

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

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
кафедра педагогіки та методики початкової освіти**

**Професійно-педагогічна діяльність
асистента вчителя
в інклюзивному освітньому середовищі**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

**студентка 2 курсу, 613 м.з. групи
Федорян Софія Миколаївна**

Керівник:

**кандидат педагогічних наук,
доцент Гордійчук О.Є.**

***До захисту допущено
на засіданні кафедри***

протокол № 4 від 4 листопада 2025 р

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

АНОТАЦІЯ

Федорян С.М. Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ОКР «магістр» зі спеціальності 013 Початкова освіта. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2025. – 82 с.

У першому розділі дослідження здійснено аналіз педагогічної діяльності асистента вчителя у поглядах вітчизняних і зарубіжних науковців, проаналізовано нормативну базу з організації інклюзивного навчання; розкрито сутність і структуру професійно-педагогічної діяльності асистента, визначено її функції, напрями та специфіку взаємодії з учителем, учнями, батьками та командою психолого-педагогічного супроводу. Емпірична частина роботи містить результати дослідження стану, визначення критеріїв, рівнів та показників професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова: професійно-педагогічна діяльність, асистент учителя, інклюзивне освітнє середовище, професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

ABSTRACT

Fedoryan S.M. Professional and Pedagogical Activity of a Teacher's Assistant in an Inclusive Educational Environment. – Manuscript. Qualification work for the Master's educational qualification level in specialty 013 Primary Education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2025. – 82 p.

The first chapter of the study analyzes the pedagogical activity of a teacher's assistant in the views of domestic and foreign scholars, analyzes the regulatory framework for organizing inclusive education; reveals the essence and structure of the assistant's professional and pedagogical activity, defines its functions, directions, and the specificity of interaction with the teacher, students, parents, and the psychological and pedagogical support team. The empirical part of the work contains the results of the study of the state, determination of criteria, levels, and indicators of the teacher's assistant's professional and pedagogical activity in the inclusive educational environment.

Keywords: professional and pedagogical activity, teacher's assistant, inclusive educational environment, professional and pedagogical activity of a teacher's assistant in an inclusive educational environment

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело. _____ С.М.Федорян

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Діти з особливими освітніми потребами – діти з ООП

Індивідуальна програма розвитку – ІПР

Професійно-педагогічна діяльність – ППД

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМИ	10
1.1. Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя у поглядах вітчизняних і зарубіжних науковців	10
1.1..Аналіз суті, завдань, функціональних обов'язків і напрямів роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі	21
1.2.Дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя	27
Висновки до розділу 1	43
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.	46
2.1. Специфіка партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі	46
2.2. Застосування асистентом учителя оптимальних методів, прийомів, засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі	56
2.3. Моніторинг асистентом учителя результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі	63
Висновки до розділу 2	68
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України перебуває в процесі глибоких трансформацій, спрямованих на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісного навчання незалежно від її індивідуальних освітніх потреб, стану здоров'я чи соціального статусу. Реалізація принципів інклюзивної освіти, закріплена у низці нормативних документів: Законі України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?utm_source=chatgpt.com , Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 № 957 <https://ips.ligazakon.net/document/KP210957> , у «Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки» від 07.06.2024 № 527-р https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80?utm_source=chatgpt.com , у Листі Міністерства освіти і науки України «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2025-2026 н. р.» (№ 6/679-24 від 03.09.2024) https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi?utm_source=chatgpt.com

У цьому контексті, особливої актуальності набуває професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя, який виступає посередником між дитиною, педагогом, батьками та командою психолого-педагогічного супроводу. Саме від його професійної компетентності, здатності до співпраці, педагогічної рефлексії та володіння сучасними методами навчання залежить ефективність інклюзивного процесу. Асистент учителя не лише надає індивідуальну підтримку дитині, а й сприяє адаптації освітнього середовища, впровадженню принципів універсального дизайну навчання, розвитку соціальної компетентності та автономності учня з ООП, зокрема, та співдружності та взаємодії всіх учнів інклюзивного класу.

Стан дослідження проблеми. У науково-педагогічному дискурсі проблема обґрунтування діяльності асистента вчителя посідає важливе місце та розглядається крізь призму різних теоретико-методологічних підходів.

У працях І. А. Зязюна акцентовано на культуротворчій місії педагога, його духовно-інтелектуальній діяльності та філософії педагогічної дії, що визначає ціннісні засади професійної взаємодії.

Концептуальні положення К. Д. Ушинського та В. О. Сухомлинського підкреслюють гуманістичну сутність педагогічної праці, мистецтво виховання та значущість педагогічного такту як домінант професійної поведінки педагога.

Дослідження С. О. Сисоєвої та Н. Г. Ничкало спрямовані на висвітлення проблем формування професійної компетентності педагогів, розвитку педагогічної творчості та рефлексивного компоненту діяльності, що є ключовими для осмислення професійного становлення асистента вчителя.

Питання, пов'язані з науково-методичним забезпеченням та організацією діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, широко представлено у вітчизняній і зарубіжній літературі.

Зокрема, А. А. Колупаєва та Т. О. Десятков обґрунтовують методологічні засади роботи асистента.

У дослідженнях О. К. Гордійчук розглянуто діяльність асистента вчителя як психолого-педагогічну проблему, акцентовано на необхідності його спеціальної професійної підготовки.

Т. В. Сак і З. В. Захаренко досліджують проблеми науково-методичного забезпечення діяльності асистента вчителя, питання стандартизації, а також оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Зарубіжна наука представлена низкою цікавих досліджень. Зокрема, Бут Т. (Booth T.) та Айнскоу М. (Ainscow M.) є ключовими авторами «Індексу інклюзії» (Index for Inclusion), який визначає ІОС як результат постійного процесу вдосконалення школи. Вони наголошують, що ІОС вимагає глибинних змін у культурі, політиці та практиці навчального закладу,

спрямованих на усунення бар'єрів для участі всіх учнів (Booth & Ainscow, 2011).

Флоріан М. (Florian M.) досліджує ІОС через призму професійної підготовки педагогів та їхньої інклюзивної ідентичності. Вона стверджує, що ІОС створюється тоді, коли педагоги вірять у потенціал кожної дитини і готові адаптувати свою практику.

Мітчелл Д. (Mitchell D.) у своїх роботах про ефективну інклюзію також торкається питань ІОС, формулюючи стратегії підтримки та принципи організації навчального середовища, які є найкращими для забезпечення потреб учнів з ООП.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційне дослідження здійснено в межах наукової теми кафедри.

Незважаючи на значну кількість праць, питання методичного забезпечення діяльності асистента вчителя, його ролі в реалізації педагогіки партнерства, організації моніторингу навчальних досягнень і соціальної адаптації дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі потребують подальшого дослідження. Саме це визначає наукову новизну та практичну значущість теми нашої кваліфікаційної роботи: *«Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі»*.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо суті професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя.

2. Розкрити суть, зміст, функціональні обов'язки й основні напрями роботи асистента вчителя.

3. Дослідити стан професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Обґрунтувати особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Об'єкт дослідження - професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Предмет дослідження – особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Гіпотеза дослідження. Ефективність професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі істотно зростатиме за умови цілеспрямованого формування його професійної компетентності, науково обґрунтованого визначення та реалізації особливостей його професійно-педагогічної діяльності, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та систему, багатоаспектної роботи, спрямованої на створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі.

Методи дослідження:

▪ **Теоретичні:** аналіз, синтез, узагальнення вітчизняної та зарубіжної літератури щодо суті, змісту та виокремлення особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя.

▪ **Емпіричні:** спостереження та бесіди з асистентами учителів щодо виконання ними функціональних обов'язків та основних напрямів роботи; педагогічний експеримент (констатувальний етап) з метою визначення критеріїв, рівнів та показників, а також дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

▪ **Статистичні:** кількісний і якісний аналіз отриманих результатів дослідження стану окресленої проблеми.

Теоретичне значення дослідження. Дослідження полягає у: поглибленні наукових уявлень про суть, структуру та зміст професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, уточненні понятійно-категоріального апарату проблеми;

визначенні особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Практичне значення дослідження. Результати дослідження можуть бути використані: у практиці роботи асистентів учителів для підвищення ефективності освітнього супроводу дітей з особливими освітніми потребами; у процесі підготовки консультантами програм неформальної освіти від Центрів професійного розвитку педагогічних працівників; під час проведення лекційних і семінарсько-практичних занять із дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки» та «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» у закладах вищої освіти, у розробці методичних рекомендацій, інструктивно-методичних матеріалів щодо організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі; у діяльності адміністрацій закладів освіти з метою удосконалення внутрішньої системи підтримки інклюзивного навчання.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на XIV Міжнародній науково-практичній конференції «Modern technologies in education and learning problems» (02-05 грудня 2025 р., Софія, Болгарія) з публікацією тез на тему: «Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі: еволюція підходів» у співавторстві з науковим керівником доц.О.Є.Гордійчук.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Структура роботи зумовлена логікою наукового пошуку й складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків, 82 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1.Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя у поглядах вітчизняних і зарубіжних науковців

П.11. плануємо спрямувати у руслі дослідження поняття «професійно-педагогічна діяльність» з точки зору вітчизняних та зарубіжних науковців, загалом, і в контексті роботи асистента вчителя, зокрема.

