, нозології захворювання, усе це забезпечено державною підтримкою на наш погляд в недостатньому рівні.

Отже, не зважаючи на ґрунтовні праці вітчизняних дослідників, реалізація інклюзивної освіти в Україні знаходиться на сьогодні у стадії експериментального впровадження і потребує ще дуже багато спільних зусиль від всіх фахівців інклюзивного закладу освіти.

РОЗДІЛ 3.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО РОЛІ У СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

3.1. Програма дослідження

Загальна характеристика проблеми. На даний час постає питання щодо соціальної підтримки дітей в умовах інклюзивного класу. В Україні концепція соціального залучення (інклюзії, включення), яка є протилежною концепції соціальної ізоляції, з'явилася у результаті переходу суспільства до демократичних цінностей, поваги до основних прав і свобод людей. Ця концепція виникла у відповідь на зростаючу соціальну нерівність, що стала наслідком виникнення нових умов на ринку праці та недосконалості існуючої системи соціального забезпечення, яка не могла задовольнити потреби різноманітних верств населення.

Європейський союз визначає *соціальне залучення (соціальну інклюзію)* як процес, який забезпечує тих, у кого є ризик бідності й соціального відторгнення, можливостями та ресурсами, необхідними для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті, досягти рівня життя та добробуту, що відповідають нормальним стандартам у суспільстві, в якому вони живуть. Соціальне залучення забезпечує людям більш широкі можливості для участі у процесі прийняття рішень, що впливають на їх життя та доступ до основних прав.

Фактично, соціальна інклюзія – це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності [1].

До категорій, які мають підвищені ризики відторгнення від освіти, відносять *дітей, які мають особливі потреби* в навчанні (головним чином це діти з порушеннями розвитку, діти з інвалідністю, діти мігрантів, діти представників

етнічних, мовних, культурних і релігійних меншин, безпритульні діти або діти, які змушені працювати, діти біженців; діти-сироти, ВІЛ-інфіковані діти, діти – жертви насильства; діти й молодь, для яких освіта та професійне навчання не відповідають їх потребам і нахилам).

Традиційні моделі навчання вже не можуть задовольнити потреби сучасного суспільства, що постійно змінюється. Так, наприклад, особи з інвалідністю відчують прояви дискримінації щодо доступу, активної участі та успішного завершення навчання на всіх рівнях освіти. Упровадження інклюзивної моделі навчання з урахуванням її різноманітних міждисциплінарних і соціальних аспектів потребує відповідних змін не тільки в освітній, а й у багатьох інших сферах.

Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляваності (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини та основою більш справедливого суспільства [1].

На сьогодні набувають поширення новітні освітні технології, в основу яких покладено принципи врахування інтересів дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення раннього вивчення та своєчасної допомоги таким дітям; включення їх у загальноосвітній простір, починаючи з дошкільного віку.

В Україні посада асистента вчителя нова. Лише в 2010 році Міністерством праці та соціальної політики України наказом Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 3273 доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя, яка водночас передбачена Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 [18].

З введенням нової посади виникає дуже багато запитань і суперечок, пов'язаних, як з вимогами до підготовки асистента вчителя, так і окресленням його функціональних обов'язків в школі.

Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

Проблема дітей, що потребують інклюзивного навчання досліджувалась у загальному такими науковцями, як: Бондар В., Ворон М., Даниленко Л., Данілавічюте Е., Деркач М., Засенко В., Колупаєва А., Литовченко С., Найда Ю., Савчук Л., Сак Т., Синьова Є., Слободянюк Н., Дятленко Н., Войцехівський М., Луценко І.

Мета дослідження - проаналізувати роль та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу, провести емпіричне дослідження та розробити рекомендації щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей.

Етапи дослідження:

1. Розробка авторського опитувальника (анкети) для проведення дослідження.
2. Проведення анкетування серед учасників команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах середнього загальноосвітнього закладу.
3. Статистична обробка результатів дослідження з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовним узагальненням.
4. Оформлення таблиць, діаграм згідно з результатами проведеного дослідження.
5. Аналіз результатів дослідження.

Характеристика респондентів: у дослідженні візьмуть участь 20 респондентів - учасники команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах середнього загальноосвітнього закладу

(Спеціалізована школа № 106, м. Київ), серед яких є вчителі-предметники, класний керівник, психолог, представники адміністрації навчального закладу. Також нами розроблена окрема анкета для батьків дитини з ООП, які входять до команди супроводу.

3.2. Методологія і методи дослідження

В емпіричному дослідженні особливостей ролі та можливостей асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу використовуватимуться такі *методи дослідження*:

теоретичні: аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження;

емпіричні: опис, порівняння, спостереження, анкетування, соціометрія.

Цілеспрямована діяльність по формуванню і розвитку наукового знання реалізується за допомогою історично вироблених засобів, способів, методів. Роль методів у науковому пізнанні дуже важлива. Це помічено вже давно. Ще англійський філософ Френсіс Бекон, підкреслюючи величезне значення методу, порівнював його з ліхтарем, який освітлює мандрівникові шлях у темряві. А ось як оцінював значення методу відомий російський фізіолог Іван Павлов. Він писав: “Метод – найперша, основна річ. Від методу, від способу дії залежить вся серйозність дослідження. Вся справа в хорошому методі. При хорошому методі і не досить талановита людина може зробити багато. А при поганому методі геніальна людина працюватиме марно і не отримає цінних, точних даних”. Отже, є добрий метод – будуть і вагомі результати.

Метод у найзагальнішому значенні – це певний спосіб дослідження якоїсь проблеми чи завдання, тобто метод являє собою систему правил, принципів і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей розвитку природи, суспільства і мислення або практичної перетворюючої діяльності людини. Близькою до методу за своїм значенням є категорія “методика”.

Методика – це сукупність, послідовність, порядок використання різних прийомів та методів у дослідженні. Це своєрідний тактичний план, що визначає спосіб і послідовність рішення конкретного наукового чи практичного завдання.

Певна система методів та форм, способів і видів пізнання становить наукову методологію. Під *методологією* розуміють вчення, науку про методи наукового пізнання і перетворення дійсності. Разом з тим це і сукупність загальних і, в першу чергу, світоглядних принципів, які використовуються для вирішення наукових та практичних завдань. Якщо методика являє собою своєрідний тактичний план вирішення конкретного завдання, то методологія розробляє стратегію пізнавальної і практичної діяльності [60].

Емпіричні методи застосовуються у дослідженнях разом з загальнонауковими як специфічні методи конкретно-наукового пізнання прикладного характеру. Це переважно методи чутливості – відчуття, сприймання і уявлення. Проте емпіричні методи – це не лише сприймання чутливості. Проста констатація результатів спостереження таких, як, наприклад, "перевищення витрат виробництва проти запланованих на скільки-то", це ще не наукове пізнання. Воно стає науковим, коли визначено їх причинний зв'язок спостереженням і експериментом, тобто виявлено і вивчено фактори, що зумовили перевищення витрат, і розроблено заходи щодо усунення недоліків.

Загальнологічні методи

Аналіз і синтез -це найелементарніші й універсальні прийоми наукового пізнання, які є підвалинами логічного мислення, оперування поняттями. Аналіз – процес уявного, а нерідко і реального розчленовування предмета, явища на частині (ознаки, властивості, відносини). Процедурою, зворотною аналізу, є синтез. Синтез – це з'єднання виділених у ході аналізу сторін предмета в єдине ціле. У судженнях виражається зв'язок між поняттями, розкривається їхній зміст,

дається визначення, а самі поняття є наслідком діяльності мислення у формі суджень. Аналітико-синтетична логіка здійснюється саме у формі суджень.

Індукція (від лат. induction – наведення). Значна роль в узагальненні результатів спостереження й експериментів належить особливому виду узагальнення даних досвіду - індукції. При індукції думка дослідника рухається від часткового до загального знання. Розрізняють популярну і наукову, повну і неповну індукцію.

Дедукція. Протилежністю індукції є дедукція: рух думки від загального до часткового знання. На відміну від індукції, з якою дедукція тісно зв'язана, вона в основному використовується на теоретичному рівні пізнання. Умовивід – логічна форма дедукції й індукції – це такий логічний процес, у ході якого з декількох суджень на основі закономірних, істотних і необхідних зв'язків виводиться нове судження, що містить нове знання про дійсність.

Процес індукції зв'язаний з такою операцією, як порівняння – установлення подібності й розходження об'єктів, явищ. Індукція, порівняння, аналіз і синтез підготовляють ґрунт для вироблення класифікацій.

Абстрагування - метод, що зводиться до відволікання в процесі пізнання від якихось властивостей об'єкта з метою заглибленого дослідження однієї певної його сторони. Результатом абстрагування є вироблення абстрактних понять, що характеризують об'єкти з різних сторін.

Аналогія. У процесі пізнання використовується і такий метод, як аналогія - умовивід про подібність об'єктів у визначеному відношенні на основі їхньої подібності в ряді інших відносин. Перенесення знань, отриманих при розгляді одного явища, на інший (менш доступний і відомий дослідникам) [61].

Загальнонаукові методи емпіричного дослідження

Методичні прийоми, за якими провадяться конкретно-наукові дослідження (емпіричні), формуються на основі загальнонаукових методів і відображають особливості тієї науки, завдяки якій вони створені. Це

спостереження, експеримент і впровадження результатів дослідження у практичну діяльність.

Спостереження – апробація обґрунтування висунутих гіпотез або проміжних результатів дослідження з використанням аксіоматизованих знань про об'єкт, а також практики його функціонування (хронометраж, анкетування, експрес-діагностика та ін.).

Експеримент (від лат. *experimentum* – проба, дослід) – науково поставлений дослід відповідно до мети дослідження для перевірки результатів теоретичних досліджень. Проводиться в умовах, які дають змогу спостерігати за ходом явища і відтворювати його у заданих умовах, наприклад проведення експерименту у окремій галузі народного господарства щодо застосування "ноу-хау" [62].

Вимірювання – це процедура визначення числового значення певної величини за допомогою одиниці виміру.

Порівняння – це процес зіставлення предметів або явищ дійсності з метою встановлення подібності чи відмінності між ними, а також знаходження загального, притаманного, що може бути властивим двом або кільком об'єктам дослідження.

Експеримент – апробація знання досліджуваних явищ в контрольованих або штучно створених умовах [35].

Соціологічні методи. Опитування.

Бесіда в психології — емпіричний метод одержання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації. Цей метод досить широко використовується в різних сферах психології: соціальній, медичній, дитячій та ін. В окремих випадках бесіда виступає основним засобом отримання фактичних даних, застосовується також як спосіб введення піддослідного в ситуацію психологічного експериментування: від чіткої інструкції до вільного спілкування в психотерапевтичній ситуації. Специфічними видами бесіди можуть бути такі:

"введення в експеримент", метою якого є настроювання співрозмовника на характер експерименту та перелік основних дій і діяльностей, передбачених експериментом, надання інструкції перед кожним з виконуваних циклів дій та елементів експерименту;

"експериментальна бесіда" як форма емпіричної взаємодії використовується в тих експериментальних ситуаціях, де кожний окремий елемент діяльності передбачає повну змістову завершеність попереднього, а отже, контакт експериментатора з піддослідним як *"підбиття підсумків"* є необхідним елементом дослідження;

"клінічна бесіда" — форма емпіричної взаємодії психолога з пацієнтом у ситуації індивідуального консультування або, власне, в психотерапевтичній ситуації [14].

Інтерв'ю в психології виступає способом отримання соціально-психологічної інформації за допомогою усного опитування. В історії інтерв'ю як психологічного методу можна виділити три основні етапи розвитку: 1) спочатку інтерв'ю використовувалося у сфері психотерапії та психотехніки, у свою чергу це сприяло виникненню психологічних консультацій; 2) використання інтерв'ю в соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях, де вперше виникли питання про валідність способів організації та проведення інтерв'ю та достовірність отриманої інформації; 3) сучасний етап психологічних досліджень характеризується координацією практичних, теоретичних та методологічних проблем інтерв'ю з метою використання його як особливого методу отримання інформації на основі вербальної комунікації.

У ході спілкування можуть скластися різні ситуації щодо позиції інтерв'юера:

а) респондент (той, кому ставляться запитання) знає, чому він діяв або має діяти так, а не інакше;

б) респонденту недостатньо інформації про причини власного діяння;

в) інтерв'юер має за мету отримати симптоматичну інформацію, хоча респондент не оцінює її як таку.

Та чи інша ситуація передбачає використання різних методів інтерв'ю. У першому випадку достатньо використати впорядкований, чітко спрямований цикл запитань. У двох інших ситуаціях потрібні методи, які передбачають співробітництво респондента в процесі пошуку необхідної інформації. Прикладами таких методів є інтерв'ю клінічне та інтерв'ю діагностичне.

Діагностичне інтерв'ю — метод отримання інформації про властивості особистості, який використовується на ранніх етапах психотерапії. Цей метод слугує особливим засобом встановлення тісного особистісного контакту зі співрозмовником. У багатьох ситуаціях клінічної роботи він виявляється важливим способом проникнення у внутрішній світ пацієнта та розуміння його труднощів. Розрізняють діагностичне інтерв'ю: 1) кероване — від цілком запрограмованого (за типом анкети — незмінна стратегія та незмінна тактика) до цілком вільного (стала стратегія та вільна тактика); 2) некероване, "сповідальне", де ініціатива належить пацієнту. В клінічній практиці повністю стандартизоване діагностичне інтерв'ю використовується дуже рідко.

Клінічне інтерв'ю — метод терапевтичної бесіди у випадку надання психологічної допомоги. В психіатрії, психоаналізі та медичній психології цей метод використовується для допомоги пацієнту усвідомити свої внутрішні труднощі, конфлікти, приховані мотиви поведінки. Клінічне інтерв'ю належить до найбільш вільних форм бесіди; в бесідах такого типу психолога цікавить не тільки безпосередній зміст відповідей пацієнта (факти, погляди, почуття, словесний ряд — словник, асоціації ідей тощо), а й його поведінка (тон, жести, рухи та ін.). Важливою передумовою успішності реалізації методу є встановлення позитивних особистісних відносин між учасниками бесіди, що вимагає від психолога бути терплячим, винахідливим, пристосовуватися до інтересів пацієнта. В окремих випадках метод може мати безпосередній

психотерапевтичний ефект; при цьому пацієнт не тільки усвідомлює причини своїх труднощів, а й визначає шляхи їх подолання. Загальна стратегія та хід реалізації методу будуються на попередніх даних діагнозу тощо.

Анкетування — метод соціально-психологічного дослідження за допомогою анкет. У соціальних науках (демографії, соціології, психології) анкетне опитування проводиться з метою з'ясувати дані біографічного характеру, погляди, ціннісні орієнтації, соціальні установки та особистісні риси опитуваних [62].

Залежно від характеру необхідної інформації та способів її отримання використовуються різні типи анкетного опитування:

- суцільне (охоплюються великі групи населення) та вибіркоче (охоплюється конкретна група учасників);
- усне (за типом інтерв'ю) та письмове (робота з бланковими анкетами);
- індивідуальне та групове;
- очне (за умовою безпосередньої взаємодії) та заочне (поштою, телефоном тощо).

Для проведення будь-якого типу анкетування необхідне попереднє вирішення двох методичних проблем: по-перше, визначення об'єму та забезпечення однорідності вибірки, по-друге, забезпечення репрезентативності вибірки. Ці параметри дослідження зумовлюють його завершеність та достатність.

Методичним засобом для отримання первинної соціологічної та соціально-психологічної інформації за анкетного опитування є, звичайно, анкета. Вона являє собою набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження. Побудова анкети — це процес перекладу основних гіпотез дослідження на мову запитань, що є складовою та відповідальною процедурою. Анкета має забезпечувати отримання таких відповідей, які є правдивими стосовно і опитуваного, і проблеми, що становить предмет

дослідження. Анкета будується на основі теоретичних уявлень про сутність предмета дослідження, відповідно до цього обираються шкали оцінок, типи запитань, визначається кількість та порядок запитань, що мають ставитися. Також в кожному конкретному дослідженні вибирається найбільш адекватна процедура реалізації анкетування з урахуванням усіх умов ситуації пізнавального акту. Кожний окремий тип анкетування передбачає як ситуацію дослідження, так і структуру анкети, включаючи послідовність та емоційну насиченість запитань, засоби опрацювання та аналізу отриманих даних.

Соціометрія: Дослідження міжособистісних відносин у групі

Соціометрична техніка, розроблена Дж. Морено, застосовується для діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин з метою їхньої зміни, поліпшення й удосконалювання. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціального поведіння людей в умовах групової діяльності, судити про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп.

Соціометрична процедура може мати на меті:

- а) вимір ступеня згуртованості-роз'єднаності в групі;
- б) виявлення «соціометричних позицій», тобто співвідносного авторитету членів групи по ознаках симпатії-антипатії, де на крайніх полюсах виявляються «лідер» групи і «відкинутий»;
- в) виявлення внутрішньогрупових підсистем, згуртованих утворень, на чолі яких можуть бути свої неформальні лідери.

Використання соціометрії дозволяє проводити вимір авторитету формального і неформального лідерів для перегрупування людей у командах так, щоб знизити напруженість у колективі, що виникає через взаємну ворожість деяких членів групи.

