



УДК 376-056.24:373:34

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

**Інна Луценко**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, inna\_lko@ukr.net

На основі аналізу міжнародного досвіду та власних експериментальних досліджень у контексті діяльності асистента вчителя, автором окреслено моделі надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, асистент учителя, тьютор, організаційно-педагогічні умови.

**Інна Луценко**, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

**Актуальные вопросы организации деятельности ассистента учителя в инклюзивном классе**

На основе анализа международного опыта и экспериментальных исследований деятельности ассистента учителя, автором определены модели оказания поддержки детям с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, ассистент учителя, тьютор, организационно-педагогические условия.

**Inna Lutsenko**, Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Essential issues of the organization of assistant teachers in inclusive environments**

The article refers to the definition of the role and tasks of assistant teachers in inclusive learning environment. Overview evidence of experimental schools the necessary forms of support such specialist children with special educational needs in terms of inclusive education. Outlining types of support assistant teacher of the child with special educational needs vysnovuyetsya author of the idea that in addition to general knowledge of pedagogy and psychology assistant teachers must have special training to work with this category of children in inclusive terms. Also the author distinguishes and reveals the organizational and pedagogical conditions of assistant teachers in inclusive learning environment. In particular, draws attention to the willingness to work in a team and professional cooperation.

**Keywords:** inclusive education, children with special educational needs, support, teacher assistant

© Луценко І., 2016



У контексті змін та реформування освітньої галузі, Україна обрала для себе загальноєвропейські цінності. Це, насамперед, – права людини, демократія та верховенство права, що сприяє не лише забезпеченню прав і свобод кожному громадянину держави, а й активній участі кожного у житті суспільства, не залежно від стану здоров'я, віросповідання та інших особливостей.

Саме такі цінності закладені у філософії інклюзивної освіти, ідеї якої почали поширюватися в Україні із започаткуванням у 2001 – 2007 рр. Всеукраїнського експерименту, у якому брало участь 23 навчальні заклади із 8 областей України. Уперше 364 дитини було залучено до загальноосвітніх шкіл і створено для цього всі відповідні умови [1]. Утім, за ці роки не вдалося подолати стереотипні уявлення і упередження щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, вибудувати механізми запровадження інклюзивної освіти на загальнодержавному рівні.

Розвиток громадянського суспільства, орієнтири на загальноєвропейські цінності, збільшення можливостей для зовнішніх зв'язків сприяли тому, що 16 грудня 2009 р. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю та підписала Факультативний протокол до неї, що є підтвердженням обов'язку та намірів держави захищати права людей з інвалідністю та зміцнювати повагу до цих прав. Факультативний протокол розкриває не лише механізми реалізації положень Конвенції, а і надає повноваження Комітету ООН розглядати особисті скарги громадян щодо випадків порушення Конвенції країнами-учасницями Протоколу [2].

Особливістю формування державної політики України відповідно до міжнародних правових норм щодо забезпечення прав людей з інвалідністю, починаючи з 2009 р., є сталість визначених пріоритетів. За цей час тричі змінювався Уряд держави, але розпочаті зміни 2009 р. були підтримані всіма послідовниками. У цей час приймається Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) та низка Указів Президента України щодо необхідності запровадження інклюзивної освіти, створення структурних підрозділів (кафедри, лабораторії) інклюзивної освіти в Інститутах післядипломної педагогічної освіти та введення курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Практичний досвід показує, що на тлі нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти виникають проблеми пов'язані із підготовкою фахівців до роботи в інклюзивних умовах, введенням нових посад для забезпечення супроводу дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі [3; 4; 5].

Аналіз вітчизняного нормативно-правового поля засвідчує невідповідність та розбіжність між назвами фахівців, диференціацією їхніх ролей у процесі супроводу дитини з особливими освітніми потребами та визначенням функцій, а отже і вимог до рівня підготовки. Зокрема, Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів визначено введення посади **вихователь (асистент учителя)**, у Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників зустрічаємо **«асистент учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням»**, в інструктивно-методичних рекомендаціях міністерства зазначається поняття **«асистент дитини»** – супроводжуючий із числа батьків або волонтерів, і неодноразово порушується питання введення нової додаткової посади **«тьютор»**.

З огляду на основну функцію, яку виконує кожен із зазначених фахівців, варто зауважити, що передусім, це помічник, який надає підтримку та допомагає дитині не лише у процесі навчання.