Так, професійно-педагогічна діяльність (ППД) є ключовою категорією педагогічної науки, що розглядається як цілісна система свідомої, цілеспрямованої та соціально обумовленої активності, спрямованої на забезпечення оптимального розвитку, навчання та виховання особистості.

Питання сутності професійно-педагогічної діяльності належить до фундаментальних у педагогічній науці. І. Зязюн (2012) визначає педагогічну діяльність як духовно-інтелектуальну діяльність, спрямовану на формування особистості учня через систему моральних, естетичних і пізнавальних впливів. На думку вченого, педагог є «носієм культури духу», а його діяльність має розглядатися не як технічне виконання освітніх завдань, а як культуротворчий процес.

У контексті інклюзивної освіти ППД асистента вчителя набуває особливого значення, виступаючи механізмом практичної реалізації принципу рівного доступу до якісної освіти для учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Так, проблему професійно-педагогічної діяльності досліджували чимало вчених.

Класики педагогічної думки, такі як К. Ушинський (1983) та В. Сухомлинський (1976), заклали її гуманістичні основи, наголошуючи на

необхідності глибокого знання дитячої психології, педагогічного такту та формуванні морально-ціннісних орієнтирів.

І. Зязюн (2012) розвинув це положення, розглядаючи ППД через аксіологічну та культурологічну призму як духовно-інтелектуальну діяльність, що має культуротворчий характер (Зязюн, 2012). Вчений визначав педагога як «носія культури духу», підкреслюючи не лише виконавчу, але й трансформаційну місію цієї діяльності.

Сучасні українські дослідники, зокрема С. Сисоєва (1996) та Н. Ничкало (2003), зосереджують увагу на суб'єктно-особистісному аспекті, вивчаючи ППД через формування професійної компетентності педагога, його здатності до творчості, інновацій та постійної рефлексії (Сисоєва, 1996; Ничкало, 2003).

На думку науковців, ППД є багатокomпонентною системою, що охоплює:

- мотиваційно-цільовий компонент (усвідомлення мети та соціальної значущості);
- прогностичний (планування, моделювання освітнього процесу, розробка Індивідуального плану розвитку чи Індивідуальної навчальної програми);
- операційно-виконавчий (безпосередня реалізація запланованого за допомогою методів, прийомів та форм роботи);
- оцінно-коригувальний (контроль, оцінка результатів та рефлексія, що забезпечує зворотний зв'язок та внесення коректив). Успішність діяльності безпосередньо залежить від гармонійної взаємодії всіх цих структурних елементів.

З точки зору інклюзивної педагогіки, професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя набуває субсидіарного (допоміжного) та координуючого характеру. Асистент вчителя не дублює функції провідного педагога, але забезпечує індивідуалізацію та адаптацію освітнього процесу. Це вимагає від нього унікального набору функціональних компетентностей, зокрема:

- корекційно-розвиткової (застосування спеціальних прийомів, спрямованих на подолання вторинних порушень),

- організаційно-методичної (адаптація дидактичних матеріалів, зонування простору) ,
- соціально-комунікативної (фасилітація взаємодії учня з ООП із колективом). ППД асистента є практичним втіленням індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

За словами українських дослідників А. Колупаєвої та Т. Десяткова (2019): «професійна діяльність асистента вчителя є обов'язковою умовою функціонування інклюзивного класу, а її успішність залежить від якості командної роботи та чіткості розподілу обов'язків між усіма учасниками команди супроводу» (Колупаєва & Десятков, 2019). Вони наголошують, що діяльність асистента вчителя має бути спрямована на всебічний розвиток дитини та запобігання її ізоляції в класі.

Міжнародний досвід (США, Канада, Велика Британія), де позиція парапрофесіонала (Paraeducator) існує довше, висвітлює інші аспекти.

М. Джіангреко (M. Giangreco, 2013) акцентує увагу на важливості уникнення проблеми надмірної залежності (over-reliance), коли постійна присутність асистента вчителя унеможливорює розвиток самостійності та соціальної ініціативи учня (Giangreco, 2013). Він та М. Карнахан (Carnahan et al., 2018) підкреслюють, що ППД асистента вчителя повинна здійснюватися під безпосереднім наглядом провідного педагога, а його функції мають бути чітко делеговані та обмежені допоміжними завданнями. Ключова відмінність полягає в тому, що зарубіжний підхід більше фокусується на колаборації та навчанні незалежності, тоді як вітчизняний підхід історично більше інтегрований у рамки корекційної педагогіки.

Професійно-педагогічна діяльність (ППД) є фундаментальною науковою категорією та практикою, що забезпечує реалізацію освітніх цілей. Її вивчення має міждисциплінарний характер, охоплюючи філософію, психологію, соціологію та спеціальну педагогіку. У контексті інклюзивної освіти ця діяльність набуває особливої значущості як механізм підтримки та інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Ми цілком і повністю поділяємо думку, що ефективність професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя є визначальною для успіху інклюзивної моделі освіти в Україні. Успішна реалізація цієї діяльності вимагає від фахівця не лише володіння інструментарієм ППД, але й високої етичної позиції, емпатії та готовності до постійної рефлексії і міждисциплінарної взаємодії. Тільки через системну, скоординовану та гуманістично орієнтовану ППД можливо досягти основної мети інклюзії: забезпечення повноцінного розвитку, навчання та соціальної інтеграції кожної дитини, мінімізуючи освітні та соціальні бар'єри.

Більшість вітчизняних науковців (Гордійчук, 2015; Семенюк, 2020; Коберник, 2018) виокремлюють у структурі професійно-педагогічної діяльності такі взаємопов'язані компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. Визначає внутрішню спрямованість педагога на професію, його гуманістичні орієнтації, прагнення допомогти дитині, сформувати позитивну мотивацію до навчання. Для асистента вчителя це виявляється у ставленні до учня як до рівноправного учасника освітнього процесу, незалежно від його особливостей, темпу засвоєння чи рівня розвитку.

Як зазначає Н. Софій (2019), саме мотиваційно-ціннісний компонент визначає готовність фахівця діяти на засадах інклюзії, приймати різноманітність і бачити в ній ресурс розвитку.

2. Когнітивний компонент. Включає систему професійних знань про педагогічні закономірності, психофізіологічні особливості дітей з ООП, методи адаптації навчального матеріалу, основи диференціації й індивідуалізації навчання. Асистент повинен знати про специфіку розладів розвитку, принципи корекційної педагогіки, сучасні методи підтримки навчання та поведінки.

3. Операційно-діяльнісний компонент. Виявляється у практичному володінні технологіями організації навчання, адаптаціями освітнього середовища, модифікацією завдань, застосуванні методів підтримки

концентрації, емоційного регулювання, залучення учня до діяльності. Асистент має діяти гнучко, творчо, вміти швидко реагувати на зміни стану дитини чи ситуації на уроці.

4. Комунікативний компонент. Охоплює систему міжособистісних умінь: побудову довірливих стосунків з дитиною, конструктивну співпрацю з педагогічним колективом, батьками, психологом, логопедом, соціальним педагогом, фахівцями ІРЦ. Комунікація асистента повинна бути етична, делікатна, емпатійна й професійно стримана.

5. Рефлексивний компонент. Забезпечує здатність педагога до самоаналізу, самооцінки, осмислення власних дій і результатів. Асистент учителя має оцінювати ефективність застосованих методів, визначати труднощі та шукати шляхи їх подолання, що є основою професійного зростання.

Ця структура відображає сучасне бачення професійної компетентності педагога як системи інтегрованих знань, умінь, цінностей і якостей особистості.

У західній педагогічній традиції професійно-педагогічна діяльність розглядається через призму компетентнісного, діяльнісного та рефлексивного підходів.

Л. Шульман (1987) у концепції *Pedagogical Content Knowledge* стверджує, що ефективний педагог володіє інтегрованим знанням - він не лише знає, «що викладати», а й «як викладати» конкретним учням. Для асистента вчителя це означає розуміння способів перетворення навчального матеріалу відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини.

Ф. Тардіф (2006) наголошує, що професійна компетентність — це не набір знань, а здатність застосовувати їх у реальних ситуаціях, з урахуванням контексту, емоційного стану, індивідуальних особливостей. Ця ідея перегукується з принципами інклюзивного навчання, де асистент має оперативно приймати рішення, виходячи з конкретних потреб дитини.

М. Фуллан і Е. Харгрівс (2012) у концепції *професійного капіталу* наголошують на колективному характері педагогічної ефективності. Успіх

школи залежить від спільної професійної культури педагогів, їх готовності до співпраці. Асистент вчителя є невід’ємним елементом цього професійного капіталу, адже він підтримує інклюзивну практику на рівні щоденної педагогічної взаємодії.