Соціометрична процедура проводиться груповим методом, його проведення не вимагає великих часових витрат (до 15 хв.). Вона дуже корисна в

прикладних дослідженнях, особливо в роботах по удосконалюванню відносин у колективі.

Соціометрична процедура.

Загальна схема дій при соціометричному дослідженні полягає в наступному. Після постановки задач дослідження і вибору об'єктів вимірів формулюються основні гіпотези і положення, що стосуються можливих критеріїв опитування членів груп. Тут не може бути повної анонімності, інакше соціометрія виявиться малоефективною. Вимога експериментатора розкрити свої симпатії й антипатії нерідко викликає внутрішні утруднення в опитуваних і виявляється в деяких людей у небажанні брати участь в опитуванні. Коли питання чи критерії соціометрії обрані, вони заносяться на спеціальну картку чи пропонуються в усному вигляді по типу інтерв'ю. Кожен член групи зобов'язаний відповідати на них, вибираючи тих чи інших членів групи в залежності від більшої чи меншої схильності, їх переваг у порівнянні з іншими, симпатій чи, навпаки, антипатій, довіри чи недовіри тощо. Надійність процедури залежить насамперед від правильного добору критеріїв соціометрії, що диктується програмою дослідження і попереднім знайомством зі специфікою групи. З метою підтвердження вірогідності відповідей дослідження може проводитися в групі кілька разів. Для повторного дослідження беруться інші питання.

Соціометрична процедура може проводитися в двох формах.

Перший варіант — непараметрична процедура. У даному випадку випробуваному пропонується відповісти на питання соціометричної картки без обмеження числа виборів випробуваного. Якщо в групі нараховується, скажімо, 12 чоловік, то в зазначеному випадку кожний з опитуваних може вибрати 11 чоловік (крім самого себе). Таким чином, теоретично можливе число зроблених кожним членом групи виборів у напрямку до інших членів групи в зазначеному прикладі буде дорівнює $(N-1)$, де N - число членів групи. Так само і теоретично можливе число отриманих суб'єктом виборів у групі буде дорівнює $(N-1)$.

Зазначена величина ($N-1$) отриманих виборів є основною кількісною константою соціометричних вимірів. При непараметричній процедурі ця теоретична константа є однаковою як для індивідуума, що робить вибори, так і для будь-якого індивідуума, що став об'єктом вибору.

Перевагою даного варіанта процедури є те, що вона дозволяє виявити так звану емоційну експансивність кожного члена групи, зробити зріз різноманіття міжособистісних зв'язків у груповій структурі. До недоліків слід віднести складність обрахування, оскільки при збільшенні розмірів групи до 12-16 чоловік зв'язків стає так багато, що без застосування обчислювальної техніки проаналізувати їх дуже важко. Іншим недоліком непараметричної процедури є велика імовірність одержання випадкового вибору. Відповідь «вибираю всіх» може мати два пояснення: або у випробуваного дійсно склалася така узагальнена аморфна і недиференційована система відносин з навколишніми (що мало ймовірно), або випробуваний свідомо дає помилкову відповідь, прикриваючи формальною лояльністю до навколишніх і до експериментатора (що більш ймовірно).

Аналіз подібних випадків змусив деяких дослідників спробувати змінити саму процедуру застосування Методу й у такий спосіб знизити імовірність випадкового вибору.

Так народився другий варіант — параметрична процедура з обмеженням числа виборів. Випробуваним пропонують вибирати строго фіксоване число з усіх членів групи. Величина обмеження числа соціометричних виборів одержала назву «соціометричного обмеження» чи «ліміту виборів». Його введення значно підвищує надійність соціометричних даних і полегшує статистичну обробку матеріалу. Ліміт виборів значно знижує імовірність випадкових відповідей і дозволяє стандартизувати умови виборів у групах різної чисельності в одній вибірці, що й уможливорює зіставлення матеріалу по різних групах.

В даний час прийнято вважати, що для груп у 22-25 учасників мінімальна величина «соціометричного обмеження» повинна вибиратися в межах 4-5 виборів. Істотна відмінність другого варіанта соціометричної процедури полягає в тому, що соціометрична константа ($N1$) зберігається тільки для системи одержуваних виборів (тобто з групи до учасника). Для системи відданих виборів (тобто в групу від учасника) вона вимірюється новою величиною d (соціометричним обмеженням). Уведенням цієї величини можна стандартизувати зовнішні умови виборів у групах різної чисельності.

Недоліком параметричної процедури є неможливість розкрити різноманіття взаємин у групі. Можливо виявити тільки найбільше суб'єктивно значимі зв'язки. Соціометрична структура групи в результаті такого підходу буде відбивати лише найбільш типові, «обрані» комунікації. Уведення «соціометричного обмеження» не дозволяє судити про емоційну експансивність членів групи.

Загалом проведення соціометричного опитування повинно задовольняти наступним вимогам:

1. Опитування можна проводити лише в групах, які мають певний досвід спільної діяльності.
2. Розмір групи повинен давати її членам можливість активного безпосереднього спілкування
3. Запитання, що задаються, повинні являти собою критерії.
4. Зміст обраного критерію повинний бути ясным та зрозумілим для всіх членів групи, яка досліджується.
5. Необхідно вказати можливу кількість виборів Коли потрібно отримати повну картину взаємовідносин між членами даної групи, дозволяється робити необмежене число виборів (непараметрична процедура). Якщо дослідника цікавлять лише типові елементи структури, то вводиться обмежена кількість виборів (параметрична процедура).

6. Члени групи повинні ясно уявляти собі її границі. Кожний член колективу може вибрати собі партнерів для спільної діяльності тільки в межах свого колективу.

7. Опитування повинне проводитись сторонньою для даної групи особою.

8. Кожний член групи повинен робити вибори самостійно, не радячись з іншими

Обробка результатів

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їхньої математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний і індексологічний.

Результати виборів розносяться по матриці за допомогою умовних позначок. Таблиці результатів заповнюються окремо по різних критеріях виборів. По вертикалі записуються за номерами прізвища всіх членів групи, що вивчається; по горизонталі — тільки їхній номер. На відповідних перетинаннях цифрами +1, +2, +3 позначають тих, кого вибрав кожен випробуваний у першу, другу, третю чергу, цифрами -1, -2, -3 — тих, кого піддослідний не обирає в першу, другу і третю чергу.

Після того, як позитивні і негативні вибори занесені в таблицю, треба підрахувати по вертикалі алгебраїчну суму всіх отриманих кожним членом групи виборів (сума виборів).

Потім треба підрахувати суму балів для кожного члена групи, з огляду на при цьому, що вибір у першу чергу дорівнює +3 балам (-3), у другу — +2 (-2), у третю — +1 (-1). Після цього підраховується загальна алгебраїчна сума, що і визначає статус у групі.

Аналіз соціоматрици за кожним критерієм дає досить наочну картину взаємин у групі. Можуть бути побудовані сумарні соціоматриці, що дають картину виборів по декількох критеріях, а також соціоматриці за даними міжгрупових виборів. Основна перевага соціоматрици — можливість представити

вибори у числовому виді, що дозволяє проранжувати членів групи по числу отриманих і відданих виборів, встановити порядок впливів у групі. На основі соціоматриці будується соціограма — карта соціометричних виборів (соціометрична карта).

Соціограма. Соціограма — графічне зображення реакції випробуваних один на одного при відповідях на соціометричний критерій. Соціограма дозволяє зробити порівняльний аналіз структури взаємин у групі в просторі на деякій площині («щиті») за допомогою спеціальних знаків (мал. нижче). Вона дає наочне представлення про внутрішньогрупову диференціацію членів групи за їх статусом (популярністю) [16].

Приклад соціограми (карти групової диференціації), запропонованої Я. Коломинским, див. нижче:

- > позитивний однобічний вибір,
- <——> позитивний обопільний вибір,
- > негативний однобічний вибір,
- <-----> негативний обопільний вибір.

Соціограмна техніка є істотним доповненням до табличного підходу в аналізі соціометричного матеріалу, тому що вона дає можливість більш глибокого якісного опису і наочного представлення групових явищ. Аналіз соціограми полягає у визначенні центральних, найбільш впливових членів, потім взаємних пар і угруповань. Угруповання складаються з взаємозалежних осіб, що прагнуть вибрати один одного. Найчастіше в соціометричних вимірах зустрічаються позитивні угруповання з 2, 3 членів, рідше з 4 і більш членів.

Соціометричні індекси. Розрізняють персональні соціометричні індекси і групові соціометричні індекси. Перші характеризують індивідуальні соціально-психологічні властивості особистості в ролі члена групи. Другі дають числові характеристики цілісної соціометричній конфігурації виборів у групі. Вони описують властивості групових структур спілкування.

Числове значення ІНДЕКСУ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ визначає місце або ранг індивіда в колективі.

ІНДЕКС ПОЗИТИВНОЇ ЕКСПАНСИВНОСТІ характеризує роль особистості в групі як джерела передачі соціальної і психологічної інформації.

ІНДЕКС КОНЦЕНТРАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ показує здатність особистості, як члена групи, зосереджувати потоки психологічної і соціальної інформації на себе.

ІНДЕКС ПОЗИТИВНОГО (НЕГАТИВНОГО) ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ індивіда з іншими членами колективу показує роль індивіда в утворенні взаємних позитивних (негативних) зв'язків в колективі.

ІНДЕКС ЗГУРТОВАНOSTI виражається в процентах (%%) від теоретично можливої згуртованості рівної 100%.

ІНДЕКС КОНФЛІКТНОСТІ показує вираженість негативних явищ у взаємовідносинах між членами колективу.

ІНДЕКС ЗВ'ЯЗНОСТІ виражає частоту потоку соціальних зв'язків між членами колективу.

ІНДЕКС РЕФЕРЕНТНОСТІ - це співвідношення позитивних взаємних зв'язків з числом односторонніх виборів. Він характеризує ступінь зв'язку членів з ядром колективу [16].

Для вирішення задач дослідження нами розроблено *анкету для команди супроводу дитини*, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти (Додаток А). Анкета для членів команди супроводу має на меті вивчення особливостей роботи асистента вчителя в інклюзивному класі та його ролі у покращенні динаміки розвитку та соціальної адаптації дитини з ООП. Також нами була розроблена окрема анкета для батьків дитини з ООП, які входять до команди супроводу. В анкеті для батьків ми лишили ті самі критерії для вивчення особливостей та результативності роботи асистента

вчителя в інклюзивному класі, лише трохи змінили формулювання запитань (Додаток В).

Анкетування допоможе з'ясувати результативність роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, якість взаємодії між усіма членами команди супроводу та успішності дитини з ООП в інклюзивному класі в соціалізації, адаптації і навчанні.

Критеріями оцінювання визначено:

- показники успішності навчання дитини з ООП;
- наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя;
- покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі.
- ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП.

У дослідженні будуть застосовані *попередні результати соціометричних досліджень* (Додаток Д), які проводилися шкільним психологом в інклюзивному класі до введення посади асистента вчителя для порівняння з результатами, які ми отримуємо після проведення анкетування членів команди супроводу.

3.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу

У основу емпіричного дослідження покладено теоретичні позиції, зокрема:

- Сьогодні одним із пріоритетних напрямів соціальної політики нашої держави є створення *інклюзивного освітнього середовища*. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до дітей з особливими освітніми потребами які навчаються в загальноосвітньому закладі.

– Поняття *інклюзії* відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в нашому суспільстві та поступово замінює інтеграцію, оскільки поєднання в одному місці дітей з особливими освітніми потребами та дітей із нормо типовим розвитком не означає повноцінної участі перших у житті колективу та навчального закладу. В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія навчання в закладі загальної середньої освіти, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, й тих, котрі мають особливі освітні потреби.

– *Соціальна адаптація* це процес, спрямований передусім на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, яка виникає у відповідь на зміни в цій взаємодії і яка полягає в оцінці ситуації і корекції як поведінки людини, так і стану середовища соціального простору. Тобто соціальна адаптація постає вже як двоєдиний процес, в якому людина не тільки піддається впливу середовища, а й сама впливає на нього (С.Зражевський) [17].

– Важливим є *особистісно зорієнтований підхід в інклюзивній освіті*, який орієнтується на формування особистості, її розвитку відповідно до природних якостей та здібностей кожної дитини. Цей підхід дає нам змогу розглядати кожну дитину як цілісну особистість, яка постійно прагне до розвитку. Основою цього підходу є гуманність, цінність кожної особистості, розуміння перешкод які виникають у кожної дитини під час навчання та адаптації до умов інклюзивного закладу.

Саме тому, ми ставимо за мету дослідити і відзначити роль та можливості асистента вчителя в інклюзивному класі, як людини, яка постійно використовує у своїй діяльності принципи особистісно зорієнтованого підходу з метою подолання перешкод на шляху успішної адаптації всіх дітей в інклюзивному класі.

Відповідно до програми дослідження анкетування було проведено за допомогою розроблених нами *Анкети для команди супроводу дитини, що*

перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти (Додаток А). Та анкети для батьків дитини з ООП, які також входять до команди супроводу (Додаток В). Анкети для членів команди супроводу та батьків мають на меті вивчення особливостей роботи асистента вчителя в інклюзивному класі та його ролі у покращенні динаміки розвитку та соціальної адаптації дитини з ООП. Анкетування допоможе з'ясувати результативність роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, якість взаємодії між усіма членами команди супроводу та успішності дитини з ООП в інклюзивному класі в соціалізації, адаптації і навчанні.

У дослідженні були враховані попередні результати соціометричних досліджень, які проводилися шкільним психологом до введення посади асистента вчителя та показники загальної успішності в навчанні дитини з ООП для порівняння з результатами, які ми отримали після проведення анкетування членів команди супроводу.

У процесі аналізу результатів *анкетування* та проведення аналізу відповідей респондентів, в якому взяли участь батьки дитини з ООП та 20 респондентів, членів команди супроводу дитини з ООП, яка навчається в інклюзивному класі за наявності посади асистента вчителя, ми можемо провести аналіз результатів за визначеними *критеріями*:

- показники успішності навчання дитини з ООП (*запитання 3*);
- наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя (*запитання 8, 9*);
- покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі (*запитання 4*);
- ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП (*запитання 1, 2, 5, 6, 7*).

**За критерієм «показники успішності
навчання дитини з ООП» (запитання 3)**

В результаті отриманих відповідей на *третє запитання* в анкеті для команди супроводу (*Додаток А*) ми спостерігаємо статистичні показники відповідно до *критерію показників успішності навчання дитини з ООП*, яка навчається в інклюзивному класі, зображені в *Таблиці 1* і в *Таблиці 2*.

Таблиця 1

Статистика

Критерій «показники успішності навчання дитини з ООП»	3 запитання. Чи змінилася ситуація в навчанні дитини з ООП на краще з появою асистента вчителя у класі з вашого предмету?
N	18
Допустимо	
Пропущені	2

Аналізуючи відповіді респондентів на *третє запитання* згідно з *критерієм оцінювання* показниками якого була *успішність в навчанні дитини з ООП*, бачимо, що двоє респондентів мають не визначену позицію з питання покращення в ситуації успішності дитини з ООП за наявності асистента вчителя в інклюзивному класі. На нашу думку, присутність невизначеної позиції на *третє запитання* може бути пов'язано з наступним фактором: відсутність регресу не вважається за успішність певного учня або показники успішності з певного предмету у дитини з ООП залишаються сталими після введення посади асистента вчителя.

Таблиця 2

3 запитання. Чи змінилася ситуація в навчанні дитини з ООП на краще з появою асистента вчителя у класі з вашого предмету?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	1	15	75,0	75,0	75,0
	2	3	15,0	15,0	90,0
	-	2	10,0	10,0	100,0
	Всього	20	100,0	100,0	

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні», - «не можу сказати точно»

За допомогою *Таблиці 2* бачимо, що 75% респондентів, відповідаючи на *третє запитання*, вказують на те, що ситуація в навчанні дитини з ООП з появою асистента вчителя в інклюзивному класі змінилася на краще, 15% респондентів не вважають, що ситуація в навчанні дитини з ООП покращилася з появою асистента і ще 10 % респондентів не могли визначитися остаточно з варіантом відповіді. Ці цифри є для нас показником успішності дитини з ООП з багатьох предметів за умови наявності посади асистента вчителя в інклюзивному класі. Це можна побачити наочно також за допомогою *Діаграми 1* і *Діаграми 2*.

Відмічаючи, що все ж таки 75%, переважна більшість членів команди супроводу відзначили покращення в ситуації в навчанні дитини з ООП за наявності асистента вчителя у класі, треба відмітити, що на сьогоднішній день змінилася парадигма сучасного учня. Засвоєння знань не є основною ціллю. Для дітей взагалі сьогодні головним є вміння використовувати набуті знання на практиці, втілювати в життя нові ідеї та рішення, користуватися ними у повсякденному житті. Сьогодні жоден діагноз не може стати на заваді для втілення своїх мрій, розвитку та реалізації свого творчого потенціалу. Створюючи щось спільне, орієнтуючись на сильнішу сторону кожного учня – спільна задача вчителя і асистента вчителя під час роботи в інклюзивному класі.

Враховуючи сильні сторони кожної дитини класу, у тому числі дитини з ООП, можна реально створювати, за допомогою взаємодії вчителя і асистента вчителя, ситуацію успіху, заохочення, підтримки, взаємодопомоги та поваги серед учнів інклюзивного класу. Провівши анкетування і дослідивши результати, ми переконані, що всі ці позитивні чинники впливають на загальну успішність всіх дітей інклюзивного класу.