Як показує аналіз педагогічної літератури, ідея такої допомоги сформувалася ще в XIV ст. У провідних вишах Англії практикувалася практика прикріплення до кожного студента помічника, індивідуального супроводжуючого, головне завдання якого полягало в тому, щоб навчити студента вчитися, допомогти йому розкритися як особистості. Викладачу належала викладацька функція, а тьютор був помічником для студента в ефективному засвоєнні цих знань. До кінця XVI ст. тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, а з XVII ст. сфера діяльності тьютора розширюється – все більшого значення починають набувати освітні функції. За статистичними даними, приблизно 90 % занять у сучасному Оксфордському і 75 % у Кембриджському університеті проводиться тьютором з одним або двома студентами.

Ця модель супроводу студента була запозичена Росією, де тьюторство як самостійний педагогічний рух розгорнувся наприкінці 1980-х років у час реформування всієї системи освіти.

У 1989 р. керівник Школи культурної політики П. Щедровицький провів у Москві перший конкурс тьюторів і започаткував для молодих педагогів із різних регіонів цикл лекцій про нову педагогічну позицію – тьютор. І з цього часу почала поступово складатися російська практика тьюторства. Сучасні педагогами (Л. Бендова, С. Дудчик, Е. Комраков, Н. Піліпчевская, Г. Щедровицький, С. Щенников і ін.) поняття тьютор трактується, як викладач-консультант, фахівець у галузі організації освіти та самоосвіти.

На думку Т. Ковальнової, тьютор – це педагог, який працює на основі принципу індивідуалізації і супроводжує побудову індивідуальної освітньої програми, та може бути наділений різними функціональними обов'язками залежно від сфери його діяльності.

Сутність тьюторської діяльності, функції «педагога, який здійснює тьюторський супровід учнів», розглядалися в роботах Н. Борисової, В. Давидова, С. Дудчик, Т. Громової, Т. Ковальнової, Г. Кошелевої, Н. Рибалкін, А. Тубельській, П. Осипова, А. Пшенічнова, В. Пьяніна, Г. Скок, Т. Сурнін, Г. Щедровицького, С. Щенникова, Д. Ельконіна та ін.

Аналіз літературних джерел вказує на те, що пізніше у контексті інклюзивного навчання тьютор почав розглядатися як фахівець, який організовує умови для успішної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище.

Отже, у контексті нашого дослідження, ми розглядаємо тьюторство, як одну із моделей супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, яку забезпечує асистент учителя, надаючи індивідуальну підтримку дитині в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, а також у процесі соціалізації загалом.

У процесі експерименту ми пересвідчилися, що модель супроводу асистента вчителя, а відтак обсяг і тривалість необхідної допомоги, у тому числі має визначатися винятково із виявлених потреб дитини з особливостями розвитку.

На це вказує і міжнародний досвід, зокрема Франції, де введено посаду, дослівна назва якої «помічник у шкільному житті». Зважаючи на досвід Франції, ми дійшли висновку у необхідності визначення моделей надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. У Франції таких моделей три, і залежно від того, які функціональні обов'язки покладаються на помічника, вимоги до рівня його освіти різні. Це фахівці, які переважно мають середню спеціальну освіту в галузі медицини або соціального обслуговування, володіють навичками до-



## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – ОСВІТА ДЛЯ ВСІХ

гляду за хворими. Такі помічники можуть бути індивідуальними, прикріпленими до конкретної дитини, забезпечуючи індивідуальний супровід, і колективними, які супроводжують усю групу дітей з інтеграційного класу середньої школи (UPI – unite pedagogique d'integration). Отже, залежно від обраної моделі підтримки, асистент учителя виступає в ролі:

- індивідуального помічника, який забезпечує індивідуальне супроводження одного або декількох учнів, яким потрібна постійна допомога;
- соціального помічника, який може одночасно супроводжувати декількох учнів, яким не потрібна постійна допомога і підтримка;
- помічника в інклюзивну класі, який працює в класі шкільної інклюзії (CLIS) або підрозділі шкільної інклюзії (ULIS) і забезпечує педагогічну підтримку.