Концепція *Universal Design for Learning* (Meyer, Rose & Gordon, 2014) визначає педагогічну діяльність як процес створення універсальних умов для навчання всіх учнів. Асистент у цій системі забезпечує реалізацію трьох принципів:

1. *Різноманіття способів сприйняття інформації.*
2. *Різноманіття способів залучення учнів до навчання.*
3. *Різноманіття способів вираження результатів.*

Такий підхід вимагає від асистента високої гнучкості, креативності та вміння поєднувати педагогічні, психологічні й технологічні інструменти.

Міжнародні документи (UNESCO, 2020) визначають ключові напрями діяльності педагогів в інклюзивному освітньому просторі: забезпечення рівного доступу, усунення бар’єрів у навчанні, розвиток педагогічної співпраці, формування толерантності.

В українському контексті ці принципи закріплено в Концепції «Нова українська школа» (МОН, 2016), де визначено, що асистент учителя є членом команди психолого-педагогічного супроводу, співвідповідальним за реалізацію ІПР. Його діяльність передбачає участь у плануванні навчального процесу, організації середовища, адаптації навчальних матеріалів, спостереженні за динамікою розвитку учня та взаємодії з батьками.

Також у Законі України «Про освіту» (2017) закріплено, що педагогічні працівники мають дотримуватися принципів педагогіки партнерства, де основними цінностями є взаємоповага, довіра, діалог і підтримка. Для асистента це означає виконання ролі посередника, координатора, фасилітатора взаємодії між дитиною, педагогами, сім’єю та фахівцями.

Професійна діяльність асистента має чітко виражений соціально-психологічний вимір. Вона передбачає вміння встановлювати стосунки з

дітьми, створювати позитивний мікроклімат у класі, попереджати конфлікти, забезпечувати емоційний комфорт. Як зазначають Дж. Вебстер і М. Джіангреко (Webster et al., 2011; Giangreco et al., 2014), асистент є ключовою фігурою для формування соціальної включеності учня: він не лише допомагає дитині у навчанні, а й сприяє її участі у групових формах роботи, комунікації з однолітками, розвитку автономності.

Сучасні дослідження (МОН, 2023; UNESCO, 2020) свідчать, що в Україні функції асистента реалізують понад 17 тисяч педагогів, які супроводжують близько 50 тисяч дітей з ООП. Проте серед типових труднощів відзначаються: перевантаження, нечіткий розподіл функцій між учителем і асистентом, недостатня підготовка до роботи з конкретними освітніми труднощами та відсутність системної супервізії. Це зумовлює потребу у стандартизації професійної підготовки.

Дослідження В. Семенюк (2020) показало, що результативність діяльності асистента визначається рівнем сформованості ключових компетентностей: педагогічної, інклюзивно-методичної, комунікативної, аналітичної та рефлексивної. Формування цих компетентностей потребує цілеспрямованої професійної підготовки, що має здійснюватися за принципом безперервності. В країнах Європейського Союзу (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018) підготовка асистентів здійснюється через короткотермінові модулі, стажування, систему сертифікаційних курсів, що дозволяє гнучко реагувати на запити шкільної практики.

В Україні у 2022 р. МОН затвердило стандарти підвищення кваліфікації асистентів учителів, які передбачають вивчення психофізичних особливостей дітей з ООП, принципів адаптації й модифікації навчальних матеріалів, основ міждисциплінарної взаємодії, етики професійної комунікації.

Розглянемо також більш системніше ще одне ключове поняття дослідження - *інклюзивне освітнє середовище*.

У «Педагогічному словнику» *інклюзивне освітнє середовище* визначається як «сукупність умов, засобів, взаємодій і процесів, що забезпечують залучення всіх здобувачів освіти до навчання на засадах рівності та доступності» (Гончаренко, 1997).

В «Енциклопедії освіти» інклюзивне середовище подається як «простір освітньої взаємодії, у якому створюються спеціальні й універсальні умови для задоволення освітніх потреб кожної дитини, включно з дитиною з особливими освітніми потребами» (Кремень, 2008).

Закон України «Про освіту» визначає інклюзивне освітнє середовище як систему, що «забезпечує рівний доступ усіх учасників освітнього процесу до якісної освіти шляхом урахування різноманітних освітніх потреб та створення необхідних умов» (Закон України «Про освіту», 2017).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що таке середовище має забезпечувати «доступність, безбар'єрність, індивідуальну підтримку та адаптацію освітнього процесу відповідно до потреб здобувачів освіти» (2020).

Концепція «Нова українська школа» трактує інклюзивне середовище як «простір, у якому дитина почувається в безпеці, прийнятою та здатною бути активним учасником освітнього процесу, отримуючи підтримку відповідно до своїх потреб» (МОН України, 2016).

У наукових дослідженнях українських авторів є також низка тлумачень. Так, В. Бондар визначає інклюзивне середовище як: «цілісну педагогічну систему, що інтегрує освітній процес, соціальну підтримку, психолого-педагогічний супровід та індивідуалізовану допомогу учням з ООП» (Бондар, 2015).

А. Колупаєва підкреслює, що: «інклюзивне освітнє середовище – це сукупність адаптивних умов, що дозволяють кожній дитині успішно функціонувати у загальноосвітньому просторі за рахунок корекційно-розвиткової підтримки та педагогічної взаємодії» (Колупаєва, 2012).

Л. Данілавічюте розглядає інклюзивне середовище як: «освітній простір, у якому створюються умови для прийняття різноманітності, взаємоповаги, толерантності та активної участі кожного учня в навчальній взаємодії» (Danylavichute, 2016).

У працях зарубіжних авторів також зазначено про термін, який досліджуємо.

Згідно зі Спеціальною доповіддю UNESCO, інклюзивне освітнє середовище – це «процес і результат організації освіти таким чином, щоб усунути бар'єри у навчанні та залучити кожного здобувача освіти незалежно від особливостей розвитку» (UNESCO, 2009).

Ainscow & Booth (2002) визначають інклюзивне середовище як: «шкільний простір, що підтримує участь усіх учнів через адаптацію практик, політик і культур, спрямованих на зменшення обмежень у навчанні та взаємодії».

Florian (2014) підкреслює, що інклюзивне середовище це: «система навчальних відносин та педагогічних рішень, орієнтованих на забезпечення варіативності навчання та усунення дискримінаційних підходів у навчанні» (Florian, 2014).

Отже, інклюзивне освітнє середовище є, водночас, педагогічним простором, і як цілісною системою.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це структурований педагогічний простір, у якому створено умови для рівного доступу всіх здобувачів освіти до навчання, розвитку та участі в освітньому процесі, з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, можливостей і темпу просування кожної дитини. Поняття охоплює організацію фізичного, соціального, психологічного та дидактичного середовища, що забезпечує підтримку, адаптацію та модифікацію освітнього процесу.

Інклюзивне освітнє середовище - це цілісна система організаційних, психолого-педагогічних, соціальних та дидактичних умов, спрямованих на забезпечення рівного доступу кожної дитини до навчання та участі в

освітньому процесі, з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей і особливостей розвитку. Воно ґрунтується на принципах рівності, доступності, гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогіки партнерства та підтримки різноманітності.

Насамкінець, *професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі* – це складне, багаторівневе й міждисциплінарне явище, що перебуває на стику педагогіки, психології, соціальної педагогіки, менеджменту освіти та етики професійної взаємодії. Її сутність полягає у свідомій, цілеспрямованій діяльності, спрямованій на підтримку, навчання, розвиток і соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами (ООП), а також на формування інклюзивної культури в освітньому середовищі (Гордійчук, 2015; Коберник, 2018).

У цьому контексті професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя є духовно-гуманістичною практикою, яка вимагає від нього не лише володіння методиками, а й здатності до співпереживання, моральної відповідальності та безумовного прийняття дитини. Як наголошує І. Бех: (2017) «сутність педагогічної професії полягає в «служінні особистості дитини» - тобто у створенні простору для її внутрішнього розкриття, морального становлення та самоповаги» (Бех, 2017).

З позицій К. Роджерса (1980), ефективна педагогічна діяльність можлива лише в атмосфері довіри, прийняття та щирості. Для асистента вчителя це означає необхідність створення емоційно безпечного середовища, у якому дитина з ООП може відчувати себе прийнятою, зрозумілою та здатною до успіху.

Така позиція узгоджується з гуманістичною парадигмою освіти, що розглядає розвиток особистості як найвищу цінність. *Основними принципами* цієї діяльності мають бути: гуманізм і прийняття; педагогічне партнерство; професійна етика й відповідальність; індивідуалізація навчання; командна взаємодія; безперервне професійне вдосконалення. Адже, асистент учителя – це не допоміжна ланка, а повноправний учасник педагогічного процесу, який

поєднує функції наставника, посередника, координатора й психологічного супровідника. Детальніше на цих ролях, завдання та функціях асистент учителя зупинимося в п.1.2.