Діаграма 1

Деякі предмети, де питання стояло суто організаційного характеру, а також необхідна була певна допомога з боку асистента вчителя саме в соціальній адаптації та налагодженні взаємодії з дитиною з ООП та іншими дітьми в класі, результати навчання дійсно підвищилися. Предмети точних наук, а також української та іноземної мови свої показники нажаль не підвищили. Але, ми можемо говорити про те, що ситуації погіршення не спостерігається і це, на даний час є також показником певної успішності і результативності роботи команди супроводу наявності асистента вчителя в класі.

Як ми бачимо, показники успішності дитини з ООП, за оцінкою вчителів предметників загалом підвищилися. Також, враховуючи показники успішності дитини з ООП (з урахуванням даних останнього та попереднього моніторингу успішності в навчанні дитини з ООП) можна сказати, що в даному випадку спостерігається стабільність показників, регресу не відмічена жодним з вчителів чи фахівців, що можна вважати за прогрес. Адже, наявність асистента вчителя весь час поруч з дитиною з ООП на уроці однозначно дає змогу більш ефективно впливати вчителю на загальний розвиток такої дитини, стимулюючи, виправляючи й пом'якшуючи порушення розвитку та створюючи особливі умови для навчання, враховуючи, за допомогою спостережень асистента вчителя, як слабкі так і сильні сторони дитини.

Асистент вчителя, майже постійно перебуває з учнем з ООП під час уроків, позакласних заходах, супроводжує дитину на розвивальних заняттях, має можливість постійно контактувати з фахівцями, обговорювати з ними нагальні питання, вести роз'яснювальну та консультативну роботу з батьками, планувати майбутні заняття та вносити корективи в програму розвитку дитини з ООП.



Діаграма 2

Ситуацію покращення в навчанні дитини з ООП з переважної більшості предметів, як ми бачимо з *Діаграми 2*, за оцінкою членів команди супроводу, відбувається, на нашу думку виключно завдяки налагодженій співпраці всіх спеціалістів команди. Саме командний підхід фахівців різного профілю дає нам змогу забезпечити задоволення усіх потреб конкретної дитини. Асистент вчителя в даній команді відіграє роль провідника між дитиною, вчителем предметником, батьками, іншими учнями класу. Зважаючи на певні особливості конкретної дитини, основним в роботі асистента вчителя є розуміння, що для повного забезпечення соціальної адаптації та інтеграції у загальноосвітній простір такої дитини, необхідно так організувати навчальний процес і взаємозв'язок з оточуючими, щоб він відбувався в атмосфері розуміння, поваги та заохочення. А це потребує часу і зусиль. Створення умов для навчання, планування розвивального середовища, послідовність видів діяльності, організація робочого місця, певний контроль за виконанням завдань сприяють ефективному розвитку, навчанню і вихованню дитини з ООП. Зрештою, успішне вирішення цих питань є також результатом загальної соціалізації дітей в інклюзивному просторі.

Всі ці добре налагодженні організаційні моменти не можуть не мати кінцевого впливу на загальний позитивний стан дитини з ООП під час уроку. Формуючи питання до команди супроводу про настрій дитини під час уроку, ми хотіли виявити саме результат певної взаємодії, між дитиною з ООП, загальною атмосферою класу, вчителем, асистентом вчителя.

Також, маючи на руках результати попереднього соціометричного дослідження, не можливо не відмітити певних низьких показників дитини з ООП в класі в минулому. Наявність асистента вчителя поруч, у будь якій ситуації, що викликає утруднення у дитини з ООП, допомога у вирішенні простих питань комунікації між дітьми класу, контроль ситуацій, які виникають, вирішення їх шляхом втручання, роз'яснення, консультацій, обговорень асистентом вчителя і

інших фахівців цих питань дає змогу стабілізувати ситуацію в класі, налагодити взаємодію між дітьми, допомогти вчителю врахувати певні нюанси взаємодії. Як результат, маємо стабільний емоційний стан дитини з ООП під час уроку.

Для формування атмосфери поваги та прийняття у класі до появи у ньому дитини з ООП бажано провести роз'яснювальну роботу. Краще за все розпочинати це робити саме з родин, де виховуються нормо типові діти. Необхідно докласти всіх зусиль, щоб створити атмосферу приязні, психологічного комфорту, що сприятиме гармонійному розвитку всіх дітей, які навчаються в інклюзивному класі.

Для того, щоб створити умови для підвищення успішності, необхідно враховувати «зону найближчого розвитку» кожного учня. Для цього учень повинен виконувати завдання, які йому цікаві. Дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але поки що, без сторонньої допомоги робити їх вона не може. Саме тут стають в нагоді спостереження асистента вчителя, його контакт з дітьми, які дають йому зону для пошуку завдань, що відповідають можливостям та інтересам дітей, його кропітка та щоденна праця. Кожне успішно виконане завдання ніби підвищує особистий рейтинг дитини в класі, надає можливість відкритися, проявити свої здібності, а вчителю і асистенту вчителя побудувати короткострокові завдання та довгострокові цілі.

Проте за результатами спільного обговорення, можна сказати, що в деяких членів команди супроводу, а саме вчителів предметників в процесі роботи в даному інклюзивному класі з дитиною з ООП виникли спільні труднощі по визначенню способу адаптації навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП та впровадження адаптації на практиці, під час уроку.

Не закритим поки що лишилося питання оцінювання дитини з ООП, а також створення для такої дитини ситуацій успіху у навчанні. Для вирішення

цього питання на зустріч для обговорення було запрошено представників районного ІРЦ для роз'яснення і надання рекомендацій саме вчителям предметникам про особливості роботи в інклюзивному класі, про процес оцінювання, який має бути комплексним, спрямованим і більш точним, аніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитку, для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі зони, де вона потребує допомоги.

Щодо результатів анкетування батьків, які також входять до команди супроводу (*Додаток В*). Відповідаючи на *третє питання* анкети «*Чи змінилася ситуація в навчанні Вашої дитини на краще з появою асистента вчителя у класі?*», критерієм оцінювання якого також було визначено *показники успішності навчання дитини з ООП*, обоє з батьків відповіли однозначно: «Так» (*Додаток Г*). Це дає змогу також зафіксувати нам, що з позиції батьків також відзначено *покращення* в навчанні їх дитини з появою у класі посади асистента вчителя. Оскільки батьки є не просто членами команди супроводу, а є ще на додаток людьми, на яких покладена відповідальність за схвалення рішень стосовно їх дитини у команді, їх оцінка з даного питання була для нас дуже важливою.

За критерієм «Наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя» (запитання 8, 9)

У результаті отриманих відповідей на *восьме запитання* в анкеті для команди супроводу (*Додаток А*) ми спостерігаємо *статистичні показники відповідно до критерію показників наявності успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя*, зображені в *Таблиці 3* і в *Таблиці 4*.

Таблиця 3

Статистика

Критерій «наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя»		8 запитання. Чи гарний настрій, на Вашу думку, переважає у дитини з ООП на уроці?
N	Допустимо	14
	Пропущені	6

Звернувшись до статистичної *Таблиці 3* для опису відповідей респондентів на *восьме запитання* за визначеними *критеріями оцінювання наявності успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя*, бачимо, що шість респондентів не змогли сформулювати свою однозначну відповідь на це запитання. У той же час, показник відповідей «так» досить високий, а відповідей «ні» не має взагалі.

Таблиця 4

8 запитання. Чи гарний настрій, на Вашу думку, переважає у дитини з ООП на уроці?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	1	14	70,0	100,0	100,0
Пропущені	-	6	30,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», - «не можу сказати точно»

За допомогою *Таблиці 4* бачимо, що 70% респондентів, відповідаючи на *восьме запитання*, вказують на те, що *настрій, який переважає у дитини з ООП на уроці гарний*, тоді як 30% респондентів не можуть дати однозначну відповідь на це запитання. Відповідь, що вказувала на поганий настрій дитини з ООП на уроці відсутня взагалі. Ці цифри є для нас *показником успішності дитини з ООП в адаптації та соціалізації до умов навчання в інклюзивному класі за умови*

наявності посади асистента вчителя. Це можна побачити наочно також за допомогою Діаграми 3.

8. Чи гарний настрій, на Вашу думку, переважає у дитини з ООП на уроці?



Діаграма 3

На нашу думку, велика кількість відповідей з невизначеною позицією, а саме шести респондентів з двадцяти серед фахівців, або 30 % респондентів на *восьме питання* може бути пов'язано з наступним фактором:

- вчителі- предметники мають контакт з дитиною з ООП лише на уроці, декілька разів на тиждень, тому їм важче визначати емоційний стан дитини з ООП загалом, ніж наприклад асистенту вчителя;

- зміни настрою в дитини з ООП можуть залежати від предмету, що викладається, де критерієм оцінювання буде «подобається» чи не подобається той чи інший предмет;

- настрій дитини може залежати від особистого контакту чи не контакту з вчителем;

- настрій дитини з ООП може залежати від внутрішніх причин чи переживань, не пов'язаних з оточенням;

- настрої дитини з ООП може залежати від атмосфери у класі, стосунками між дітьми, контактами, що відбулися між ними на перерві. І, знову ж таки, вчителю переметнику, або навіть адміністрації закладу важче відслідкувати цей момент.

Відповідаючи на *восьме запитання* анкети «*Чи хороши настрої, на Вашу думку, переважає у Вашої дитини під час перебування у школі?*» (Додаток В) батьки, у свою чергу надали такі відповіді: «Так» і «Не можу сказати точно» (Додаток Г). Відсутність однозначного «ні» може бути для нас хорошим показником. А от наявність невизначеної позиції одного з батьків у цьому питанні може свідчити, наприклад про недостатню поінформованість одного з батьків стосовно подій, які відбуваються у школі щодня. Необхідно також відзначити, що настрої дитини можуть змінюватися і часом не залежать від зовнішніх чинників. Або, навпаки, перебуваючи у певних обставинах, дитина швидше втомлюється і внутрішній стан її суттєво погіршується. І, знову ж таки, наявність асистента вчителя дає змогу контролювати будь які ситуації та враховувати чинники, які мають той чи інший вплив на дитину з ООП заздалегідь.

В результаті отриманих відповідей на *дев'яте запитання* в анкеті фахівців команди супроводу (Додаток А) ми спостерігаємо *статистичні показники відповідно до критерію показників наявності успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП* в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя, зображені в *Таблиці 5 та Таблиці 6*.

Таблиця 5

Статистика

Критерій «наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя»		9 запитання. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?
N	Допустимо	17
	Пропущенні	3

Знову ж таки нам на допомогу приходить статистична *Таблиця 5*, де можна побачити, що відповідаючи на *дев'яте запитання* три респонденти з двадцяти не сформуvalи однозначну відповідь.

Таблиця 6

9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	1	14	70,0	82,4	82,4
	2	3	15,0	17,6	100,0
	Всього	17	85,0	100,0	
Пропущенні	-	3	15,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні», - «не можу сказати точно»

У *Таблиці 6* бачимо, що відповідаючи на *дев'яте запитання* 70% респондентів відповіли «так». 15% респондентів дали відповідь «ні». І, нарешті, 15% не змогли обрати жоден з запропонованих варіантів, окрім невизначеного. Ці показники ми відобразили на *Діаграмі 4*.

9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?



Діаграма 4

За наявністю успіхів у соціалізації і адаптації дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя можна відзначити результати анкетування, що показано на *Діаграмі 4* і відзначити що збільшена увага до дитини і контроль за роботою на уроках дають свої позитивні результати, які найбільше відзначаються на появі внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальший саморозвиток мотиваційної сфери. Дитина почуває себе більш захищено та безпечно, що дає змогу формувати нові навички та вміння.

Відповідаючи на *дев'яте запитання* анкети «Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації Вашої дитини в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?» (*Додаток В*) батьки відповіли однозначно «Так» (*Додаток Г*) Отже, відповіді батьків також підкріплюють наше переконання, що позитивні результати в соціалізації дитини з ООП в інклюзивному класі з появою асистента вчителя є і вони відчутні з позиції людей, які знають свою дитину найкраще.

Отже, ми переконані, що сприятливі умови в навчальному закладі мають лише позитивний вплив як на дитину з ООП так і на всіх учасників навчального процесу. Саме створюючи можливість розвитку та ситуації успіху тандем вчителя та асистента вчителя робить процес адаптації та соціалізації всіх дітей інклюзивного класу успішною та менш травмуючою. На нашу думку, на не сформованість респондентами чіткої відповіді може впливати той же показник недостатності часу на уроці у вчителя, або відсутністю підвищення показників успішності дитини з ООП в навчанні.

За критерієм «Покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі» (запитання 4)

Повертаючись до статистичних даних у *Таблиці 7* можна побачити, що відповідаючи на *четверте запитання, де критерієм оцінювання визначено покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі*, сім респондентів з двадцяти не могли точно сформулювати свою думку з цього питання. На нашу думку це також може бути пов'язано з тим, що в середній школі багато вчителів предметників, що викладають в інклюзивному класі декілька разів на тиждень, можливо не можуть оцінити загальну ситуацію соціалізації та загальної успішності всіх дітей. Але це однозначно можуть зробити фахівці, які щоденно працюють з інклюзивним класом та свідомо контролюють цей процес, наприклад класний керівник, асистент вчителя, шкільний психолог, соціальний педагог та адміністрація навчального закладу.

Таблиця 7

Статистика

За критерієм покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі		4 запитання. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?
N	Допустимо	13
	Пропущенні	7

У Таблиці 8 бачимо, що відповідаючи на четверте запитання 65% респондентів дали відповідь «так». Решта, 35% респондентів не змогли надати однозначну відповідь на це питання. Також ці показники можна побачити на Діаграмі 5.

Таблиця 8

4 запитання. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накопичений відсоток
Допустимо	1	13	65,0	100,0	100,0
Пропущенні	-	7	35,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», - «не можу сказати точно»

За показниками покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі можна сказати, що всі ситуації, з якими довелося працювати команді супроводу спільно, включно з асистентом вчителя, у цьому інклюзивному класі були винесені на обговорення з дітьми, формуючи в них розуміння, толерантності та співчуття. Результатом цієї роботи є стабілізація та постійний контроль з боку всіх членів команди супроводу

та асистентом вчителя ситуації, що відбувається в інклюзивному класі, про що згадувалося неодноразово під час анкетування.

Однозначним є позитивний вплив інклюзивного навчання для всіх дітей інклюзивного класу, адже воно сприятиме їх особистісному розвитку. Таке навчання розвиває у здорових школярів здатність до емпатії, тактовної взаємодії, чуйності та толерантності щодо хворих однолітків, сприяє формуванню ставлення до них, як до рівноправних членів колективу.

Роль асистента вчителя у адаптації всіх дітей інклюзивного класу виявляється в постійній, щоденній роботі. Асистент вчителя постійно перебуваючи поряд з дитиною з ООП та іншими дітьми інклюзивного класу, в процесі навчання та відпочинку включається у комунікацію між учнями, допомагаючи їм налагодити взаємозв'язок, знайти спільну мову, вирішити конфлікт на місці, подолати непорозуміння, віднайти та подолати перешкоди у спілкуванні. Він має можливість, ніби знаходитися у потрібному місці в потрібний час. І дійсно, як показує практика, вчасне втручання у різні ситуації, що виникають під час навчального процесу блокують розвиток небажаної поведінки учнів і запобігають подальшого розвитку конфліктів. Або, що є набагато гіршим, перехід конфлікту чи непорозуміння, що виникають між дітьми, у стан прихованого конфлікту. Такий конфлікт звичайно ж не може не впливати на успішний процес інклюзивного навчання взагалі. І зрештою фахівцям доведеться докладати більше зусиль і часу для його вирішення.



Діаграма 5

Відповідаючи на *четверте запитання* анкети «*Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?*» (Додаток В), батьки надали такі відповіді: «*Так*» і «*Не можу сказати точно*» (Додаток Г). На нашу думку, аналізуючи відповіді на це запитання в анкеті батьків, необхідно враховувати деякі нюанси, які мали місце бути у практичній діяльності асистента вчителя та інших фахівців команди супроводу, а саме:

- Кількість конфліктів, які відбувалися в дитячому колективі інклюзивного класу значно поменшала з появою у ньому асистента вчителя. А ті конфліктні ситуації, які лишилися, відбувалися в присутності асистента вчителя, який постійно знаходився у стані включення у всі процеси, які відбиваються в інклюзивному класі, у тому числі і у спілкування між дітьми, вразі необхідного втручання. Асистентом вчителя ситуативно відбувалася реакція на небажані дії дітей або на дії, що можуть привести до конфлікту у подальшому. В результаті з дітьми проводилися ситуативні бесіди, роз'яснення, їм надавалася підтримка, особистий приклад спілкування з

дитиною з ООП. В подальшому, ситуації, які відбувалися в інклюзивному класі, активно обговорювалися між всіма фахівцями команди супроводу, у тому числі і з батьками дитини з ООП, батьками всіх дітей класу. Тож, можна сказати, що хоча фахівцям і не вдалося одразу припинити будь які конфлікти і суперечності між дітьми інклюзивного класу, але створений чіткий алгоритм дій реагування кожного фахівця команди супроводу на ту чи іншу ситуацію, дав позитивний результат стосовно зменшення напруження у дитячому колективі загалом.