У Канаді асистенти вчителів входять до складу персоналу закладу, що допомагає учителю забезпечувати умови для ефективного здобуття освіти дітьми. Вони працюють з учнями під керівництвом учителя індивідуально чи в невеликих групах, виконуючи різні види діяльності для реалізації навчальної програми. Помічники надають вчителям інформацію про дитину, її успіхи та труднощі при вивченні навчального матеріалу. Вони можуть оцінювати функціональні дії учнів, складати стандартизовані тести (але не трактувати результати тестування), спостерігати за поведінкою учнів під час навчального процесу, занотовувати результати спостереження, брати участь у навчальному процесі.

Як зазначає Т. Лорман, численні висновки наукових досліджень, присвячених вивченню характеру роботи і досвіду таких працівників, вказують на потребу в забезпеченні підготовки та розробленні посадових інструкцій зазначених працівників.

У більшості країн чіткого конкретного списку обов'язків, які покладаються на асистентів учителів, немає. На визначення обов'язків конкретного асистента вчителя впливають такі фактори, як його кваліфікація, потреби учнів та потреба вчителя в інформації [8].

В Україні на етапі формулювання завдань та визначення ролі асистента вчителя експериментальних навчальних закладів, що брали участь у реалізації програми Всеукраїнського експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» про необхідні види підтримки таким фахівцем дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Було зібрано фактичні дані: асистент учителя 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 учителя дитини з особливими освітніми потребами очевидно, що окрім загальних знань педагогіки, психології асистент учителя, як і вчитель класу з інклюзивним навчанням, повинен мати педагогічну освіту та спеціальну підготовку для роботи із зазначеною категорією дітей, принаймні орієнтуватися в особливих потребах таких дітей.

Зважаючи на сказане, вважаємо за потрібне визначити організаційно-педагогічні умови для ефективної діяльності асистента вчителя.

У педагогіці немає єдиного визначення поняття «організаційно-педагогічні умови». Опрацювавши масив педагогічної літератури, ми схилиємося до думки науковців І. Аксаріної, А. Найн про те, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можли-



## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – ОСВІТА ДЛЯ ВСІХ

востей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань. І. Аксаріна зазначає, що з-поміж педагогічних умов є ті, що свідомо створюються в освітньому процесі й мають забезпечувати ефективність цього процесу. Це дає змогу нам на цьому етапі дослідження визначити організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують ефективність і результативність процесу навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, ми виокремлюємо такі організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя: нормативно-правове забезпечення його діяльності, визнання інклюзивних цінностей та принципів інклюзивної освіти, готовність працювати в команді та професійне співробітництво, професійна компетентність асистента вчителя, яка передбачає готовність педагога працювати в інклюзивному середовищі.

Розглянемо готовність працювати в команді й професійне співробітництво, що є основоположними в організації діяльності асистента вчителя. Вибір цієї педагогічної умови зумовлений результатами аналізу зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури та наших власних спостережень. Це дає підстави стверджувати, що діяльність асистента вчителя необхідно розглядати через призму командної взаємодії, що останнім часом визначається як професійне співробітництво фахівців, спрямоване на досягнення визначених цілей та реалізацію поставлених завдань (Колупаєва А., Таранченко О., Скрипник С., Федоренко О.). Функції та обов'язки у забезпеченні індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання детально вже були висвітлені нами [14].

Експериментальний досвід переконує нас у необхідності формування інклюзивних цінностей в усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що сприятиме його розвитку. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини – найважливіша підсистема особистості. У своєму дослідженні ми виокремили цю умову, оскільки вона є значимо у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків у колективі і поза його межами. На думку Г. Стангвіка, професійна компетентність безпосередньо пов'язана із ціннісними установками, які є індикатором того, що є важливими, значущим, правильним у навчально-виховному процесі. Тому перенесення знань й умінь із однієї системи в іншу, якщо в основі цих систем лежать різні цінності, є безрезультатним і ускладнює процес інклюзії. Ми підтримуємо думку вченого, що має змінитися світогляд педагогів, а філософія і принципи інклюзії мають стати складовою частиною їхнього професійного мислення. Як показує досвід Норвегії, США, Канади, європейських країн, така трансформація відбувається упродовж двадцяти років поетапно: від явного чи прихованого опору, через пасивне прийняття до активного прийняття і визнання.

На вибір форм і методів роботи асистента вчителя, власне його педагогічну діяльність, суттєво впливає його професійна компетентність. Ми розглядаємо професійну компетентність асистента вчителя як інтегральну професійно-особистісну складову, що зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до визначених мети та завдань у забезпеченні супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Визначені нами організаційно-педагогічні умови потребують подальшого експериментального вивчення для подальшого розроблення рекомендацій щодо підготовки асистентів учителів до практичної діяльності в інклюзивних умовах навчання.