1.2. Аналіз суті, завдань, функціональних обов'язків і напрямів роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі

Логічним продовженням попереднього розділу плануємо оформити п.1.2, здійснивши аналіз сутності, завдань, функціональних обов'язків та напрямів роботи асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Насамперед, розвиток інклюзивної освіти в Україні зумовив необхідність переосмислення ролі педагогічних працівників і створення нових професійних позицій, серед яких особливе місце належить асистенту вчителя. Ця посада виникла як відповідь на потребу системної підтримки учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти, що функціонують за принципами інклюзивності.

Асистент вчителя – це педагогічний фахівець, який забезпечує організаційно-дидактичну, корекційно-розвивальну та соціально-психологічну підтримку дітей у закладі освіти, сприяючи реалізації індивідуальних освітніх потреб учнів, зокрема дітей з ООП.

- Педагогічний словник (Гончаренко): асистент учителя – це педагог, який здійснює допоміжну освітню діяльність у класі, підтримує організацію навчального процесу, сприяє налагодженню взаємодії між учителем та учнями (Гончаренко, 1997).
- Термінологічний словник з інклюзивної освіти: асистент учителя – це спеціаліст, що допомагає вчителю організувати освітній процес, адаптувати середовище та завдання відповідно до потреб учнів, підтримує навчання й соціальну інтеграцію дітей з ООП (Колупаєва, 2012).
- Національна рамка інклюзивної освіти: асистент учителя – член педагогічної команди, який виконує функції супроводу, допомагаючи дитині реалізувати потенціал в умовах загальноосвітнього середовища (МОН України, 2018).

- Міжнародний глосарій ЮНЕСКО: teacher assistant – фахівець, який надає індивідуалізовану підтримку учням та допомагає вчителю управляти навчальним середовищем, забезпечує доступність навчання (UNESCO, 2017).
- Колупаєва: визначає асистента як ключового учасника інклюзивного процесу, який забезпечує адаптацію, модифікацію та підтримку у навчанні, соціалізації й комунікації учнів з ООП (Колупаєва, 2014).
- Таранченко: акцентує на багатокomпонентності діяльності асистента, що включає педагогічний супровід, участь у командній роботі, плануванні та реалізації індивідуальних освітніх програм (Таранченко, 2019).
- Friend & Cook: трактують роль assistant teacher як партнера в ко-топлануванні, ко-викладанні та оцінюванні прогресу учня, підкреслюючи значення співпраці та розподіленої відповідальності (Friend & Cook, 2013).
- Giangresco: вказує, що асистент учителя є ключовим елементом підтримки інклюзивного навчання, який забезпечує доступ до навчального змісту, створює умови для участі учня в освітньому середовищі (Giangresco, 2010).

Асистент учителя – це педагогічний працівник, що працює у складі команди психолого-педагогічного супроводу з метою забезпечення доступності навчального середовища, реалізації ІПР/ІНП, надання індивідуальної освітньої та соціально-емоційної підтримки учням, координації взаємодії між дитиною, учителем, колективом та батьками. Його діяльність охоплює дидактичну допомогу, організацію середовища, модифікацію завдань, підтримку комунікації, поведінкову та соціальну підтримку.

Так, діяльність асистента інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та організаційно-координуючі функції, забезпечуючи участь дитини з ООП у спільному навчанні та розвитку, а також сприяючи створенню в закладі освіти інклюзивної культури співпраці, партнерства і толерантності.

Згідно з Порядком організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України №957 від 15 вересня 2021 р.), асистент учителя є педагогічним працівником, який

забезпечує індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами у процесі навчання, бере участь у розробленні та реалізації адаптованих або модифікованих освітніх програм, сприяє комунікації між усіма учасниками навчального процесу, підтримує розвиток соціальних навичок учнів та формує сприятливе навчальне середовище.

Сутність діяльності асистента визначається через поняття педагогічної підтримки, допомоги, посередництва і співпраці. Він є не лише помічником учителя, а повноцінним суб'єктом педагогічного процесу, який сприяє гармонійному поєднанню навчальних, виховних і соціалізаційних завдань у межах інклюзивного класу.

Згідно з провідним принципом педагогіки партнерства, викладеним у Концепції «Нова українська школа» (МОН, 2016), асистент учителя виконує функції співорганізатора освітнього процесу, активного учасника командної взаємодії. Його діяльність не зводиться до допомоги конкретній дитині, а охоплює участь у плануванні уроків, доборі дидактичних матеріалів, організації освітнього простору, моніторингу результатів навчання і розвитку. Соціальний вимір ролі асистента полягає у сприянні формуванню позитивного психологічного клімату, запобіганні маргіналізації дітей з ООП, підтримці їхньої впевненості, самооцінки, мотивації до навчання. Вчений С.Захаренко (2020) визначає: «діяльність асистента як «модель педагогічного партнерства, у якій реалізується принцип взаємоповаги, толерантності та співробітництва», наголошує, що асистент є ключовою ланкою взаємодії між дитиною, педагогічним колективом і сім'єю, оскільки саме він забезпечує узгодженість дій усіх учасників навчального процесу» (Захаренко, 2020).

У науковій літературі (Booth & Ainscow, 2011; Гордійчук, 2015; Коберник, 2018) виділяють стратегічні та тактичні завдання діяльності асистента вчителя.

Так, до *стратегічних* належать:

- реалізація права дитини з ООП на здобуття освіти у середовищі однолітків;
- забезпечення індивідуалізованого підходу до навчання і розвитку;

- створення безбар'єрного освітнього простору;
- розвиток інклюзивної компетентності педагогічного колективу;
- налагодження ефективної взаємодії у команді психолого-педагогічного супроводу.

Тактичні завдання реалізуються у щоденній практиці й передбачають:

- допомогу вчителю у плануванні навчального процесу,
- підготовці адаптованих завдань,
- підтримку учня під час засвоєння навчального матеріалу,
- модифікацію завдань відповідно до індивідуальної програми розвитку (ІПР),
- сприяння соціальній взаємодії, поведінковій регуляції,
- ведення педагогічних спостережень,
- комунікацію з батьками та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ),
- участь у командних нарадах і засіданнях з розгляду динаміки розвитку дитини.

Відповідно до наказу МОН України №117666 від 26.08.2025 р. «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами», діяльність асистента спрямовується на створення умов для доступу дитини до змісту освіти, забезпечення її соціальної участі та формування життєвих компетентностей.

Таким чином, мета діяльності асистента вчителя полягає не лише у сприянні навчанню, але й у розвитку автономності, саморегуляції, самоповаги та соціальної активності дитини.

Функціональні обов'язки асистента вчителя мають нормативне й методичне підґрунтя. Типова посадова інструкція визначає такі основні напрямки роботи:

- участь у плануванні освітнього процесу;
- педагогічна підтримка учня з ООП під час навчання;
- організація навчального середовища з урахуванням його особливостей;
- адаптація та модифікація навчальних матеріалів;

- сприяння комунікації та взаємодії між учнями;
- ведення спостережень, документації, звітності;
- дотримання етичних принципів і конфіденційності.

Як зазначають М. Джіангреко та колеги-співавтори (Giangreco, Doyle & Suter, 2014), ефективність інклюзивного навчання залежить від чіткого розмежування функцій учителя й асистента. Якщо асистент перебирає на себе основну функцію викладання, зростає ризик зниження автономності учня та формування залежності від допомоги дорослого. Тому асистент повинен виступати фасилітатором і координатором навчання, а не дублювати діяльність учителя.

Зміст роботи асистента вчителя охоплює декілька взаємопов'язаних напрямів.

Навчально-організаційний напрям передбачає допомогу у підготовці до уроків, спільне планування дидактичних матеріалів, супровід учня під час виконання завдань, допомогу в організації робочого місця.

Психолого-педагогічний напрям полягає у підтримці емоційного стану дитини, стимулюванні пізнавальної активності, сприянні розвитку саморегуляції, участі в реалізації ІПР.

Соціально-комунікативний напрям орієнтований на адаптацію дитини у колективі, формування навичок комунікації, попередження ізоляції.

Виховний напрям включає формування моральних норм, соціальної поведінки, відповідальності.

Консультативно-комунікативний напрям передбачає взаємодію з батьками, ІРЦ, фахівцями з корекційно-розвивальної роботи, участь у розробленні рекомендацій і пропозицій щодо вдосконалення підтримки дитини.

Далі, важливою умовою ефективності діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є командна взаємодія. Команда психолого-педагогічного супроводу (КППС), що створюється у кожному закладі освіти, об'єднує вчителя, асистента, психолога, логопеда, соціального педагога, представника ІРЦ та батьків. Асистент бере участь у розробленні ІПР, веде педагогічні

спостереження, узагальнює дані про успішність та адаптації. Саме через таку мультидисциплінарну співпрацю реалізується принцип цілісної підтримки розвитку дитини. Особливо важливою є взаємодія асистента з батьками, оскільки саме він є посередником між школою та родиною, допомагає батькам розуміти освітні цілі, підтримує виконання рекомендацій ІРЦ і сприяє формуванню єдиної стратегії навчання.