- Результати попереднього соціометричного дослідження, які ми використовували у своєму дослідженні як відправну точку для аналізу результатів нашого дослідження вже після введення асистента вчителя до команди супроводу, дало змогу зрозуміти нам той факт, що у даному класі не лише дитина з ООП є ніби виключною зі спільно простору дитячого колективу. Також, ніби за межами прийняття лишилися і ті діти, які найчастіше були учасниками конфліктних ситуацій або їх провокаторами. Отже, результати попереднього соціометричного дослідження класу, одразу дало змогу зрозуміти асистенту вчителя, які з дітей класу потребують постійної або ситуативної допомоги у соціалізації. Результати, які ми отримали вже після нашого дослідження, можуть показати нам результативність роботи та роль асистента вчителя в соціалізації всіх дітей інклюзивного класу. І, відповіді батьків є для нас показовими, адже батьки дитини з ООП були проінформовані та включені до обговорень всіх ситуацій, що відбувалися у класі.
- Щодо невизначеності позиції одного з батьків на це питання. Необхідно, мабуть додати, що активну участь у обговореннях, зустрічах і прийнятті рішень командою супроводу, а також постійний контакт з асистентом вчителя мав постійно лише один з батьків. Але родина є повною. Стосунки у родині доброзичливими. Тож, можливо, саме менше включення одного з батьків у

загальне шкільне життя класу і стало причиною несформованої позиції у відповіді на це питання.

Отже, вважаємо, що розкриваючи роль асистента вчителя в покращенні ситуації адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі, виявляється у своєчасній допомозі подолання труднощів взаємодії, комунікації та формуванню довірливих стосунків між учнями класу. У свою чергу, середовище, що побудоване на довірі, розумінні і взаємоповазі і дає нам ґрунт для подальшого успішного розвитку всіх дітей інклюзивного класу, без винятку.

За критерієм «Ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП» (запитання 1, 2, 5, 6, 7)

За допомогою статистичної *Таблиці 9* можна побачити, що відповідаючи на *перше запитання*, де критерієм оцінювання визначено *ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП* лише два респонденти мали невизначену позицію щодо складностей, що виникають під час роботи в інклюзивному класі.

Таблиця 9

Статистика

Ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП		1 запитання. Чи виникають у Вас складності в роботі в інклюзивному класі?
N	Допустимо	18
	Пропущенні	2

На наш погляд, це дуже хороший результат в плані низького показника невизначеності фахівців з цього питання. Адже чітке розуміння процесу, що

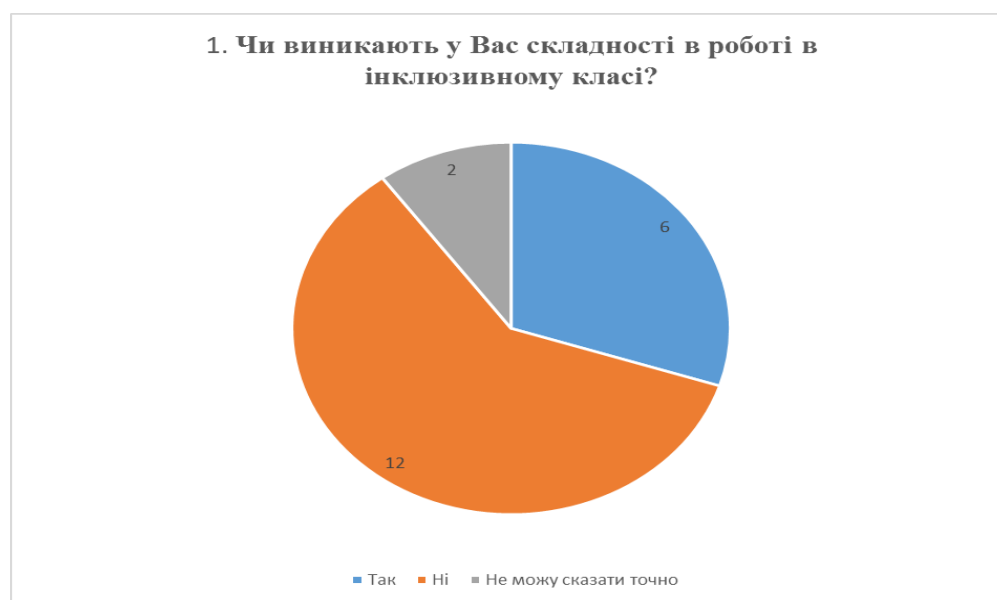
відбувається і його результатів, або відсутності результатів відкривають для команди супроводу швидкі шляхи подолання для існуючих перепон.

Таблиця 10

1 запитання. Чи виникають у Вас складності в роботі в інклюзивному класі?					
		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накоплений відсоток
Допустимо	1	6	30,0	33,3	33,3
	2	12	60,0	66,7	100,0
	Всього	18	90,0	100,0	
Пропущенні	-	2	10,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні», - «не можу сказати точно»

За допомогою *Таблиці 10* бачимо, що 30% респондентів, відповідаючи на *перше запитання*, відзначили, що так, в них виникають складнощі під час роботи в інклюзивному класі. Натомість, 60% респондентів відзначили що ні, в них труднощі не виникають. І 10% респондентів не змогли точно сформулювати свою відповідь. Також, ці результати можна наочно побачити на *Діаграмі 6*.



Діаграма 6

Отже, на *Діаграмі 6* можна побачити, що в переважній більшості спеціалістів не виникає складності в роботі в інклюзивному класі. На сам перед мова в даному випадку йде саме про прийняття дитини з ООП в інклюзивному класі всіма учасниками освітнього простору.

Нажаль, не дивлячись на те, що багато зусиль робиться для удосконалення загальної концепції інклюзії, вироблення дієвих механізмів надання супроводу в цьому напрямку, існує ще багато перепон на шляху до забезпечення комфортного освітнього середовища для всіх учнів, без виключення.

Необхідно також додати декілька слів про можливі складності з неприйняттям дитини з ООП в інклюзивному класі. Внаслідок глобальних змін, які відбулися після здобуття Україною незалежності, в країні почали також змінюватися і ціннісні орієнтації, а також соціальна політика держави. Почали переглядатися права незахищених верств населення, дітей, людей з валідністю. Розпочалося усвідомлення суспільством нової філософії соціального устрою, визнання цілісних підходів до соціальної політики, визначення єдиного підходу до людей, які потребують особливої уваги.

Зміна акцентів соціальної політики призводить до необхідності забезпечення комплексного підходу до створення умов, які б забезпечували реалізацію прав осіб з інвалідністю на рівні усіх громадян. Для цього потрібно здолати існуючі бар'єри невлаштованого соціуму, травмованого тоталітарним режимом з повною відсутністю ідеї інакшості, удосконалити законодавство і посилити контроль за його дотриманням, змінити у ряді випадків ставлення оточення до проблеми інвалідності. Нажаль, посттоталітарне суспільство не може бути сприятливим ґрунтом для прийняття інакшості та толерантного ставлення до цих відмінностей. У той час, коли деякі європейські держави свідомо впроваджують інклюзивне навчання вже понад 70-ти років, ми знаходимося лише на початку цього шляху, маючи за плечима режим тотального

контролю та знищення особистості. Саме тому, надважливим ми є сьогодні спільна взаємодія всіх фахівців, які працюють в навчальному закладі для забезпечення захисту прав кожної дитини на навчання у сприятливому розвиваючому середовищі.

Робота фахівців різного рівня в окремо взятому класі потребує адаптації та приведення у відповідність форм і методів соціально-педагогічної роботи до можливостей дитини з ООП. Роль асистента вчителя в цьому процесі виявляється у перетворенні процесу навчання на більш особистісно зорієнтоване. На наш погляд доводиться приділяти увагу питанню сприйняття дитини з ООП і долати складності, що можуть виникати навіть в роботі фахівців в інклюзивному класі. Адже кожна ситуація роботи з дитиною з ООП вимагає високого професіоналізму, тому що це завжди пошук підтримки такої дитини. Створення для неї оптимальних умов соціально-педагогічного, інтелектуального розвитку.

На початку роботи в інклюзивному класі з дитиною з ООП асистентом вчителя приділяється максимальна кількість уваги на організацію самого процесу навчання. Демонстрація та уточнення кінцевих бажаних дій на уроці, застосування наочності, додаткових матеріалів, також планування та постійне спостереження за дитиною – все це необхідні складники успішної взаємодії вчителя, асистента вчителя. Звичайно, на все це потрібен час і зусилля. І очікуваний результат може прийти не скоро. Саме у подоланні цих складнощів, що виникають щодня, кожного уроку і чітко окреслюються роль асистента вчителя в інклюзивному класі.

У свою чергу, батьки, відповідаючи на *перше запитання* анкети «*Чи виникають, на Вашу думку складності в роботі в інклюзивному класі?*» (Додаток В) відповіли однозначно, що «Так», складності є (Додаток Г) . І вони виникають, на нашу думку щодня, під час впровадження інклюзивної освіти на практиці. Але, саме на подолання цих зовнішніх і внутрішніх бар'єрів і направлення спільна діяльність команди супроводу і робота асистента вчителя.

Отже, за допомогою статистичної *Таблиці 11* можна побачити, що на *друге запитання* де за критерієм оцінювання визначено ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП ніхто з респондентів не зазначив невизначену позицію «не можу сказати точно».

Таблиця 11

Статистика

Ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП		2 запитання. Чи вдається Вам достатньо приділити уваги дитині з ООП на уроці?
N	Допустимо	20
	Пропущенні	0

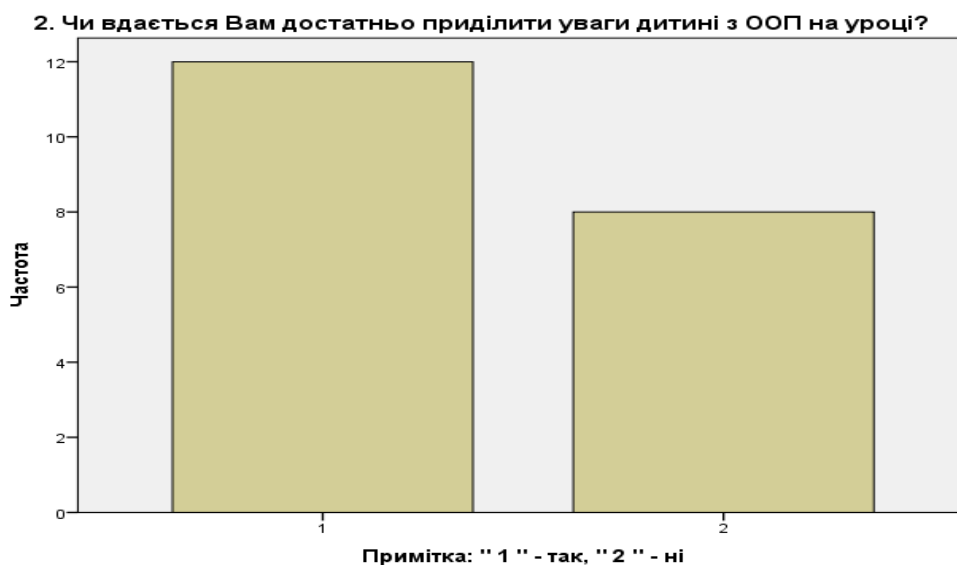
На нашу думку, відсутність невизначеної позиції на *друге запитання* може бути пов'язано з наступним фактором: максимально більшість з педагогів команди супроводу змогла чітко визначитися в своїй позиції, чи вистачає того часу, який по факту вони можуть приділити саме дитині з ООП під час уроку в інклюзивному класі, а також прорахувати чіткий баланс між: часом, відведеним на урок, час на опанування нового матеріалу, час, який реально вдається виділити вчителю під час уроку на додаткове роз'яснення нового матеріалу за потребою дитині з ООП та на співпрацю з асистентом вчителя і час, який приділяє вчитель загалом, всім дітям класу, знову ж таки, за наявності асистента в класі.

Таблиця 12

2 запитання. Чи вдається Вам достатньо приділити уваги дитині з ООП на уроці?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накоплений відсоток
Допустимо	1	12	60,0	60,0	60,0
	2	8	40,0	40,0	100,0
	Всього	20	100,0	100,0	

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні»

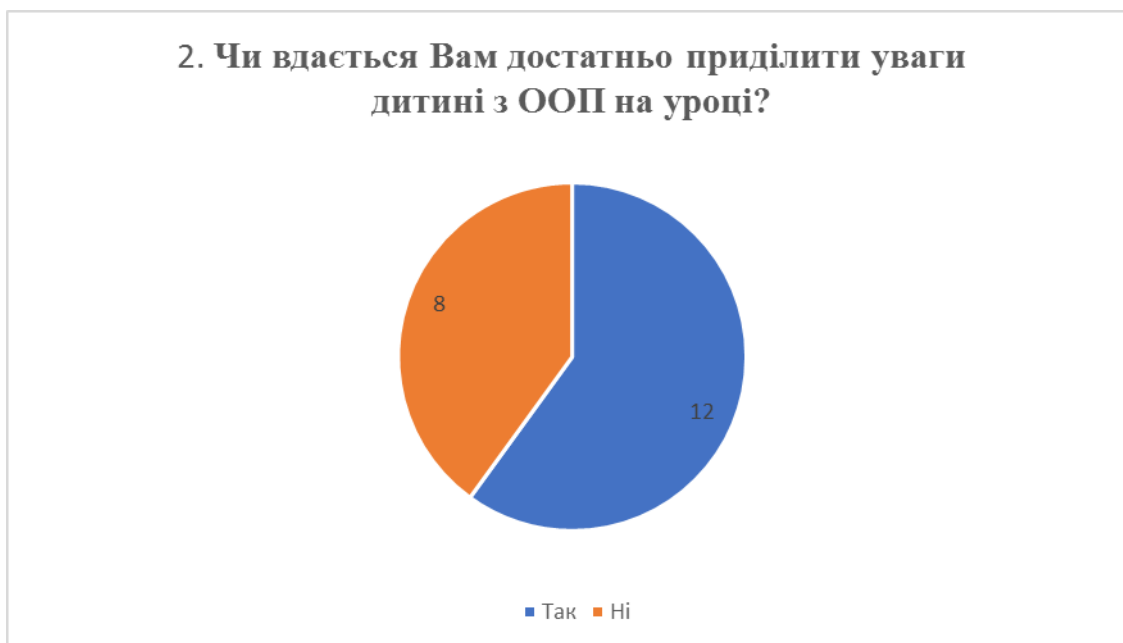
За допомогою *Таблиці 12* бачимо, що 60% респондентів, відповідаючи на *друге запитання*, задоволені кількістю часу, який вони можуть приділити дитині з ООП під час уроку і що 40% респондентів не вважають цей час достатнім. Ці цифри є для нас показником реальної можливості вчителів команди супроводу охопити всіх дітей на уроці за умови наявності посади асистента вчителя в інклюзивному класі. Можемо це побачити за допомогою *Діаграми 7* і *Діаграми 8*.



Діаграма 7

Також, за допомогою *Діаграми 7* можна наочно побачити, що вісім членів команди супроводу з двадцяти, переважно вчителі предметники, відзначили, що час який вони приділяють дитині з ООП на уроці можна оцінити як «достатній». Для порівняння члени команди супроводу використовували власний досвід проведення уроків без асистента вчителя, а також показники успішності дитини з ООП в навчанні. Наявність ще одного фахівця під час уроку, за примітками членів команди супроводу, дозволила їм менше витратити час на вирішення організаційних моментів та подолання труднощів, зосереджуючись на викладанні матеріалу та роз'ясненні основної, доступної його частини дитині з ООП.

Фахівці, які висловили думку, що часу, який вони можуть приділити дитині з ООП під час уроку все одно недостатньо аргументували це тим, що даній дитині все одно важко навчатися в інклюзивному класі загальноосвітньої школи, не дивлячись на спільні зусилля багатьох фахівців.



Діаграма 8

Занепокоєння, яке діти класу відчувають, коли не встигають опанувати новий матеріал, або відчувають нестачу уваги вчителя, тому що основну увагу він вимушений приділяти дитині з ООП, передається на загальну атмосферу в класі і, як результат, впливає на відносини між дітьми. Роль асистента вчителя, у цьому випадку, на нашу думку, виявляється в допомозі всім учасникам учбового процесу максимально ефективно налагодити свою роботу та взаємодію.

Відповідаючи на *друге запитання* анкети «*Чи достатньо приділяється уваги Вашій дитині на уроці?*» (Додаток В) батьки знову розділилися у своїх поглядах, надавши відповіді: «Не можу сказати точно» і «Так» (Додаток Г). І, знову ж таки, на нашу думку, тут може бути показана і різна ступінь залученості

кожного з батьків до інформації про освітній процес дитини. Але, відсутність однозначно «НІ» у відповідях батьків справді надихає.

Намагаючись підслідити взаємозв'язок між показниками *другого і першого* питання за спільним *критерієм оцінювання визначено ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП*, ми дійшли висновку, що три респонденти, які зазначили недостатність часу, який, на їхню думку вони можуть приділити дитині з ООП на уроці, також не відзначили покращення ситуації в навчанні дитини з ООП з появою асистента вчителя у класі. Два респонденти, відповідаючи на друге питання «ні», тобто часу, який вони можуть приділити дитині на уроці - не достатньо, на їхню думку, відповідаючи на третє питання, не змогли сформуванати свою відповідь однозначно. Двоє респондентів, не дивлячись на те, що їм бракує часу, який вони можуть приділити дитині на уроці, все одно відмічають покращення у навчанні дитини з ООП в інклюзивному класі за наявності асистента вчителя.