### ЛІТЕРАТУРА

1. Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://ussf.kiev.ua/ie\\_scientific\\_pedagogical\\_experiment/](http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/)
2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)
3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 2 (70). – С. 7 – 18.
5. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Ф. Федоренко. – К., 2015. – 21 с.
6. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка в образовании / О.С. Газман. – М., 1996.
7. Ефремова О. И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21 – 26.
8. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор»/ под. ред. Т. М. Ковалевой, С. Ю. Поповой и др. – М., Тверь: «СФК-офис», 2012.
9. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І. С. 2010. – 296 с.
10. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.
11. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / И. Ю. Аксарина; Курганский гос. ун-т. – М., 2006. – 19 с.
12. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням / І. В. Луценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 4. Частина 2 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К., 2013. – С. 233 – 242.
13. Луценко І. В. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти / І. В. Луценко // Особлива дитина: навчання і виховання», № 4, 2014. – С. 8 – 17.
14. Луценко І. В. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. В. Луценко // Особлива дитина : навчання і виховання», № 2, 2015. – С. 35 – 44.
15. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии // Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003. С. – 48 – 56.



## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vseukrainskyi naukovo-pedahohichnyi eksperyment «Sotsialna adaptatsiia ta intehratsiia v suspilstvo ditei, yaki potrebuut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku, shliakhom zaprovadzhennia yikh inkliuzyvnoho navchanni. Retrieved from [http://ussf.kiev.ua/ie\\_scientific\\_pedagogical\\_experiment/](http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/). [In Ukrainian].
2. Konventsiiia OON pro prava osib z invalidnistiu. Retrieved from [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71). [In Ukrainian].
3. *Kolupaieva A. A. (2007). Pedagogichni osnovy integruvannya shkolyariv z osoblyvostyamy psykhopisychnoho rozvytku u zagalnoosvitni navchalni zaklady: Monographia [ Pedagogical framework for integrating students with differences in psychological and/or physical development in regular learning settings: A Monograph], Kyiv, Pedagogichna dumka. [In Ukrainian].*
4. *Kolupaieva A. A. (2014). Inclusive education as a model of social organization. Exceptional child: teaching and upbringing, 2 (70), pp. 7 – 18. [In Ukrainian].*
5. *Fedorenko O. (2014). Pedagogical Support for Lower Secondary Students in Inclusive Education Settings. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. [In Ukrainian]*
6. *Gazman O. S. (1996). Vospitanie i pedagogicheskaja podderzhka v obrazovanii. Moskava. [In Russian].*
7. *Efremova O. I. (2010). Model' t'jutorskoj podderzhki uchashhihsja. Vospitanie shkol'nikov, № 1, pp. 21 – 26. [In Russian].*
8. *Kovaleva T. M. (2012). Professija «t'jutor». Moskva, Tver': «SFK-ofis». [In Russian].*
9. *Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P. (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd Ed.). Sydney: Allen & Unwin.*
10. *Najn A. Ja. (1998). Innovacii v obrazovanii: monografija. Cheljabinsk: IPR MO RF. [In Russian].*
11. *Aksarina I. Ju. (2006). Pedagogicheskie uslovija adaptacii vypuschnikov shkol na jetape perehoda ot obshhego k vysshemu professional'nomu obrazovaniju: avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.01. Kurganskij gos. Universitet. [In Russian].*
12. *Lutsenko Inna (2013). The role of the teacher's assistant in the organization of the educational process in the classroom with inclusive education. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb. nauk. prats: Issue. 4, part 2, pp. 233 – 242. [In Ukrainian].*
13. *Lutsenko Inna (2014). Legal aspects of implementation of inclusive education in ukraine. Exceptional Child: Teaching & Upbringing, 72 (4), pp. 8 – 17. [In Ukrainian].*
14. *Lutsenko Inna (2015). Organizational and regulatory aspects of activity of diversified specialists in inclusive educational establishment. Exceptional Child: Teaching & Upbringing, 2(76), pp. 35 – 44. [In Ukrainian].*
15. *Stangvik G. (2003). Politika integrirovannogo obuchenija v Norvegii. Social'naja jekskljuzija v obrazovanii. Moskva, pp. 48 – 56. [In Russian].*