Таким чином, узагальнюючи всі дефініції, висуваємо власне тлумачення ключового терміну **«професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі»** як системна, багатоаспектна робота, спрямована на створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі. Вона базується на засадах гуманізму, толерантності, партнерства, педагогічної етики й компетентності. Асистент вчителя не лише підтримує учня у навчанні, а й сприяє його соціалізації, розвитку життєвих компетентностей і формуванню впевненості у власних силах. Результативність діяльності визначається не обсягом наданої допомоги, а ступенем автономності та інтегрованості дитини у навчальне середовище.

Отже, діяльність асистента вчителя є ключовою умовою реалізації інклюзивної освіти, адже через неї забезпечується головний принцип – рівність можливостей для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей і потреб.

1.3. Дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя

П.1.3. ми сфокусували на констатувальному дослідженні стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя.

Мета констатувального етапу педагогічного експерименту полягала у дослідженні стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі та з'ясуванні рівня його готовності до ефективного виконання професійних функцій.

На першому етапі, у контексті констатувального етапу педагогічного експерименту, нами було розроблено *систему критеріїв, рівнів і показників* для дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Так, нами було визначено таку *критерії, показники та рівні*.

1. Мотиваційно-ціннісний критерій.

Суть мотиваційно-ціннісного критерію характеризує професійну мотивацію, усвідомлення значущості діяльності, гуманістичну спрямованість і ставлення до дітей з ООП.

Показниками є:

- усвідомлення соціальної місії професії асистента вчителя;
- наявність внутрішньої мотивації до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- сформованість позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;
- прагнення до професійного саморозвитку та вдосконалення.

Рівні прояву:

Високий – діяльність мотивується внутрішніми цінностями, відчуття професійного покликання, позитивне ставлення до інклюзії.

Середній – мотивація переважно зовнішня, але проявляється інтерес до роботи та розуміння її значущості.

Низький – відсутнє усвідомлення важливості професії, формальне виконання обов'язків, байдужість до інклюзивних цінностей.

2. Когнітивний критерій.

Суть: відображає рівень теоретичних знань, розуміння суті інклюзивного навчання та специфіки діяльності асистента вчителя.

Показники:

- знання законодавчих і нормативних засад інклюзивної освіти;
- розуміння функцій, ролі й обов'язків асистента вчителя;
- знання вікових та психофізичних особливостей дітей з ООП;
- володіння знаннями про методи, прийоми, технології інклюзивного навчання.

Рівні прояву:

- **Високий** – системні, ґрунтовні знання, здатність застосовувати їх у практиці.
- **Середній** – знання частково систематизовані, потребують уточнення.
- **Низький** – знання фрагментарні, поверхові, недостатні для ефективної роботи.

3. Практично-діяльнісний критерій.

Суть: характеризує рівень умінь, навичок і професійної компетентності у реалізації педагогічних завдань.

Показники:

- уміння планувати та організовувати освітній процес для дітей з ООП;
- володіння методами підтримки, диференціації та індивідуалізації навчання;
- ефективна взаємодія з учителем, дітьми, батьками, командою психолого-педагогічного супроводу;
- використання сучасних педагогічних технологій і засобів комунікації.

Рівні прояву:

- **Високий** – упевнене володіння професійними технологіями, самостійність у прийнятті рішень.

- **Середній** – виконує професійні дії з частковою підтримкою або за зразком.

- **Низький** – труднощі у виконанні базових функцій, потреба у постійному керівництві.

4. Рефлексивно-аналітичний критерій.

Суть: відображає здатність асистента вчителя до самоаналізу, оцінювання ефективності власної діяльності, усвідомлення професійних труднощів і шляхів їх подолання.

Показники:

- уміння аналізувати результати власної роботи;
- готовність до самовдосконалення й підвищення кваліфікації;
- адекватна самооцінка професійної діяльності;
- прагнення впроваджувати інноваційні підходи.

Рівні прояву:

- **Високий** – системно здійснює самоаналіз, виявляє критичність і здатність до самокорекції.

- **Середній** – частково усвідомлює недоліки, потребує допомоги у їх подоланні.

- **Низький** – не аналізує результати діяльності, відсутня потреба в саморозвитку.

Другим етапом нашого експерименту було дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя, яке здійснювалося нами за допомогою опитувальника серед 23 асистентів учителів, учасників професійної спільноти Комунальної установи «Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників» Чернівецької міської ради (консультант спільноти – Оксана Гордійчук).

З метою вивчення поточного стану професійно-педагогічної діяльності асистентів учителів в інклюзивному освітньому середовищі було проведено опитування (*Додаток А*), аналітику якого подаємо нижче.

На **перше запитання**, щодо визначення тривалості стажу роботи наших респондентів, ми отримали наступні результати (*рис.1.1.*).

Вкажіть на ваш стаж професійно-педагогічної діяльності на посаді асистента вчителя.
23 відповіді

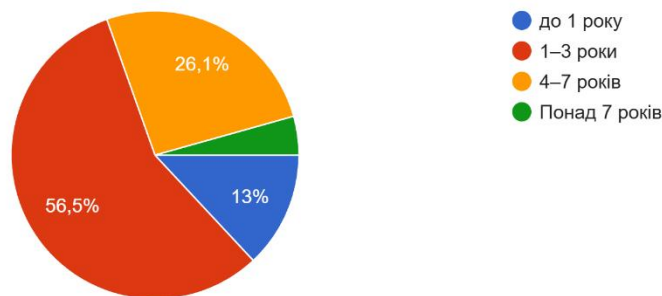


Рис. 1.1. Визначення тривалості стажу роботи асистентів учителів

Результати опитування засвідчують, що переважна більшість респондентів має відносно невеликий досвід роботи на посаді асистента вчителя. Так, **56,5%** учасників зазначили, що працюють **від 1 до 3 років**. Саме ця група становить ядро професійної спільноти, для якої характерним є процес активного формування професійних умінь і адаптації до специфіки інклюзивного освітнього простору.

Близько **чверті опитаних (26,1%)** мають стаж **від 4 до 7 років**, що свідчить про стабілізацію професійного розвитку та накопичення практичного досвіду, необхідного для наставницької ролі й упровадження інноваційних підходів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Порівняно невелика частка (**4,4%**) респондентів має **понад 7 років** досвіду, що підтверджує відносну «молодість» цієї професії в українському освітньому просторі. Водночас **13%** опитаних мають стаж **до 1 року**, тобто є новачками, для яких особливо важливою є система методичного супроводу, адаптаційні заходи та наставництво.

Аналіз стажу роботи асистентів учителів засвідчує, що професійна спільнота перебуває на етапі активного формування та розвитку. Переважання фахівців із досвідом до трьох років вказує на високу динаміку оновлення кадрів і потребу в системній підтримці професійного зростання. Отримані результати доцільно враховувати під час планування заходів підвищення кваліфікації, розроблення програм менторської підтримки та створення умов для сталого професійного розвитку асистентів учителів у закладах освіти.

На **друге запитання** опитувальника, щодо наявності спеціальної педагогічної підготовки, ми отримали наступні показники (рис.1.2.).

Чи маєте Ви спеціальну педагогічну підготовку?
23 відповіді

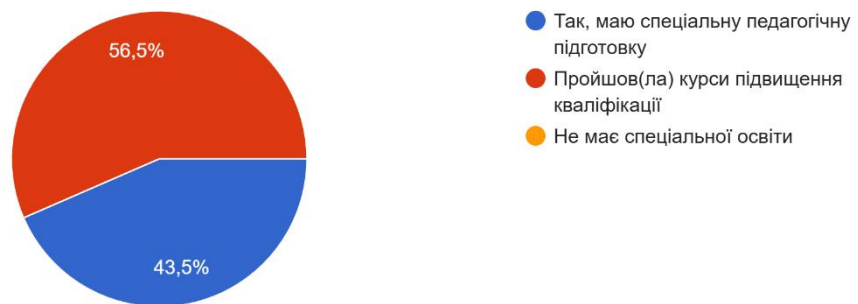


Рис. 1.2. Результати наявності у респондентів спеціальної педагогічної підготовки

Отримані результати засвідчують, що рівень спеціальної педагогічної підготовки асистентів учителів є різнорівневим і відображає процес поступового професійного становлення цієї категорії педагогічних працівників.

Так, **43,5%** респондентів мають **спеціальну педагогічну освіту**, що свідчить про наявність у них базових знань із педагогіки, психології та методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це ядро фахівців, які здатні ефективно реалізовувати завдання інклюзивної освіти, поєднуючи теоретичну підготовку з практичним досвідом.

Водночас **56,5%** опитаних зазначили, що **пройшли курси підвищення кваліфікації**, але не мають повної педагогічної освіти. Такий результат може свідчити про те, що частина асистентів прийшла до цієї професії з інших галузей і вже в процесі роботи здобула необхідні знання та компетентності через короткострокові форми навчання.

З одного боку, це відображає відкритість професії до залучення нових кадрів, а з іншого – підкреслює потребу у **системному та безперервному професійному розвитку**, який би забезпечував не лише ознайомлення з основами інклюзивної освіти, а й формування цілісної педагогічної компетентності.