За допомогою статистичної *Таблиці 13* можна побачити, що на *п'яте* запитання, де за *критерієм оцінювання визначено ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП* лише один з респондентів відзначив свою невизначену позицію. Натомість очевидна більшість респондентів мали сформовану точку зору, відповідаючи на запитання стосовно полегшення їх роботи в інклюзивному класі за наявності асистента вчителя.

Таблиця 13

Статистика

Ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП		5 запитання. Чи полегшилася Ваша робота у класі з появою асистента вчителя?
N	Допустимо	19
	Пропущенні	1

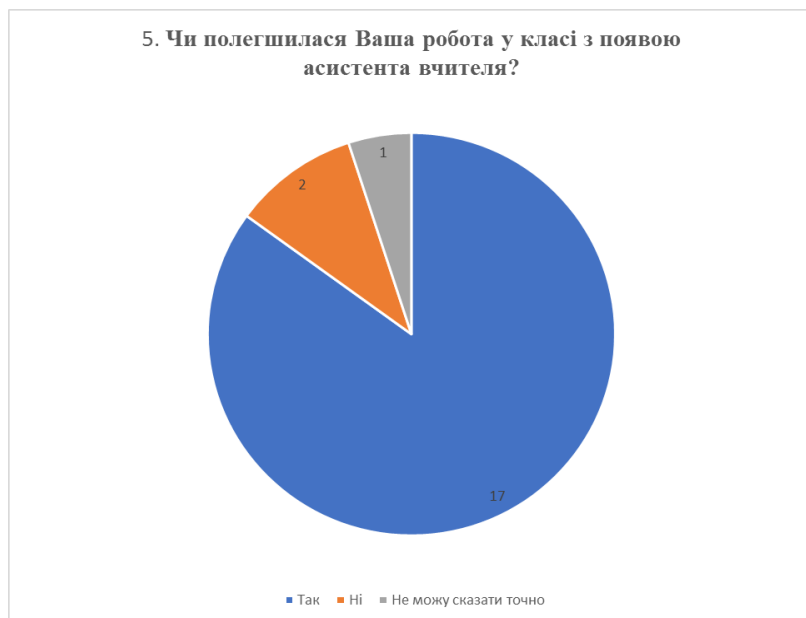
За допомогою *Таблиці 14* бачимо, що 85% респондентів, відповідаючи на *п'яте запитання*, вказують на те, що їх робота в інклюзивному класі полегшилася з появою асистента вчителя. Двоє респондентів не відчули змін після введення посади асистента вчителя в інклюзивному класі. Це можна побачити наочно також за допомогою *Діаграми 9*.

Таблиця 14

5 запитання. Чи полегшилася Ваша робота у класі з появою асистента вчителя?					
		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих	Накоплений відсоток
Допустимо	1	17	85,0	89,5	89,5
	2	2	10,0	10,5	100,0
Всього		19	95,0	100,0	
Пропущені	-	1	5,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні», - «не можу сказати точно»

Окремо необхідно висвітлити, згідно з результатами анкетування питання по взаємодії асистента вчителя та вчителів предметників на уроці і в позаурочний час. І хоча, переважна більшість фахівців зазначає переваги такої взаємодії, можна сказати, що нажаль ще існують внутрішні бар'єри по сприйняттю такої дитини з ООП і інклюзивного навчання взагалі. Саме подолання цих бар'єрів є першочерговою задачею, на наш погляд, в даному випадку, для психологічної служби даного закладу загальної середньої освіти, а саме вчителя, асистента вчителя, психолога і соціального педагога, які також входять до команди супроводу.



Діаграма 9

Введення посади асистента вчителя в інклюзивному класі відзначається багатьма членами команди супроводу саме в плані полегшення організації учбового процесу, адаптації та соціалізації дитини з ООП. Нагальним питанням, для команди супроводу є саме питання соціалізації і адаптації даної дитини в загальноосвітній простір. Оскільки саме питання успішної адаптації і соціалізації, в даному випадку ставить під велике питання взагалі успішність всього процесу навчання для такої дитини.

Роль асистента вчителя в адаптації навчального матеріалу, так само як і роль вчителя, їх взаємодія є визначною. Адже визначення стартових рівнів успішності є складовою подальшого оцінювання. Саме від цих рівнів ми можемо робити планування і здійснення навчального процесу, а також використовувати їх в якості критеріїв досягнутих успіхів. Інструментами, які допомагають асистенту вчителя в роботі на уроці є спостереження і збір інформації. Ці данні для подальшої обробки і використання ретельно фіксуються асистентом вчителя під час уроку в журналі спостережень, а також збираються в портфоліо для подальшого моніторингу успішності дитини з ООП. Всі ці данні є відправним пунктом для формування напряму та планування навчального процесу учителем на весь рік в подальшому.

Батьки, відповідаючи на *п'яте* запитання анкети «*Чи полегшилася Ваша взаємодія з навчальним закладом освіти з появою асистента вчителя у класі?*» (Додаток В), відповіли однозначно «Так» (Додаток Г). Дійсно, на практиці асистент вчителя співпрацює з батьками кожного дня. Це може бути і особисте спілкування і спілкування за допомогою створених спільних чатів для обговорень командою супроводу нагальних питань. Тепер ще спілкування може відбуватися, за потребою і дистанційно, на платформі Zoom. Також, в роботі з батьками асистент вчителя докладає всіх зусиль, щоб освітній процес для дитини з ООП її родини був реально особистісно-зорієнтований на практиці.

Повертаючись до статистичних показників у *Таблиці 15*, можна побачити, що відповідаючи на *шосте* запитання анкети для команди супроводу (Додаток А), де за *критерієм оцінювання* визначено *ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП* не має респондентів з невизначеною позицією. На наш погляд, це пов'язано з тим, що кожен фахівець, працюючи в інклюзивному класі здатен надати оцінку перешкодам, які виникають під час роботи і результативності спільних дій команди супроводу, направлених на їх подолання. Це свідчить про наявність чіткого алгоритму співпраці у команді супроводу. Адже невизначена позиція респондентів швидше вказувала б нам на відсутність розуміння спільної взаємодії команди супроводу взагалі.

Таблиця 15

Статистика

Ступінь ефективності взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП		б запитання. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації, асистента вчителя чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?
N	Допустимо	20
	Пропущенні	0

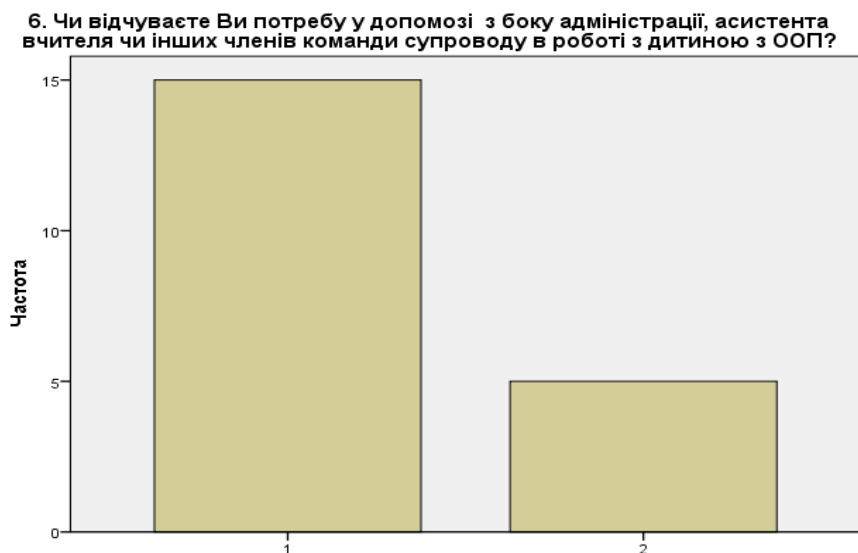
За допомогою *Таблиці 16* бачимо, що 75% респондентів, відповідаючи на *шосте запитання*, вказують на те, що вони відчують потребу у допомозі з боку адміністрації, асистента вчителя чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП. 25% респондентів навпаки вважають, що вони не відчують потреби в допомозі з боку інших членів команди супроводу чи адміністрації закладу. Це можна побачити наочно також за допомогою *Діаграми 10* і *Діаграми 11*.

Таблиця 16

6 запитання. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації, асистента вчителя чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?					
		Частота	Відсоток	Відсоток допустимих	Накоплений відсоток
Допустимо	1	15	75,0	75,0	75,0
	2	5	25,0	25,0	100,0
Всього		20	100,0	100,0	

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні»

Знову ж таки, вважаємо за необхідне додати що однією з найголовніших умов успішного впровадження інклюзивної освіти є командний підхід. Цей підхід використовується командою супроводу під час психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, яка навчається в інклюзивному класі. Результатом цієї спільної діяльності повинно бути створення сприятливих умов для розвитку дитини з ООП, засвоєння нею нових знань, умінь, навичок, а також успішна адаптація та соціалізація такої дитини у загальноосвітній простір і метою подальшої повної інтеграції у соціум.



Діаграма 10

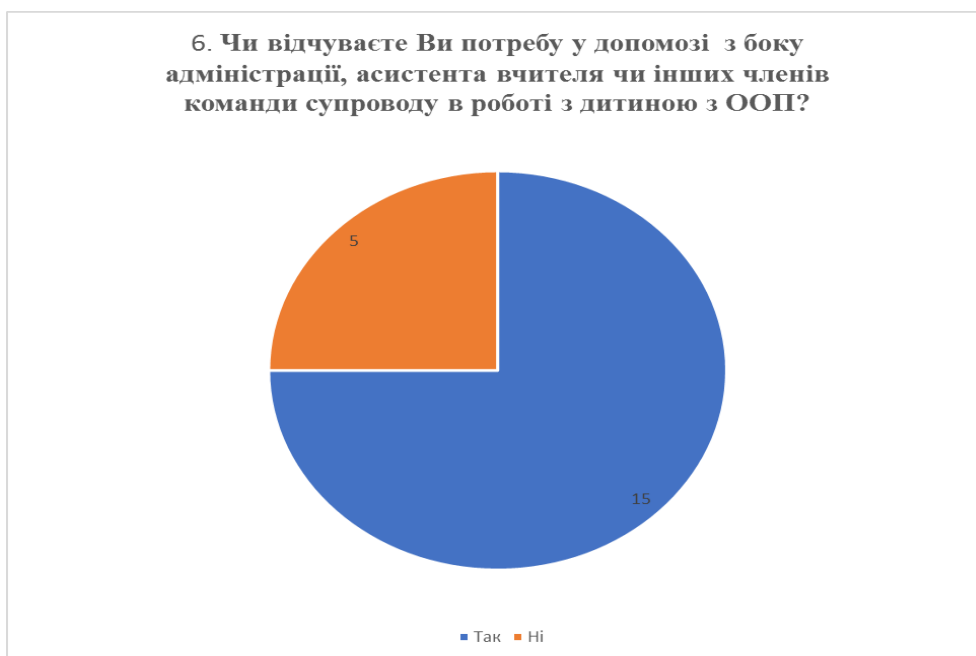
Отже, на нашу думку, великий відсоток фахівців, які зазначили у своїх відповідях, що так, вони дійсно потребують допомогу своїх колег, працюючи в інклюзивному класі, лише дають нам змогу підтвердити нашу думку про важливість командної взаємодії фахівців, що входять до команди супроводу.

Роль асистента вчителя в інклюзивному класі – це роль посередника між дитиною з ООП, іншими дітьми, вчителем, батьками, іншими фахівцями, що входять до команди супроводу. Для того, щоб перебування дитини з ООП в освітньому просторі було успішним і сприяло її розвитку, необхідно щоб це посередництво спиралося на чітку і налагоджену систему взаємодії між всім членами команди супроводу.

Також, однією з умов успішного включення дитини з ООП в освітній процес інклюзивного закладу є створення для такої дитини комфортних та сприятливих умов. Знову ж таки, тут чітко окреслюється саме роль асистента вчителя.

Також, відповідаючи, у свою чергу на шосте запитання анкети «*Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?*» (Додаток В), батьки також надали

однозначні відповіді: «Так» (Додаток Г). Це, на нашу думку є хорошим показником наявності розуміння батьками сформованої взаємодії між всіма фахівцями команди супроводу. Звичайно, є ще моменти, коли батьки є недостатньо залученими до обговорень та вирішення нагальних питань у команді супроводу. Про це також можуть говорити нам відповіді батьків як на це, *шосте запитання*, так і на *перше* питання анкети для батьків (Додаток В). Отже, підсумовуючи відповіді батьків за критерієм ступеню ефективності взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП, можна однозначно сказати, що батьки відчують труднощі, які є в роботі команди супроводу та потребують допомоги фахівців команди.



Діаграма 11

Знову ж таки, за допомогою статистичних даних у Таблиці 17, можна побачити, що відповідаючи на *сьоме запитання* анкети для команди супроводу (Додаток А), де за критерієм оцінювання визначено ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП маємо п'ять респондентів з двадцяти з неформованою позицією в цьому питанні. Але, ці п'ять

респондентів, відповідаючи на п'яте питання, чи полегшилася їх робота в інклюзивному класі з появою асистента вчителя, відзначили у своїх відповідях однозначно «так». Отже ця невизначеність у відсутності складностей у взаємодії в команді супроводу не відноситься до співпраці фахівців з асистентом вчителя.

Таблиця 17

Статистика

Ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП		7 запитання. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?
N	Допустимо	15
	Пропущенні	5

Оскільки однією з необхідних складових успішної діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі є його ефективна взаємодія з іншими фахівцями команди супроводу, ці взаємо-виключаючі показники можуть свідчити нам, що ефективність взаємодії асистента вчителя з іншими фахівцями команди супроводу дитини з ООП присутня.

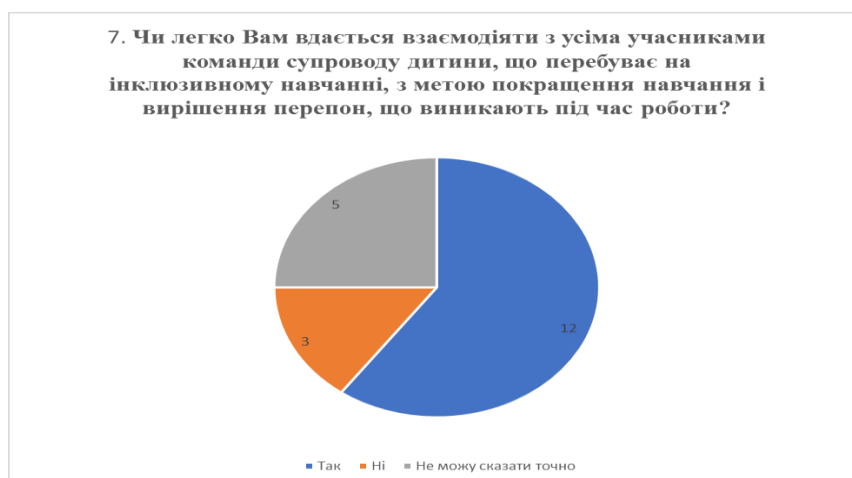
За допомогою *Таблиці 18* бачимо, що 60% респондентів, відповідаючи на *сьоме запитання*, вважають, що їм легко вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, працюючи з усіма дітьми класу. 15% респондентів не вважають свою співпрацю легкою. 25% не можуть відповісти на це питання однозначно. Також це можна наочно побачити за допомогою *Діаграми 12*.

Таблиця 18

7 запитання. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?					
		Частота	Відсотки	Відсотки допустимих	Накоплений відсоток
Допустимо	1	12	60,0	80,0	80,0
	2	3	15,0	20,0	100,0
Всього		15	75,0	100,0	
Пропущенні	-	5	25,0		
Всього		20	100,0		

Примітка: 1 - «так», 2 – «ні», - «не можу сказати точно»

Ефективність інклюзивного навчання залежить у першу чергу від залучення до команди супроводу різнопрофільних фахівців для вироблення спільного алгоритму дій і загальної стратегії навчання дитини з ООП в інклюзивному класі та забезпечення корекційно-розвивальної програми для цієї дитини. Важлива роль у цьому процесі звичайно ж покладається на працівників психологічної служби школи, фахівці якої здійснюють психолого-педагогічне супроводження дитини, також супроводжуючи весь процес навчання, надаючи підтримку педагогам, які працюють в інклюзивному класі та батькам.



Діаграма 12

Відповідаючи на сьоме запитання анкети « Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу Вашої дитини, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?» (Додаток В), батьки також надали однозначні відповіді: «Так» (Додаток Г). Отже, можна зроби висновки, враховуючи всі відповіді батьків, за критерієм ступеню ефективності взаємодії в команді супроводу, що не дивлячись на існуючі складнощі і перепони в роботі команди, взаємодію з фахівцями команди батьки відзначають як легку. А отже, можна сказати, що і результативну.

Кожен з фахівців команди супроводу відповідає за свою частину роботи в інклюзивному класі. Однак, як зазначає А. Колупаєва, важливі спільні обговорення командою супроводу, обмін ідеями щодо особливостей навчання учнів у яких виникають складності в навчанні або поведінці. Хорошого результату можна досягти завдяки поєднання знань вчителя-предметника щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, знань класного керівника, шкільного психолога, соціального педагога та асистента вчителя щодо загальних підходів роботи з класом та роботи фахівців спеціальної освіти. Ці фахівці, можуть надавати рекомендації з використання спеціальних методик, допомагати здійснювати адаптацію викладання матеріалу відповідно до певного порушення дитини з ООП та рекомендацій ІРЦ.

3.4. Рекомендації щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей в умовах інклюзивного закладу

За результатами проведеного дослідження ми розробили рекомендації щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, беручи до уваги існуючі перепони та складності в роботі команди супроводу дитини з ООП. Адже, саме вирішення і подолання цих перешкод, на наш погляд, є необхідною

умовою для вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, направлених на соціальну адаптацію дітей в умовах інклюзивного закладу.

Перше, на що ми звернули увагу, розробляючи свої рекомендації, це на важливість налагодженої і відпрацьованої взаємодії всіх фахівців команди супроводу між собою. Адже, часті спільні обговорення та засідання фахівців та батьків дитини з ООП, згуртованість, чіткий алгоритм дій в тій чи іншій ситуації невідмінні складники загальної успішної адаптації та соціалізації дітей інклюзивного класу.

Роль асистента вчителя у цьому випадку сприяти налагодженню цієї взаємодії, постійний збір та аналіз подій та результатів спільної діяльності, моніторинг успішності дитини з ООП, виявлення труднощів та перешкод, пошук ефективних шляхів їх подолання, високий рівень комунікації та професіоналізму, сприяння адаптації та соціалізації всіх дітей, які навчаються в інклюзивному класі.

Саме опираючись на результати нашого дослідження, з метою підвищення ефективності взаємодії в команді супроводу в подальшому загалом і для підвищення ефективності роботи асистента вчителя у інклюзивному класі, нами було *сформовано у вигляді рекомендацій та впроваджено* активне використання спільних чатів для обговорень нагальних питань у команді супроводу. До чатів також залучені і батьки дитини з ООП.

Аналізуючи результати нашого дослідження роботи певної команди супроводу і ролі асистента вчителя у соціалізації дітей інклюзивного класу, ми прийшли до висновків, що залучення певних фахівців, а саме вчителів-предметників і батьків до спільних обговорень є недостатньою.

Результати впровадження рекомендацій:

- Залучення до обговорень всіх без виключення фахівців до інформування, консультацій, пошуків шляхів вирішення того чи іншого питання у чаті команди супроводу;

- Швидке реагування на ту чи іншу подію фахівців команди;
- Активне залучення батьків до обговорень у команді.

Отже, на нашу думку, долаючи ці певні перешкоди в роботі команди, ми тим самим забезпечуємо ефективність роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, оскільки менше витрачаючи часу на організаційні питання, маючи вчасний та працюючий зв'язок з усіма членами команди супроводу, асистент може більш ефективно виконувати свою роботу.

Наступним, другим кроком впровадження наших рекомендацій ми обрали саме роботу з батьками. Адже, у роботі асистент вчителя, який за своїми посадовими обов'язками найбільше контактує з дитиною з ООП, її батьками, вчителем, адміністрацією, іншими дітьми, і є ніби об'єднувальною ланкою між усіма членами команди супроводу. Найбільш ефективними методами в роботі з батьками дитини з ООП є такі методи роботи, як соціально-педагогічна просвіта, соціально-педагогічний патронаж, психолого-педагогічний супровід.

Необхідно також додати, що саме батьки перші і головніші вчителі для своїх дітей. І саме соціальна підтримка сімей, де є діти з ООП – це вирішення цілого комплексу проблем, пов'язаних з навчанням, вихованням, адаптацією і соціалізацією такої дитини, подальшої інтеграції її в суспільство. Отже, у процесі взаємодії з такими сім'ями необхідно враховувати індивідуальні особливості та потреби цих родин.

Після появи в родині дитини з особливими потребами розвитку, потреби і зв'язки із соціумом такої родини дуже змінюються. Конкретно, така родина постає перед низкою перешкод, які долає з тим, чи іншим успіхом, або не долає зовсім. Це і суперечливі відчуття по відношенню до дитини, які можуть перейти у певне відсторонення на якийсь час. Потім може виникнути перекладання відповідальності за дитину на представників держави, соціальних служб. Багатодітні сім'ї проходять шлях використання різних методів виховання для

своїх дітей. Тож напруга у такій родині, однозначно зростає, сил в батьків стає менше, а кількість конфліктів може збільшитися.

Всі ці фактори можуть вплинути згодом на психологічний стан батьків і проявлятися в такій неадекватній поведінці, як агресія роздратованість, нестриманість, нетерплячість і, з рештою, з'являється психологічна травмованість батьків, яка не дозволяє їм адекватно сприймати потреби своєї дитини, сприймати свою дитину, як індивідуальність, приймати і любити її саме такою, як вона є, налагодити довірливі стосунки зі спеціалістами, отримати допомогу від навчального закладу, виробити спільний алгоритм дій, який сприяє розвитку, адаптації такої дитини та її родини у соціум.

Отже, однією з задач спеціалістів, які працюють з такою родиною, є підсилення віри батьків у можливість і перспективи розвитку своєї дитини та встановити стосунки співпраці, які побудовані на довірі і сприйнятті. Оскільки батьки також є активними членами команди супроводу, психологічна травмованість батьків може виявитися значною перешкодою для втілення ідей інклюзивної освіти в загальноосвітній простір.

Психологічна травмованість батьків створює ніби болоче поле несприйняття навколо дитини з ООП. Ця напруга, згодом передається спеціалістам, які працюють в інклюзивному класі, іншим батькам і, що найсуттєвіше, дітям. Працюючи в такому класі, фахівці можуть наштовхуватися на низку перешкод, подолання яких буде викликати занепокоєння і виникнення інших конфліктних ситуацій. Все це разом буде, неодмінно заважати розвитку і соціальній адаптації дітей, які навчаються в інклюзивному класі, не дивлячись на загальні зусилля фахівців.

Отже ми вважаємо, що процес інклюзивного навчання необхідно з самого початку закладати у вірному і грамотному руслі з перших днів перебування дитини з ООП в інклюзивному закладі освіти.

Оскільки відкриття інклюзивного класу починається саме зі звернення батьків до інклюзивного закладу і створення команди супроводу, спільного обговорення найближчих цілей співпраці і довгострокових задач, вважаємо, що закладений з самого початку довірливий толерантний тон взаємодії з батьками дитини з ООП надає нам можливість створення правильної динаміки подальшого розвитку подій.

Отже, в наслідок аналізу отриманих результатів нашого дослідження, нами було створено і впроваджено наступні рекомендації в роботі з батьками:

- Щоденна підтримка та інформування батьків дитини з ООП асистентом вчителя;
- Формування довірливих та партнерських стосунків з батьками дитини з ООП асистентом вчителя;
- Відкритість, щирість та готовність допомогти батькам у вирішенні будь яких ситуацій, які трапляються у закладі освіти і поза ним, пов'язані з дитиною з ООП та з родиною загалом;
- Консультації батьків з приводу виконання та обсягу домашніх завдань;
- Роз'яснення, стосовно оцінення дитини з ООП, розкладу занять, створення освітнього плану, моніторингу досягнень, індивідуального плану розвитку та контроль за загальним навантаженням на дитину з ООП;
- Допомога асистента вчителя у взаємодії та налагодженні партнерських стосунків між батьками та іншими фахівцями команди супроводу;
- Підтримка батьківського потенціалу асистентом вчителя;
- Вчасне реагування асистента вчителя на потреби батьків;
- Завчасне інформування батьків з приводу ситуацій, що можуть відбуватися у тому чи іншому випадку;
- Беззаперечна підтримка рішень батьків щодо майбутнього їхньої дитини.

Результатом впровадження рекомендацій було:

- залучення батьків до активної участі і обговорень командою супроводу за допомогою спільних чатів;
- консультація батьків у позаурочний час, за вимогою за допомогою платформи ZOOM;
- допомога асистента вчителя у виконанні домашніх завдань;
- щоденний особистий контакт з батьками асистентом вчителя;
- інформування батьків, щодо досягнень дитини, а також складнощів, які виникають і методів подолання перешкод;
- постійне узгодження спільних дій між батьками і асистентом вчителя стосовно самопочуття дитини з ООП, настроїв, бажань, ситуацій або подій, свідком яких став або лише асистент, або батьки дитини з ООП;
- активна жива комунікація між батьками та асистентом вчителя.

Отже, батьки у особі асистента вчителя мають у закладі освіти людину, яка своєю роботою постійно забезпечує особистісно-орієнтований освітній процес для дитини з ООП, сприяє її соціалізації і соціалізації всіх дітей інклюзивного класу, адже формування вміння взаємодіяти на товариських, дружніх, толерантних стосунках в освітньому просторі стосується всіх його учасників.

Наступним, третім нашим кроком у розробці рекомендацій щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, направлених на соціальну адаптацію дітей в умовах інклюзивного закладу було підсилення активної участі асистента вчителя при складанні індивідуальної програми розвитку, освітнього плану та моніторингу досягнень для дитини з ООП.

При складанні індивідуальної програми розвитку та плану корекційно-розвивальних занять, необхідно дотримуватися певних вимог: чітко сформулювати

мету корекційно-педагогічної роботи, сформувати та виділити чіткі задачі, які формують довгострокові цілі, визначити зміст завдань, враховуючи рекомендації ІРЦ та індивідуально-психічні особливості дитини з ООП, підібрати відповідні методи і техніки викладання, враховуючи вікові, інтелектуальні та фізичні можливості дитини, запланувати участь батьків та інших спеціалістів в корекційному процесі, розробити методи збору та аналізу успішності дитини.

Важлива роль, на наш погляд, у вирішенні всіх цих завдань припадає саме на асистента вчителя. Адже, знову ж таки, опираючись на результати нашого дослідження, створюючи рекомендації для підвищення ефективності роботи асистента вчителя та враховуючи всі недоліки або перешкоди, які виникали в минулому у роботі команди супроводу, **нами було рекомендовано та впроваджено в роботу всіх команд супроводу навчального закладу наступне:**

- Створення моніторингу досягнень дитини з ООП у форматі єдиного документу, який заповнюється кожним фахівцем команди супроводу у певний проміжок часу. Асистентом вчителя цей документ заповнюється на основі журналу спостережень, який ведеться під час уроків, а також спостережень у позаурочний час. Також, асистентом вносяться спостереження досягнень дитини на певний момент часу. Цей документ дає змогу кожному фахівцю розуміти досягнення дитини з ООП загалом.
- Створення єдиного освітнього плану для кожної дитини з ООП всіх інклюзивних класів з фіксованим навантаженням, сформованими довгостроковими цілями, та короткостроковими завданнями;
- Активне обговорення на зустрічах команди супроводу при створенні індивідуального плану розвитку;
- Залучення до команд супроводу представників ІРЦ.

Результатом впровадження рекомендацій у всіх командах супроводу навчального закладу, де також працюють асистенти вчителів, було:

- Впровадження спільних документів фіксованої роботи команди супроводу та досягнень дитини з ООП;
- Контроль за загальним навантаженням для дитини з ООП;
- Оцінювання досягнень дитини з ООП відповідно до її попередніх досягнень;
- Консультація фахівців ІРЦ стосовно адаптації матеріалів і оцінювання дитини з ООП;
- Підтримка компетентності батьків і допомога у прийнятті рішень фахівцями ІРЦ;
- Ситуативна консультація всіх фахівців команди супроводу фахівцями ІРЦ;

І останнім, четвертим кроком у розробці наших рекомендацій щодо вдосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, направлених на соціальну адаптацію дітей в умовах інклюзивного закладу була організація постійної роз'яснювальної роботи асистентом вчителя. Ця робота була направлена на успішне впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти серед батьків і всіх учасників освітнього процесу та забезпечення асистентом соціалізації дітей, які навчаються в інклюзивному закладі.

Звичайно, бажано, перед входженням дитини з ООП в освітнє середовище інклюзивного закладу, провести певну роз'яснювальну та просвітницьку роботу з метою формування розуміння та позитивних установок щодо сприймання дітей з особливими освітніми потребами, підготувати педагогічний колектив до можливих труднощів та перешкод, що можуть виникати, а також методів їх подолання, провести роз'яснювальну роботу по співпраці з батьками, налагодженні з ними плідної взаємодії, максимально сформувати толерантне та доброзичливе середовище для дитини.

А що робити, коли ця робота була проведена не в достатньому обсязі? Або взагалі, дитина з ООП вимушено навчалася в інклюзивному класі без асистента

вчителя якийсь час? І тоді поява нового вчителя у класі, нового колеги, фахівця, роль якого є незрозумілою багатьом, а можливо і не доречною для когось, викликає певні суперечливі почуття як в дітей так і в дорослих?

Тоді асистенту вчителя доводиться налагоджувати цю взаємодію у польових умовах щоденного життя в освітньому просторі, формуючи у всіх його учасників такі поняття як взаємодія в команді, розуміння, повага, сприйняття, особистісна-зорієнтованість освітнього процесу відповідно до можливосте дитини.

Особистий приклад у цій взаємодії, який надає асистент вчителя для всіх учнів інклюзивного класу є, на нашу думку важливим важелем по сприянню покращення атмосфери у класі, зменшенню конфліктів між дітьми, швидке вирішення останніх, ще на початкових стадіях. І, найголовніше, це приклад комунікації та взаємодії з дитиною з ООП. Адже, приклад дорослої людини поруч, яка доброзичлива, контактна і відкрита до роз'яснень, допомоги і небайдужості по відношенню до всіх дітей класу не може, на наш погляд, не надихати всіх учнів.

Звичайно, це дуже тривала і кропітка робота всіх спеціалістів команди супроводу. Але роль асистента вчителя у всьому, вище перерахованому, на наш погляд, є суттєвою. По перше асистент вчителя має майже щоденний контакт з усіма учасниками освітнього процесу. Налагодження доброзичливих взаємостосунків, як ми вже говорили, майже повністю є задача саме асистента вчителя. По друге, асистент, перебуваючи постійно поряд з дітьми, має змогу, на відміну від викладачів-предметників та інших фахівців, оцінювати картину взаємовідносин, успішності, настроїв, самопочуття, особливостей дитини з ООП та всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі. Маючи цю інформацію, яка збирається в журнал спостережень асистентом та обговорюється постійно з психологом, вчителями-предметниками, адміністрацією, всі члени команди супроводу, без винятку, мають змогу охопити ситуацію в цілому, а не у межах відрізка свого уроку чи виховної години. На допомогу сьогодні, в *наслідок*

наших впроваджень, також стають у нагоді спільні чати для обговорень у командах супроводу.

Результати анкетування дали змогу нам з'ясувати ефективність освітнього процесу дитини з ООП, виявити наявність взаємоузгодженої комплексної діяльності команди супроводу та з'ясувати роль і можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в інклюзивному класі, а саме забезпечення асистентом вчителя особистісно орієнтованого спрямування навчально-виховного процесу, розробити в подальшому механізми подолання перешкод, що виникають в роботі команди супроводу та асистента вчителя.

Результати анкетування дають змогу говорити про досить високі показники результативності роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, якість взаємодії між усіма членами команди супроводу та успішності дитини з ООП в інклюзивному класі в соціалізації, адаптації і навчанні.

Досвід, який ми отримали досліджуючи роботу, можливості та ролі асистента вчителя у соціальній адаптації дітей у середній школі активно використовується сьогодні командами супроводу та іншими асистентами вчителя у молодшій школі для подолання перешкод у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу на їх початковій стадії.

Впровадження інклюзивної освіти в нашій державі відбувається поступово, та подекуди болісно. Перешкоди, що виникають на шляху до толерантного суспільства, здається, що бувають нездоланими. Але, на нашу думку, лише чітко визначенні ролі кожного фахівця команди супроводу, у тому числі асистента вчителя, та налагоджена спільна взаємодія фахівців, педагогів та батьків навколо дітей, які навчаються в інклюзивному класі можуть дати дітям безпечно та стимулююче до розвитку поле майбутнього толерантного, терплячого та чуйного суспільства.

Отже, результатом впровадження наших рекомендацій є вирішення перешкод, виявлених за допомогою нашого дослідження. Забезпечуючи

вирішення цих нагальних питань, які виникають і в роботі вчителів предметників і в інших фахівців, які працюють в інклюзивному класі і в батьків дитини з ООП, ми забезпечуємо впровадження успішного інклюзивного навчання загалом і ефективну роботу асистента вчителя зокрема.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено методологію, програму дослідження, а також результати емпіричного дослідження особливостей роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.

Відповідно до програми дослідження анкетування було проведено за допомогою розроблених нами *Анкети для команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти* (Додаток А). Та *анкети для батьків дитини з ООП, які також входять до команди супроводу* (Додаток В). Анкети для членів команди супроводу та батьків мають на меті вивчення особливостей роботи асистента вчителя в інклюзивному класі та його ролі у покращенні динаміки розвитку та соціальної адаптації дитини з ООП. Анкетування допомогло з'ясувати результативність роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, якість взаємодії між усіма членами команди супроводу та успішності дитини з ООП в інклюзивному класі в соціалізації, адаптації і навчанні.