Таким чином, результати опитування демонструють, що більшість асистентів учителів підвищують свій професійний рівень шляхом проходження курсів, проте майже половина має фахову педагогічну освіту. Це створює сприятливі умови для взаємного професійного збагачення в команді та водночас вказує на потребу у розробленні **цільових програм підготовки і перепідготовки асистентів учителів** з урахуванням специфіки інклюзивного освітнього середовища.

Третє запитання було спрямоване на потребу в аналізі результатів щодо виконання професійних завдань асистентами вчителів (*рис.1.3.*)



Рис.1.3. Аналіз результатів щодо виконання професійних завдань асистентами вчителів

Результати опитування засвідчили широкий спектр професійних функцій, які виконують асистенти вчителів у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Це підтверджує багатовимірність їхньої діяльності, що охоплює як **педагогічну підтримку учня з особливими освітніми потребами (ООП)**, так і **співпрацю з педагогами, батьками та командою супроводу**.

Найвищі показники зафіксовано щодо безпосередньої участі в освітньому процесі:

- 95,7% асистентів зазначили, що здійснюють супровід дитини під час уроків,
- 91,3% — допомагають дитині у сприйнятті навчального матеріалу,
- 91,3% — беруть участь у складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Ці дані свідчать, що основна діяльність асистента вчителя зосереджена на індивідуальній підтримці дитини з ООП та участі у процесі планування освітнього маршруту. Високі показники також стосуються **спостереження за дитиною (87%)** та **моніторингу її прогресу (69,6%)**, що відображає системність підходу до оцінювання динаміки розвитку учня. Значна частина асистентів (**65,2%**) готує **адаптовані або модифіковані завдання**. Це підтверджує активну участь асистентів не лише у навчальному, а й у виховному та соціальному аспектах життя класу. Важливо, що **78,3%** респондентів відзначили участь у **спілкуванні з батьками дітей з ООП**, що підкреслює роль асистента як посередника між родиною, педагогом і дитиною.

Отримані результати свідчать про **високий рівень залученості асистентів учителів у всі складові освітнього процесу**, зокрема в індивідуалізацію навчання, моніторинг розвитку учня та взаємодію з командою супроводу. Водночас відносно нижчі показники щодо підготовки

адаптованих завдань і позаурочної роботи вказують на потенціал для подальшого вдосконалення професійної компетентності асистентів у сфері **планування індивідуальних освітніх траєкторій**.

Четверте запитання було спрямовано на сприйняття ролі асистента вчителя як члена педагогічної команди (рис.1.4.).

Чи вважаєте Ви, що асистент вчителя є повноцінним членом педагогічної команди?
23 відповіді

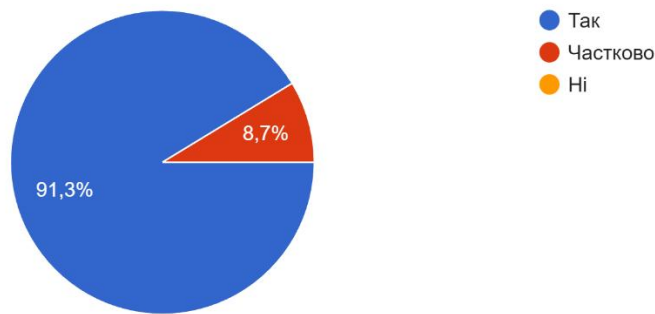


Рис.1.4. Аналіз щодо сприйняття ролі асистента вчителя як члена педагогічної команди

Результати опитування свідчать про **високий рівень інтеграції асистентів учителів у педагогічні колективи** закладів освіти. Переважна більшість респондентів (**91,3%**) зазначили, що **вважають себе повноцінними членами педагогічної команди**. Це є позитивним індикатором професійного визнання ролі асистента та відображає тенденцію до формування партнерських відносин між учасниками освітнього процесу.

Водночас **8,7%** опитаних вказали, що **відчують себе частково інтегрованими** у командну взаємодію. Така відповідь може свідчити про окремі випадки **недостатнього залучення асистента до педагогічного планування, нечіткий розподіл функцій, або формальне ставлення до його ролі** з боку окремих членів колективу. Відсутність відповідей у варіанті «Ні» свідчить про **відсутність системної ізоляваності асистентів учителів у професійному середовищі** та загалом про **позитивний клімат співпраці в інклюзивних командах**. Загалом результати демонструють, що асистенти

вчителів здебільшого сприймаються як **повноцінні партнери у педагогічному процесі**, які роблять вагомий внесок у реалізацію інклюзивного навчання. Однак наявність навіть незначної частки відповідей «частково» вказує на потребу у **посиленні командної взаємодії, чіткому визначенні ролей у спільній роботі та розвитку культури професійного партнерства** в інклюзивному освітньому середовищі.

П'яте запитання нашого констатувального дослідження стану було спрямовано на з'ясування усвідомленості респондентів щодо професійно-значущих якостей асистента вчителя (рис.1.5.).



Рис.1.5. З'ясування усвідомленості респондентів щодо професійно-значущих якостей асистента вчителя

Так, отримані результати свідчать, що асистенти вчителів чітко усвідомлюють важливість особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Найвищий показник (**100%**) отримала якість «**любов і прихильність до дітей**», що підтверджує гуманістичну спрямованість діяльності асистента вчителя та усвідомлення ним центрального місця дитини у педагогічному процесі.

Дуже високими є показники за такими характеристиками, як **емоційна стійкість (91,3%)**, **педагогічна спрямованість (78,3%)**, **комунікативні здібності (78,3%)** та **спостережливість і інтерес до пізнання дитини (78,3%)**. Це вказує на розуміння респондентами того, що ефективна діяльність асистента ґрунтується не лише на знаннях і навичках, а й на здатності до співпереживання, рефлексії та побудови конструктивних взаємин з дітьми, педагогами й батьками.

До групи якостей із середніми показниками належать **педагогічний такт (69,6%)**, **творча уява (65,2%)** та **організаторські здібності (60,9%)**. Це демонструє усвідомлення важливості здатності гнучко реагувати на різні освітні ситуації, організовувати процес підтримки дитини з ООП та шукати креативні педагогічні рішення.

Меншою мірою були відзначені **дидактичні (39,1%)**, **конструктивні (39,1%)**, **мовленнєві (34,8%)** та **мімічні (30,4%)** здібності. Такі результати можуть свідчити про те, що асистенти вчителів поки що меншою мірою акцентують увагу на технічних чи методичних аспектах педагогічної діяльності, надаючи перевагу морально-етичним і комунікативним компонентам професії.

Загалом анкетування показало, що у сприйнятті асистентів учителів **провідне місце займають особистісно-гуманні та емоційно-комунікативні якості**, тоді як **професійно-методичні компетентності** оцінюються як другорядні. Це свідчить про потребу у подальшому розвитку педагогічної майстерності, зокрема в аспектах **дидактичної діяльності, мовлення, організації навчального процесу та творчого конструювання освітніх ситуацій**.

Шосте питання опитувальника стосувалося виокремлення респондентами найважливіших особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі (рис.б.).

Оберіть 3 найважливіші особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

23 відповіді

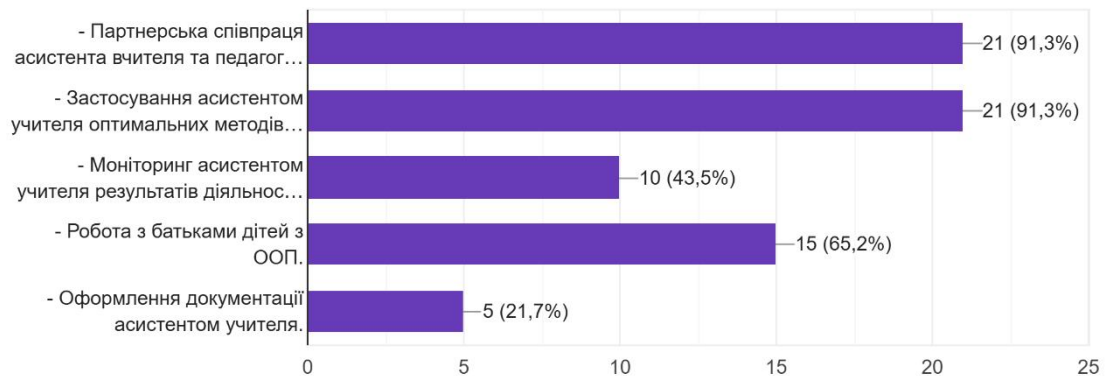


Рис.1.6. Виокремлення респондентами найважливіших особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі

Отримані результати опитування відображають узагальнене бачення респондентами ключових напрямів діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Переважна більшість учасників (по **91,3%**) визначили серед найважливіших характеристик **партнерську співпрацю з учителем та застосування оптимальних методів і засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами**. Це свідчить про усвідомлення асистентами провідної ролі **командної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу** як головних умов ефективного функціонування інклюзивного середовища.

Більше половини респондентів (**65,2%**) відзначили **роботу з батьками дітей з ООП** як суттєву складову професійної діяльності. Такий результат підкреслює значення налагодження **партнерських взаємин між сім'єю та школою**, що забезпечує єдність вимог і підтримку розвитку дитини не лише в освітньому, а й у сімейному просторі.

Менше значення респонденти надали таким аспектам, як **моніторинг результатів діяльності дитини (43,5%)** та **ведення документації (21,7%)**. Це може свідчити про те, що асистенти вчителів більшою мірою орієнтовані

на **практичну взаємодію з дитиною та педагогом**, ніж на аналітичну або адміністративну частину своєї роботи.

Загалом отримані дані підтверджують, що в уявленнях асистентів учителів **найбільш значущими рисами їхньої професійно-педагогічної діяльності є партнерство, індивідуалізація навчання та взаємодія з сім'єю**. Така спрямованість засвідчує **гуманістичний і практико-орієнтований характер професійної ролі асистента**, однак водночас вказує на необхідність **підвищення уваги до аналітичних і моніторингових функцій**, які забезпечують цілісність і результативність інклюзивного процесу.

Сьоме запитання мало на меті визначити, з якими труднощами найчастіше стикаються наші респонденти в освітньому закладі (*рис.1.7.*).

Так, отримані відповіді демонструють багатовимірний характер труднощів, із якими стикаються асистенти вчителів у закладах загальної середньої освіти. Аналіз свідчить, що ці труднощі охоплюють **організаційно-часові, психоемоційні, ресурсні, методичні та комунікаційні аспекти діяльності**.

Найбільш поширеними виявилися проблеми, пов'язані з **нестачею часу для якісної підготовки до занять та перевантаженням документацією**, що вказує на надмірне адміністративне навантаження й недостатню оптимізацію робочого часу асистента. Частина респондентів також зазначила **правильність оформлення документації** як окрему складність, що свідчить про потребу в чіткіших інструкціях і стандартах ведення педагогічних записів.

Відчутним є аспект **психоемоційної виснаженості**, який пов'язаний із високим рівнем відповідальності, напруженістю взаємодії та необхідністю постійної емоційної саморегуляції. Це підкреслює важливість підтримки психологічного благополуччя асистентів і створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі.

Серед зовнішніх чинників труднощів респонденти відзначили **брак матеріально-технічних ресурсів і неповну визначеність інклюзивних процесів**, зокрема щодо **оцінювання, вибору програм та індивідуальних завдань**. Такі відповіді вказують на **системні прогалини в нормативно-методичному забезпеченні інклюзивної освіти**.

Окрему групу становлять труднощі, безпосередньо пов'язані з роботою з дітьми з ООП: **пропуски уроків, «важкі» прояви поведінки, забезпечення якості знань**. Це свідчить про потребу у вдосконаленні навичок поведінкової підтримки, використанні гнучких методів навчання та співпраці з фахівцями команди супроводу.

Низка респондентів відзначила **неготовність окремих учителів-предметників** до розроблення адаптованих і модифікованих завдань для дітей з ООП, що вказує на **дефіцит командної взаємодії** та потребу у спільному методичному супроводі. Крім того, згадувалася **щорічна зміна адміністрацією дитини, з якою працює асистент**, що негативно впливає на сталість взаємин і послідовність педагогічного впливу.

Попри наявність труднощів, окремі респонденти відзначили, що **не мають суттєвих проблем у роботі**, що може свідчити про достатній рівень адаптованості до професійних вимог або про підтримку з боку адміністрації та колективу.

Результати опитування засвідчують, що основними викликами у професійній діяльності асистентів учителів є **перевантаженість документацією, обмеженість ресурсів і часу, емоційне виснаження**, а також **недостатня координація між членами педагогічної команди**. Ці чинники вимагають удосконалення організаційних умов праці, надання психологічної підтримки та розвитку командної культури у сфері інклюзивної освіти.

Наступне питання (8) було спрямоване на власне тлумачення опитаними поняття **«готовність асистента вчителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі»**.

Отримані відповіді на це питання демонструють високий рівень усвідомлення респондентами багатовимірності цього феномену.

▪ **Змістовно-операційний аспект** тлумачення поняття відображає уявлення про наявність необхідних знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективну підтримку дитини з особливими освітніми потребами та взаємодію з учителем. Більшість респондентів акцентують увагу на професійній компетентності, володінні сучасними методиками, умінні здійснювати педагогічний супровід, адаптувати навчальні матеріали, брати участь у складанні ІПР.

▪ **Особистісно-психологічний аспект** розкриває готовність як психологічну налаштованість і ресурсність фахівця: наявність емоційної стійкості, терпіння, здатності до саморегуляції, толерантності, бажання розвиватися та приймати виклики професії.

▪ **Ціннісно-мотиваційний компонент** проявляється у твердженнях про розуміння місії асистента, любов до дітей, усвідомлення соціальної значущості професії, орієнтацію на розвиток кожної дитини.

▪ **Комунікативно-партнерський вимір** готовності визначається як уміння взаємодіяти з педагогом, батьками, дитиною, бути частиною команди підтримки.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що респонденти трактують **готовність асистента вчителя як інтегровану професійно-особистісну якість**, що поєднує систему знань, умінь, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій і психологічну налаштованість на роботу з дітьми з різними освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Дев'яте питання стосувалося вміння віднайти та обирати ті платформи неформальної освіти, які найбільше вирізняються глибиною, системністю і сприяють якійсь готовності асистента вчителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

До перелічених платформ відносяться: «Prometheus», «EdEra», «Українська автентична платформа «ВІП.ОСВІТА», «Atoms Інклюзіум»,

«Рух освіта», ОЦ «Інтеграл», «На Урок», «Всеосвіта», «Освіторія», «ЦПРПП».

За результатами оцінки рівня готовності асистентів учителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, ми отримали, в цілому, **позитивну динаміку професійного становлення цієї категорії педагогів (рис.1.10).**

Яким є Ваш рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі?

23 відповіді

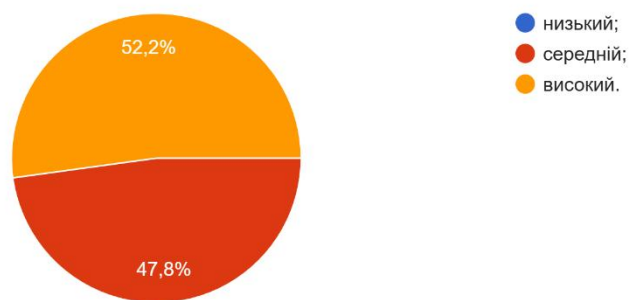


Рис.1.10. Оцінка рівня готовності асистентів учителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Так, понад половина респондентів (52,5%) оцінили свій рівень готовності як *високий*, що засвідчує їхню впевненість у власних знаннях, уміннях та психологічній налаштованості на ефективну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами. Це може свідчити про позитивний вплив професійного досвіду, участі у навчальних заходах, підвищення кваліфікації та командної підтримки у закладі освіти.

Майже половина учасників (47,8%) визначили свій рівень готовності як *середній*. Такий показник указує на наявність потенціалу для подальшого професійного розвитку, зокрема в аспектах удосконалення практичних навичок, емоційної стійкості, знання сучасних методик інклюзивного навчання та партнерської взаємодії.

Низький рівень готовності не зазначено жодним із респондентів, що демонструє загальну сформованість позитивного ставлення до власної професійної ролі та усвідомлення значущості своєї діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, більшість асистентів учителів мають достатній або високий рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності, що створює сприятливі умови для ефективної реалізації інклюзивних практик та розвитку командної взаємодії у школі.

Висновки до розділу 1

У результаті здійсненого нами наукового дослідження ми дійшли таких висновків.

1. Здійснення аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури щодо суті професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя, дало підстави нам для наступних висновків.

- Професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя є складним, міждисциплінарним і багатовимірним феноменом, який інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та етичні аспекти взаємодії в освітньому середовищі.

- З'ясовано, що структура професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя охоплює взаємопов'язані **компоненти**: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний*. Вони відображають єдність ціннісних орієнтацій, професійних знань, практичних умінь, комунікативної культури та здатності до саморефлексії, що забезпечують результативність педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

- У зарубіжних концепціях (Л. Шульман, Ф. Тардіф, М. Фуллан, Е. Харгрівс та ін.) наголошується на компетентнісному, діяльнісному й рефлексивному підходах, необхідності командної співпраці та створення універсального дизайну навчання, який забезпечує рівні можливості для всіх учнів.

- Вітчизняні науковці (О. Гордійчук, Н. Софій, В. Семенюк, К. Коберник та ін.) підкреслюють духовно-гуманістичну сутність педагогічної праці асистента, її спрямованість на реалізацію принципів педагогіки партнерства, емпатії та поваги до унікальності кожної дитини.

- Окреслено власне тлумачення дефініції **«професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі»**

як системна, багатоаспектна робота, спрямована на створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі

2. Розкриття суті, змісту, функціональних обов'язків й основних напрямів роботи асистента вчителя показало наступне.