У дослідженні були враховані попередні результати соціометричних досліджень, які проводилися шкільним психологом до введення посади асистента вчителя та показники загальної успішності в навчанні дитини з ООП для порівняння з результатами, які ми отримали після проведення анкетування членів команди супроводу.

У процесі аналізу результатів *анкетування* та проведення аналізу відповідей респондентів, в якому взяли участь батьки дитини з ООП та 20 респондентів,

членів команди супроводу дитини з ООП, яка навчається в інклюзивному класі за наявності посади асистента вчителя, ми можемо провести аналіз результатів за визначеними *критеріями*:

- показники успішності навчання дитини з ООП (запитання 3);
- наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя (запитання 8, 9);
- покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі (запитання 4);
- ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП (запитання 1, 2, 5, 6, 7).

Отже, узагальнено наступне:

- **За критерієм «показники успішності навчання дитини з ООП» - 75%**, а отже переважна більшість членів команди супроводу відзначили покращення в ситуації в навчанні дитини з ООП за наявності асистента вчителя у класі. Ці цифри є для нас показником успішності дитини з ООП з багатьох предметів. Також, ці результати підтвердили у своїй анкеті батьки дитини з ООП.
- **За критерієм «наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя»** ми з'ясували, що настрої, який переважає у дитини з ООП під час уроку є переважно хорошим, це відзначили і більшість фахівців команди супроводу і батьки дитини з ООП. Також показник загальної успішності у соціальній адаптації дитини з ООП в інклюзивному класі є високим, 70% респондентів відзначили це. Отже це може свідчити про те, що сприятливі умови в навчальному закладі присутні і мають лише позитивний вплив як на дитину з ООП так і на всіх учасників навчального процесу в інклюзивному класі.
- **За критерієм «покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі»** ми отримали

досить високий показник, 65% респондентів дали відповідь «так», решта, 35% респондентів не змогли надати однозначну відповідь на це питання, а отже ми можемо зробити висновок про недостатню включеність значної частки фахівців у спільну взаємодію у команді супроводу.

Аналізуючи результати нашого дослідження, ми дійшли висновку, що враховуючи сильні сторони кожної дитини класу, у тому числі дитини з ООП, можна реально створювати, за допомогою взаємодії фахівців команди супроводу і асистента вчителя, ситуацію успіху, заохочення, підтримки, взаємодопомоги та поваги серед учнів інклюзивного класу. Провівши анкетування і дослідивши результати, ми переконані, що всі ці позитивні чинники впливають на загальну успішність всіх дітей інклюзивного класу, за умови наявності асистента вчителя. Отже, вважаємо, що розкриваючи роль асистента вчителя в покращенні ситуації адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі, виявляється у своєчасній допомозі подолання труднощів взаємодії, комунікації та формуванню довірливих стосунків між учнями класу. У свою чергу, середовище, що побудоване на довірі, розумінні і взаємоповазі і дає нам ґрунт для подальшого успішного розвитку всіх дітей інклюзивного класу, без винятку.

- За критерієм **«ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП»** ми побачили, що в переважній більшості спеціалістів (60%) не виникає складності в роботі в інклюзивному класі. Дуже хороший результат в плані низького показника невизначеності фахівців з цього питання. Адже чітке розуміння процесу, що відбувається і його результатів, або відсутності результатів відкривають для команди супроводу швидкі шляхи подолання для існуючих перепон.

Також максимальна більшість з фахівців команди супроводу змогла чітко визначитися в своїй позиції, чи вистачає того часу, який по факту вони

можуть приділити саме дитині з ООП під час уроку і 60 % визначилися, що цього часу достатньо. І це також, на нашу думку дуже хороший показник розуміння фахівцями команди супроводу процесу інклюзивного навчання.

Також, 85% респондентів вказали на те, що їх робота в інклюзивному класі полегшилася з появою асистента вчителя, а це на нашу думку є чудовий показник результативності роботи саме асистента вчителя. Тієї ж самої думки дотримуються і батьки дитини з ООП. Отже, враховуючи вплив асистента на взаємодію між фахівцями та, беручи до уваги високі показники успішності в навчанні і соціалізації дитини з ООП, а також наявності успіхів у соціалізації всіх дітей інклюзивного класу, ми дійшли до висновку, що в своїх рекомендаціях щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей ми маємо підсилити його роль, щоб закріпити ці результати.

Так, на наш погляд, кожен фахівець, працюючи в інклюзивному класі здатен надати оцінку перешкодам, які виникають під час роботи і результативності спільних дій команди супроводу, направлених на їх подолання. За результатами дослідження, можна зазначити, що лише певна недостатня залученість і вчасна поінформованість всіх фахівців і, подекуди, батьків дитини з ООП є наявною перешкодою.

Роль асистента вчителя в інклюзивному класі, на нашу думку, виходячи, знову ж таки з результатів дослідження, – це роль посередника між дитиною з ООП, іншими дітьми, вчителем, батьками, іншими фахівцями, що входять до команди супроводу. Для того, щоб перебування дитини з ООП в освітньому просторі було успішним і сприяло її розвитку, необхідно щоб це посередництво спиралося на чітку і налагоджену систему взаємодії між всім членами команди супроводу. Саме тому, у розроблені та упроваджені рекомендації щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному

класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей, перше на що ми звернули увагу, це на налагодженні відпрацьованої взаємодії всіх фахівців команди супроводу дитини з ООП між собою.

І, на останок, за нашим критерієм **«ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП»**, зазначимо, що 60% респондентів, членів команди супроводу, а також батьки дитини з ООП, вважають, що їм легко вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу. А отже, ми можемо дійти висновку, що загалом робота команди за наявності посади асистента вчителя є ефективною. Тому, у своїх рекомендаціях щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей, ми лише підсилили і чітко окресли роль асистента вчителя у подальшій роботі в інклюзивному класі для закріплення отриманих результатів.

Отже, аналіз отриманих результатів в рамках нашого дослідження ролі та можливості асистента вчителя у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу дає змогу говорити, що робота асистента вчителя в рамках інклюзії, відкриває поле для пошуку, відпрацювання ідей забезпечення дітям з особливими освітніми потребами комфортного освітнього простору.

Представлено розроблені та впроваджені рекомендації щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей. Зокрема:

- 1. Налагодження відпрацьованої взаємодії всіх фахівців команди супроводу дитини з ООП між собою;*
- 2. Створення і впровадження рекомендацій в роботі з батьками дитини з ООП;*
- 3. Підсилення активної участі асистента вчителя при складанні індивідуальної програми розвитку, освітнього плану та моніторингу досягнень для дитини з ООП.*

4. Організація постійної роз'яснювальної роботи асистентом вчителя, направленої на успішне впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти серед батьків і всіх учасників освітнього процесу та забезпечення таким чином асистентом вчителя соціалізації дітей, які навчаються в інклюзивному закладі.

Не дивлячись на те, що багато зусиль робиться сьогодні для удосконалення загальної концепції інклюзивної освіти та вироблення дієвих механізмів надання супроводу в цьому напрямку, на нашу думку існує ще багато перепон на шляху до забезпечення комфортного освітнього середовища для всіх дітей в умовах інклюзивного закладу. Адже, діти з особливими освітніми потребами, за умови надання їм адекватної і своєчасної соціально-педагогічної допомоги можуть успішно соціалізуватися.

Кожна ситуація роботи з дитиною з особливими освітніми потребами вимагає високого професіоналізму від всіх фахівців команди супроводу і асистента вчителя у тому числі, тому що це завжди пошук шляхів підтримки такої дитини. Створення для неї оптимальних умов соціально-педагогічного, інтелектуального розвитку особистості. Налагодження зав'язків з усіма учасниками освітнього процесу. Формування навичок взаєморозуміння, взаємодопомоги та співпраці у всіх дітей інклюзивного класу.

Ідея усунення перешкод та постійний моніторинг на виявлення, що саме не дає рухатися уперед дитині з ООП, була орієнтиром у щоденній роботі асистента вчителя в інклюзивному класі. Ми намагалися проводити аналіз та формулювати перешкоди та шляхи їх подолання, спираючись на глибоке розуміння проблематики конкретної дитини. Чітко окреслена роль асистента вчителя у роботі команди супроводу, направлена на соціалізацію всіх дітей інклюзивного класу, суттєво допомагала нам у цьому.

В роботі асистента вчителя спостерігались деякі труднощі, що стосувалися процесу налагодження ефективної комунікації з вчителями-предметниками, через різну ступінь методологічного розуміння та особистісного сприйняття

концепції інклюзивної освіти. Проте, дані труднощі, переважно, вдавалося долати за рахунок підтримання постійного діалогу у команді супроводу до складу якої входили практичний психолог, соціальний педагог, класний керівник, вчителі-предметники, адміністрація закладу, батьки дитини з особливостями психофізичного розвитку і асистент вчителя. Ефективності роботи в класі сприяло те, що асистенту вчителя вдалося знайти спільну мову з дітьми та колегами, що допомогло дослідити і виявити перешкоди на шляху до впровадження ідей інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ

1. На основі теоретичного аналізу проблеми було розкрито сутність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. Визначено, що соціальна адаптація, це пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії. Також, в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, але в той же час створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей.

Проаналізовано специфіку роботи асистента вчителя та його роль у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. З'ясовано, що роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням розглядається у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

2. Проаналізовано зарубіжні практики та вітчизняний досвід соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу. Так, практика європейських країн показує нам приклад, що більшість із учнів з особливими освітніми потребами можуть навчатися в загальних школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг школярам з особливостями психофізичного розвитку у звичайних класах закладів загальної середньої освіти за умови відповідної підготовки фахівців та вчителів і підтримки батьків.

3. У ході експериментальної частини дослідження визначено методологію, визначено та охарактеризовано методи дослідження, розроблено програму та

проведено емпіричне дослідження особливостей роботи асистента вчителя та його ролі у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу.

Відповідно до програми дослідження анкетування було проведено за допомогою розроблених нами *Анкети для команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти* (Додаток А). Та *анкети для батьків дитини з ООП, які також входять до команди супроводу* (Додаток В). Анкетування допомогло з'ясувати результативність роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, якість взаємодії між усіма членами команди супроводу та успішності дитини з ООП в інклюзивному класі в соціалізації, адаптації і навчанні.

У процесі аналізу результатів *анкетування* та проведення аналізу відповідей респондентів, в якому взяли участь батьки дитини з ООП та 20 респондентів, членів команди супроводу дитини з ООП, яка навчається в інклюзивному класі за наявності посади асистента вчителя, ми можемо провести аналіз результатів за визначеними *критеріями*:

- показники успішності навчання дитини з ООП;
- наявність успіхів у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя;
- покращення ситуації стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі;
- ступінь ефективної взаємодії всіх членів команди супроводу дитини з ООП.

Отже, узагальнено наступне: не дивлячись на досить високі показники і спільної взаємодії між фахівцями команду супроводу, і підвищення загальної успішності в навчанні і соціальній адаптації дитини з ООП, а також всіх дітей в інклюзивному класі, що також відмічають і батьки дитини з ООП, ще є труднощі і перепони в роботі асистента вчителя і фахівців команди супроводу загалом. Це і недостатня залученість до спільних обговорень у команді супроводу всіх фахівців і обох батьків дитини з ООП, і питання по оцінюванню дитини з ООП,

а також адаптації матеріалу для неї. І питання соціальної адаптації дітей інклюзивного класу, яке також вимагає не лише чітко окресленої ролі асистента вчителя у цьому процесі, а і, знову ж таки, залучення всіх фахівців до чітко організованої спільної роботи у цьому напрямку.

4. На основі дослідження розроблено *рекомендації щодо удосконалення роботи асистента вчителя в інклюзивному класі, спрямовані на соціальну адаптацію дітей*. Зокрема:

1. Налагодження відпрацьованої взаємодії всіх фахівців команди супроводу дитини з ООП між собою;

2. Створення і впровадження рекомендацій в роботі з батьками дитини з ООП;

3. Підсилення активної участі асистента вчителя при складанні індивідуальної програми розвитку, освітнього плану та моніторингу досягнень для дитини з ООП;

4. Організація постійної роз'яснювальної роботи асистентом вчителя, направленої на успішне впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти серед батьків і всіх учасників освітнього процесу та забезпечення таким чином асистентом вчителя соціалізації дітей, які навчаються в інклюзивному закладі.

Результатом впровадження наших рекомендацій є вирішення наявних перешкод в роботі команди супроводу за наявності посади асистента вчителя, виявлених за допомогою нашого дослідження. Забезпечуючи вирішення цих нагальних питань, які виникають і в роботі вчителів предметників і в інших фахівців, які працюють в інклюзивному класі і в батьків дитини з ООП, ми забезпечили впровадження успішного інклюзивного навчання загалом і ефективну роботу асистента вчителя зокрема, беручи до уваги загальну успішність соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу після реалізованих рекомендацій.

Досвід, який ми отримали досліджуючи роботу, можливості та ролі асистента вчителя у соціальній адаптації дітей у середній школі активно використовується сьогодні командами супроводу та іншими асистентами вчителя у молодшій школі для подолання перешкод у соціальній адаптації дітей в умовах інклюзивного закладу на їх початковій стадії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. під заг.ред. Войцехівського М.Ф., / Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Вознюк О. Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. Житомир: КЗ «ЖОШПО» ЖОР, 2019. 68 с.
3. Давиденко Г. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Desktop/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%B0/Znpkhist_2013_2_14.pdf
4. Дудченко Т. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії, 25 квітня 2019 р., Ігрова діяльність як засіб соціальної адаптації дошкільників в умовах інклюзивної освіти, , с.28, Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/1maket.pdf>
5. Декларація прав дитини : затверджена Резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р. // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384
6. Декларация социального прогресса и развития Принята резолюцией 2542 (XXIV) Генеральной Ассамблеи от 11 декабря 1969 г. Организация Объединенных Наций (ООН), Режим доступу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/socdev.shtml
7. Загальна декларація прав людини: прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10.12.1948 р.

[Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015

8. Закон України про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу, (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2010, N 46, ст.545), Режим доступу:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17#Text>

9. Закон України про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 30, ст.10-11) Режим доступу:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>

10. Закон України Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 30, ст.322). Режим доступу:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>

11. Закон України Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : закон України від 5 червня 2014 р. № 1324-УІІ // Відомості Верховної Ради. 2014. № 30. Ст. 1011. Режим доступу:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text>

12. Закон України, Про вищу освіту : закон України від 01.07.2014 р. № 1556-УІІ [Режим доступу] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/1556-18>

13. Закон України Про освіту : від 05.09.2017 № 2145-VІІІ. Верховна Рада України : офіц. веб-портал. База даних: Законодавство України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 04.11.2019).

14. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я // Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 3. С. 20-29. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_3_5

15. Заярнюк О.В. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету, Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення, Режим доступу: http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/3705/1/Inkliuzyvna%20osvita%20_44.pdf
16. Злобіна О.Г. Соціометрія: дослідження міжособистісних відносин у групі. Режим доступу: http://i-soc.com.ua/assets/files/book/zlobina/zlobina_sociometriy.pdf
17. Метельська Т. Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дитинства вільні рухи. 2009. № 4, С. 8, Режим доступу: <https://naurok.com.ua/stattya-inklyuzivna-osvita-yak-odna-z-umov-socialno-adaptaci-ditey-z-osoblivimi-potrebami-32172.html>
18. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Кабінет міністрів України постанова від 15 серпня 2011 р. № 872 Київ Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
19. Каламбет С.В. Методолія наукових досліджень: Навч. посіб. / С.В. Каламбет, С.І. Іванов, Ю.В. Півняк Ю.В. Дн-вськ: Вид-во Маковецький, 2015. 191 с., Режим доступу: <https://pgasa.dp.ua/wp-content/uploads/2017/10/3-1.pdf>
20. Коган О. В. та ін. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с. ISBN 978-617-7845-11-8
21. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. /: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с., Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/22/>
22. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.:іл. (Серія „Інклюзивна освіта”) с. 15, Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/132487725.pdf>

23. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми: університетська книга, 2019. 392с.

24. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с., Режим доступу: <http://www.disslib.org/pedahohichni-osnovy-intehruvannja-shkoljariv-z-osoblyvostjamy-psykhofizychnoho-rozvytku.html>

25. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

26. Колосова О.В. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна // Молодий вчений №5.1 (57.1) травень 2018. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/ua/specvipusk>.

27. Конвенція про права дитини : міжнародний документ від 20.11.1989 р. [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021

28. Концепція розвитку інклюзивної освіти : затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/newstmp/2010/05..../doc.doc

29. Конституція України 254к/96-ВР, від 01.01.2020. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

30. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя навчального закладу з інклюзивним навчанням, 2013, с.250-262.

31. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням, Режим доступу:[file:///C:/Users/User/Desktop/ooop_2013_4\(1\)_30%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/ooop_2013_4(1)_30%20(2).pdf)

32. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(1). С. 234-243. Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(1\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)_30).

33. Лукіна Т.О., Шашова А.Г. Організація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи, Університетські наукові записки, 2014, №2 (50), с.338-347, Режим доступу:file:///C:/Users/User/Desktop/Unzap_2014_2_40.pdf

34. Метельська Т. Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дитинства вільні рухи. 2009. № 4, С. 8

35. Міністерство освіти і науки України Львівський національний університет ім. Івана Франка факультет управління фінансами та бізнесу кафедра обліку і аудиту. Методологія наукових досліджень. Режим доступу:financial.lnu.edu.ua › метод-наук-лекції.

36. Мірошнікова А. Як психологічно підтримувати батьків дитини з особливими потребами. *Освіторія*. 2019. Режим доступу:<https://osvitoria.media/experience/yak-psyhologichno-pidtrymuvaty-batkiv-dytny-z-osoblyvymy-potrebamy/>

37. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

38. Попова Н.А. Форми роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти, 2018. Режим доступу:<https://vseosvita.ua/library/formi-roboti-z-batkami-v-umovah-inkluzivnoi-osviti-2660.html>

39. Практична психологія в інклюзивному середовищі: За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. 248 с.

40. Рібцун Ю. В. Р 49 Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку / Ю. В. Рібцун. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання).

41. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

42. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : Збірник наукових праць. Вип. 14(2019) С. 302-307.

43. Соціальна адаптація і реабілітація. Навчальні матеріали онлайн (pidru4niki.website)© 2010-2021 Режим доступу: https://pidruchniki.com/11151212/sotsiologiya/sotsialna_adaptatsiya_reabilitatsiya

44. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р. [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306

45. Тім Лорман, Джоан Демпелер, Девід Харві, Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб.; пер. з англ. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

46. Томаля Т.С. Нормативно-правове забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні, Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/7078/1/32.pdf>

47. Функції учасників команди супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої освіти. 2018 Режим доступу:http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/11/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-2-dodatok3.pdf

48. Четверікова Н. Роль шкільного психолога як члена команди супроводу інклюзивного процесу в закладі загальної середньої освіти. 2018 International Academy Journal. Web of Scholar.

49. Шевців З.М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. 2017 URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4565

50. Щеглова Ю., Маслова М., Мацієвська Г. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України : бібліографічний покажчик / КЗ «ЗОУНБ» ЗОР ; Запоріжжя : ФОП Мокшанов В. В., 2017. 256 с. Імен. покажч.: с. 222-252.

51. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина. СПб. : Питер, 2004. 316 с.

52. Legge 30 marzo 1971, n. 118 *"Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili."* (Pubblicata nella G.U. 2 aprile 1971, n. 82), Електронне джерело: <http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml>

53. Legge 4 agosto 1977, n. 517. "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico" (Pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n. 224), Електронне джерело: <http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>

54. Marcuse, H. Cultura e societ... : saggi di teoria critica, 1933-1965 / Herbert Marcuse. Torino : Einaudi, 1969. XXV. 299 p.

- 55.** Marcuse, H. Cultura e societ... : saggi di teoria critica, 1933-1965 / Herbert Marcuse. Torino : Einaudi, 1969. XXV. 299 p.
- 56.** Sentenza della Corte Costituzionale - 3 giugno 1987, n. 215 Електронне джерело: http://host.uniroma3.it/uffici/urp/norme/servizi/Sentenza215_87.pdf
- 57.** Електронний ресурс : Асистенти вчителів інклюзивних класів, МОН, <https://mon.gov.ua/ua/news/asistenti-vchiteliv-inklyuzivnih-klasiv-pidvishuvatimut-kvalifikaciyu-za-novim-poryadkom-ta-v-mezhah-nush-mon-zatverdilo-programu>
- 58.** Електронний ресурс: Асоціація вчителів Альберти (АТА – Alberta Teachers’ Association), Вчитель і асистент вчителя: ролі і відповідальність http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_UKR.pdf
- 59.** Електронний ресурс: Навчальні матеріали онлайн Бесіда, інтерв'ю, анкетування. https://pidruchniki.com/12090810/psihologiya/besida_intervyu_anketuvannya
- 60.** Бичкова Л. Електронний ресурс Поняття методу. Класифікація методів наукового пізнання та їх характеристика http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/09H2R9_2.htm
- 61.** Електронний ресурс: Файловий архів студентів Загальнологічні методи пізнання. <https://studfile.net/preview/1849011/page:4/>
- 62.** Електронний ресурс: Файловий архів студентів Загальнологічні методи пізнання. <https://studfile.net/preview/5436911/page:5/>
- 63.** Електронний ресурс: Файловий архів студентів Загальнологічні методи пізнання. <https://studfile.net/preview/5436911/page:5/>

Анкета

команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні щодо вивчення особливостей соціальної адаптації дитини, що навчається в інклюзивному класі, а також якості спільної соціально-педагогічної роботи та взаємодії в навчальному і виховному процесі в зв'язку з появою у класі посади асистента вчителя.

Анкета є анонімною, результати будь використані в наукових цілях.

Будь ласка, уважно прочитайте запитання і виберіть варіант відповіді, позначивши відповідь позначкою, або надавши коротку відповідь.

Дякуємо за співпрацю!

Дослідження проводить студентка магістратури Університету «Україна», місто Київ, Загута-Візер Яна Юріївна

Спеціальність: «Спеціальна освіта»

Дайте, будь ласка відповіді на запитання щодо соціальної адаптації дитини, що навчається в інклюзивному класі, а також ефективності співпраці вчителя і асистента вчителя :

1. Чи виникають у Вас складності в роботі в інклюзивному класі?
Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

2. Чи вдається Вам достатньо приділити уваги дитині з ООП на уроці?
Так: _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

3. Чи змінилася ситуація в навчанні дитини на краще з появою асистента вчителя у класі з вашого предмету?
Так: _____ Ні _____ Нічого не змінилося _____

4. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?
Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

5. Чи полегшилася Ваша робота у класі з появою асистента вчителя?

Так _____ Ні _____ Нічого не змінилося _____

6. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

7. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

8. Чи гарний настрій, на Вашу думку, переважає у дитини з ООП на уроці?

Піднесений, веселий _____ Пригнічений _____ Не можу сказати точно _____

9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Анкета																			
команди супроводу дитини з ООП, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти																			
Кількість респондентів: 20																			
Загальна кількість питань: 9																			
Варіанти відповідей на питання: «Так», «Ні», «Не могу сказати точно»																			
Питання	Респондент 1	Респондент 2	Респондент 3	Респондент 4	Респондент 5	Респондент 6	Респондент 7	Респондент 8	Респондент 9	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент	Респондент
1. Чи виникають у Вас складності в роботі в інклюзивному класі?	Ні	Ні	Так	Ні	Ні	Так	Немає	Ні	Ні	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Так	Так	Немає
2. Чи вдається Вам достатньо приділити уваги дитині з ООП на уроці?	Так	Так	Ні	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так
3. Чи змінилася ситуація в навчанні дитини з ООП на краще з появою асистента вчителя у класі з вашого предмету?	Так	Так	Немає	Так	Так	Ні	Немає	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
4. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?	Так	Так	Немає	Так	Так	Немає	Немає	Так	Так	Немає	Так	Так	Так	Так	Так	Немає	Так	Так	Немає

5. Чи полегшилася Ваша робота у класі з появою асистента вчителя?	Т а к	Т а к	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к	
6. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації, асистента вчителя чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?	Н і	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н і	Н і	Т а к	Т а к	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к
7. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?	Н е м с т	Н е м с т	Т а к	Т а к	Н і	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н і	Т а к	Н е м с т	Н е м с т
8. Чи гарний настрій, на Вашу думку, переважає у дитини з ООП на уроці?	Т а к	Т а к	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к	Н е м с т	Т а к	Н е м с т	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н е м с т	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к
9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації дитини з ООП в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н і	Т а к	Т а к	Т а к	Н і	Н е м с т	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Т а к	Н е м с т	Н і	Т а к	Н е м с т

Додаток В

Анкета

команди супроводу дитини, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти

Шановні батьки!

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні щодо вивчення особливостей соціальної адаптації дитини, що навчається в інклюзивному класі, а також якості спільної соціально-педагогічної роботи та взаємодії в навчальному і виховному процесі в зв'язку з появою у класі посади асистента вчителя.

Анкета є анонімною, результати будь використані в наукових цілях.

Будь ласка, уважно прочитайте запитання і виберіть варіант відповіді, позначивши відповідь позначкою, або надавши коротку відповідь.

Дякуємо за співпрацю!

Дослідження проводить студентка магістратури Університету «Україна», місто Київ,
Загута-Візер Яна Юріївна

Спеціальність: «Спеціальна освіта»

Дайте, будь ласка відповіді на запитання щодо успішності соціальної адаптації Вашої дитини, що навчається в інклюзивному класі, а також ефективності співпраці команди супроводу за наявності асистента вчителя :

1. Чи виникають, на Вашу думку складності в роботі в інклюзивному класі?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

2. Чи достатньо приділяється уваги Вашій дитині на уроці?

Так: _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

3. Чи змінилася ситуація в навчанні Вашої дитини на краще з появою асистента вчителя у класі?

Так: _____ Ні _____ Нічого не змінилося _____

4. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

5. Чи полегшилася Ваша взаємодія з навчальним закладом освіти з появою асистента вчителя у класі?

Так _____ Ні _____ Нічого не змінилося _____

6. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

7. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу Вашої дитини, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?

Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

8. Чи хороший настрій, на Вашу думку, переважає у Вашої дитини під час перебування у школі?

Піднесений, веселий _____ Пригнічений _____ Не можу сказати точно _____

9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації Вашої дитини в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?

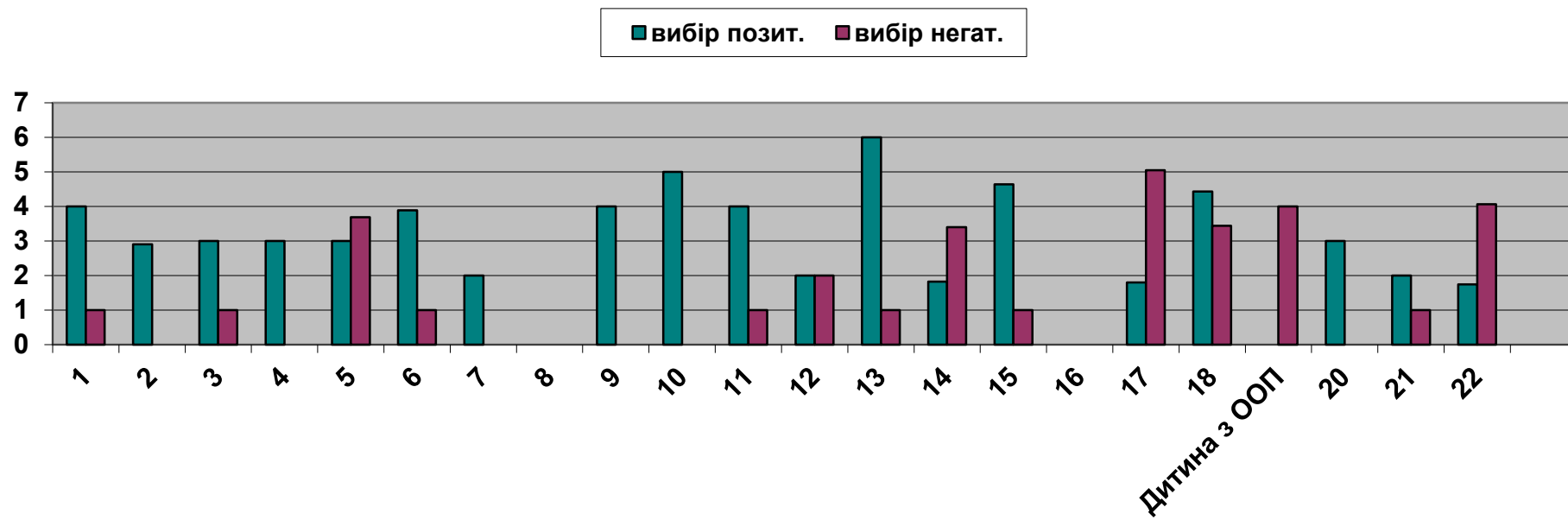
Так _____ Ні _____ Не можу сказати точно _____

Дякуємо за співпрацю!

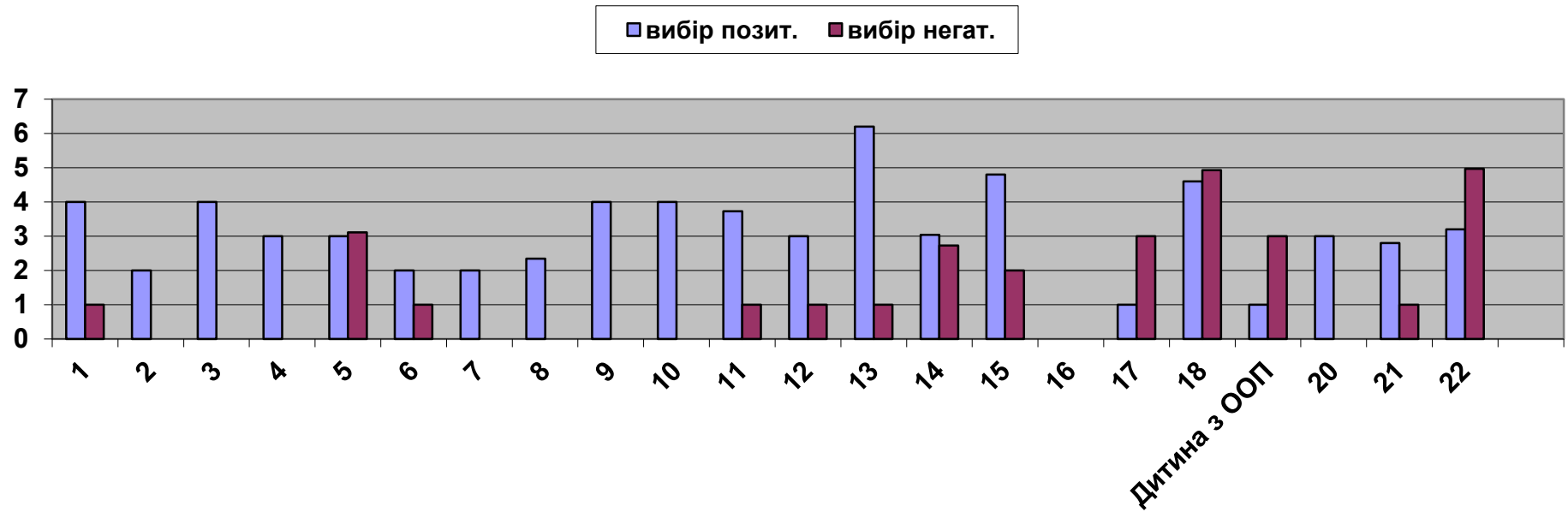
Додаток Г

Анкета		
батьків дитини з ООП, що перебуває на інклюзивному навчанні в умовах закладу загальної середньої освіти		
Кількість респондентів: 2		
Загальна кількість питань:9		
Варіанти відповідей на питання: «Так», «Ні», «Не можу сказати точно»		
Питання	Респондент1	Респондент2
1. Чи виникають, на Вашу думку складності в роботі в інклюзивному класі?	Так	Так
2. Чи достатньо приділяється уваги Вашій дитині на уроці?	Не можу сказати точно	Так
3. Чи змінилася ситуація в навчанні Вашої дитини на краще з появою асистента вчителя у класі?	Так	Так
4. Чи покращилася ситуація взагалі стосовно адаптації, соціалізації та розвитку всіх дітей, що навчаються в інклюзивному класі?	Так	Не можу сказати точно
5. Чи полегшилася Ваша взаємодія з навчальним закладом освіти з появою асистента вчителя у класі?	Так	Так
6. Чи відчуваєте Ви потребу у допомозі з боку адміністрації чи інших членів команди супроводу в роботі з дитиною з ООП?	Так	Так

7. Чи легко Вам вдається взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу Вашої дитини, з метою покращення навчання і вирішення перепон, що виникають під час роботи?	Так	Так
8. Чи хороший настрій, на Вашу думку, переважає у Вашої дитини під час перебування у школі?	Так	Не можу сказати точно
9. Чи бачите Ви успіхи у соціальній адаптації Вашої дитини в умовах навчання в інклюзивному класі за умови наявності асистента вчителя?	Так	Так



Соціометричний рейтинг учнів 7-Н (І) класу за критерієм «ВІДПОЧИНОК»



Соціометричний статус

№ п.п.	Прізвище, ім'я	«Зірки»	«Віддають перевагу»	«Нехтують»	«Ізольовані»
1.	Андрій Андрійович	◆			
2.	Лілія Сергіївна			◆	
3.	Маргарита Андріївна		●		
4.	Олексій Юрійович		●		
5.	Ярослава Юрїївна		●		
6.	Кирил Денисович		●		
7.	Дар'я Володимирівна			◆	
8.	Марія Юрїївна				□
9.	Крістіна Сергіївна	◆			
10.	Михайло Петрович	◆			
11.	Поліна Максимівна	◆			
12.	Владислав Сергійович			◆	
13.	Максим Дмитрович	◆			

14.	Дмитро Романович			◆	
15.	Артем Дмитрович	◆			
16.	Аліса Сергіївна				□
17.	Матвій Олександрович			◆	
18.	Андрій Андрійович			◆	
19.	Дитина з ООП			◆	
20.	Нікіта Сергійович		●		
21.	Анна Сергіївна			◆	
22.	Олег Андрійович			◆	

Соціоматриця за позитивним вибором

Дівчата

Хлопці