■ Аналіз теоретичних і нормативних засад професійної діяльності асистента вчителя дає підстави стверджувати, що ця посада є важливою складовою реалізації інклюзивної освіти та модернізації сучасної школи. Асистент учителя виступає повноцінним учасником педагогічного процесу, який забезпечує підтримку учнів з особливими освітніми потребами, сприяє їхній соціальній адаптації, академічній успішності й формуванню позитивного освітнього середовища.

■ Зміст діяльності асистента поєднує педагогічний, психологічний, соціальний і організаційний аспекти, що відображає її багатофункціональний характер. Основними завданнями є: участь у плануванні навчального процесу, адаптації та модифікації навчальних матеріалів, підтримці індивідуальних освітніх траєкторій, формуванні навичок комунікації та саморегуляції в дітей з ООП. Асистент координує взаємодію між учителем, учнями, батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечуючи цілісність і системність підтримки.

■ Функціональні обов'язки асистента визначаються нормативними документами та передбачають педагогічну підтримку учня, участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, спостереження за динамікою навчальних досягнень і поведінкових реакцій, дотримання етичних принципів і конфіденційності. Особлива увага приділяється створенню умов для розвитку автономності дитини, формування її життєвих компетентностей і впевненості у власних силах.

Отже, ефективність роботи асистента визначається не лише обсягом наданої допомоги, а насамперед рівнем самостійності, соціальної інтегрованості й успішності дитини в освітньому процесі.

3. Дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі потребувало розробки системи критеріїв (*мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного і рефлексивно-аналітичного*) рівнів (високий, середній і низький) і показників для дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Дослідження продемонструвало, що професійна спільнота асистентів учителів перебуває на етапі активного становлення й розвитку. Аналіз результатів опитування свідчить про високий рівень залученості асистентів до освітнього процесу: вони активно беруть участь у складанні ІПР, здійснюють педагогічний супровід дітей, налагоджують комунікацію з батьками та педагогами. Водночас виявлені труднощі, окреслені в параграфі.

Загалом асистенти учителів продемонстрували усвідомлення гуманістичних цінностей своєї діяльності, високу мотивацію та готовність до професійного вдосконалення. Більшість із них оцінює власну готовність до роботи в інклюзивному середовищі як середню або високу, що створює сприятливий потенціал для подальшого розвитку компетентностей, підвищення ефективності командної взаємодії та формування інклюзивної культури в закладах освіти.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

2.1. Специфіка партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі

У п.2.1. розкриємо специфіку партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі.

У п. 2.1 розкриємо специфіку партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі. Сучасна парадигма інклюзивної освіти, що розвивається в межах гуманістичної педагогіки, передбачає переорієнтацію освітнього процесу від моделі «допомоги» до моделі «партнерства». Якщо раніше взаємодія педагогів з дитиною з особливими освітніми потребами (ООП) здебільшого розглядалася крізь призму патерналістської «опіки», то нині на перший план виходить визнання суб'єктності кожного учасника освітнього процесу, включно з асистентом учителя, вчителем, учнем, батьками та адміністрацією закладу освіти (Концепція Нової української школи, 2016; Закон України «Про освіту», 2017).

Актуальність *партнерської взаємодії вчителя й асистента вчителя* підтверджується аналізом сучасної нормативно-правової бази. У Стандарті вищої освіти України за спеціальністю «Початкова освіта» (Наказ МОН № 357 від 23.03.2021 р.) та Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Наказ МОН № 2736 від 23.12.2020 р.) виокремлено «компетентність педагогічного партнерства» та визначено партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу як одну з трудових функцій педагога. Це означає, що здатність до партнерської співпраці, зокрема у форматі «вчитель – асистент учителя», розглядається не як додатковий

аспект діяльності, а як базовий компонент професіоналізму сучасного вчителя початкової школи (2020).

У контексті Концепції Нової української школи педагогіка партнерства постає як ключова засада організації освітнього процесу: «школа має забезпечувати формування загальнолюдських цінностей, психологічне благополуччя та радість пізнання, створюючи умови для розвитку кожного учасника освітнього процесу та їхньої взаємодії на засадах партнерства і співробітництва» (Концепція НУШ, 2016). Л. Гриневич підкреслює: «педагогіка партнерства ґрунтується на взаємній повазі до особистості, праві вибору та відповідальності за прийняття рішень. Отже, партнерство не зводиться лише до «доброго ставлення» чи «допомоги»; воно передбачає структуровану, взаємно відповідальну взаємодію, де кожен учасник визнається суб'єктом освітнього процесу» (Гриневич, 2019).

Здійснений у дисертації В. В. Дідух аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки засвідчує, що готовність педагога до взаємодії на засадах партнерства є інтегральною характеристикою його професійної компетентності, яка пов'язана не лише з обсягом знань, а й зі здатністю вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини, організовувати спільну діяльність, враховувати індивідуальний досвід всіх учасників освітнього процесу (Дідух, 2022). У цьому контексті роль асистента вчителя в інклюзивному класі принципово змінюється: від «допоміжного персоналу» до повноправного партнера вчителя, співвідповідального за результати навчання, розвитку й соціалізації дитини з ООП.

Дефінітивний аналіз понять «взаємодія», «співпраця», «співробітництво», «партнерство», здійснений у дослідженні, дозволяє глибше осмислити специфіку команди «вчитель – асистент учителя». Взаємодія розглядається як процес взаємного впливу суб'єктів, що призводить до змін їхніх станів, позицій та форм діяльності (Кремень, 2005; Андрущенко, 2009). У психолого-педагогічній площині взаємодія набуває характеру суб'єкт-суб'єктних відносин, що забезпечують розвиток кожного

учасника, формування його активної позиції, здатності до рефлексії та співдії (Велитченко, 2013; Зимня, 1999).

Співпраця, за О. Ліннік, є найбільш високоорганізованою формою організації взаємодії, оскільки передбачає свідому активність, здатність до цілепокладання, рефлексії, свободу вибору та відповідальність за нього, унікальність та часопросторову визначеність взаємодії (Ліннік, 2016). Співробітництво, у трактуванні О. Матвієнко, – це: «пошук шляхів спільного рішення, що задовольняє обидві сторони, з готовністю до взаємних поступок і компромісів» (Матвієнко, 2010). Партнерство ж, згідно з Н. Бібік, І. Бехом, Я. Коломинським, Л. Ніколенко, є: «якісно вищим рівнем взаємодії, що характеризується рівноправністю, добровільністю, взаємною відповідальністю, спільністю цінностей і цілей, а також готовністю брати участь у прийнятті рішень і відповідати за їх наслідки» (Бібік, 2018; Бех, 2017; Коломинский, 2007; Ніколенко, 2017).

У дисертації наголошено, що педагогіка партнерства в освіті конкретизується як чітко організована система взаємовідносин учнів, батьків, учителів та управлінців, яка ґрунтується на повазі, довірі, рівноправності, дотриманні визначених норм і активному включенні всіх учасників у реалізацію спільних завдань (Бібік, 2018). На цій основі можна стверджувати, що в інклюзивному класі партнерська співпраця вчителя та асистента вчителя є не ситуативною формою «допомоги», а системною взаємодією, спрямованою на забезпечення доступності освіти, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП, координацію зусиль усієї команди супроводу.

Значущим є трактування партнерської взаємодії, подане В. Ляудіс: «партнерська взаємодія описується як тип соціальних взаємовідносин, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури пізнавальної діяльності за рахунок створення єдності цілей, способів досягнення результату та формування саморегуляції діяльності на основі співпраці учасників» (Ляудіс, 2008). У прикладному плані для інклюзивного класу це означає, що вчитель

та асистент мають узгоджувати не лише «технічний» розподіл функцій (хто з ким працює, коли і як), а й ціннісні та методичні засади роботи: спільно планувати урок, визначати очікувані результати для кожної дитини, добирати диференційовані завдання, узгоджувати форми підтримки, способи зворотного зв'язку, стратегії реагування на складні поведінкові ситуації тощо.

У роботі В. В. Дідух авторкою підкреслено: «сучасний учитель розглядається не лише як носій знань, а як суб'єкт, здатний організовувати педагогічну взаємодію, фасилітувати навчання, будувати довірливі, рівноправні стосунки з учнями, батьками і колегами. Це положення у випадку інклюзивної освіти доповнюється тим, що вчитель має бути готовим до партнерства з асистентом як із професійним колегою, а не «молодшим» чи «допоміжним» працівником. Партнерські взаємини передбачають взаємне визнання фахової компетентності, узгоджений розподіл ролей, спільну рефлексію й оцінювання результатів роботи з дитиною з ООП» (Дідух, 2021).

Професійна підготовка педагога до взаємодії, за О. Матвієнко, тлумачиться як складна система, що включає ціннісно-мотиваційний, змістовий та дієво-операційний компоненти (Матвієнко, 2010). Для команди «вчитель – асистент учителя» це означає:

- на ціннісному рівні – прийняття філософії інклюзії, гуманізації та педагогіки партнерства, визнання права дитини з ООП на повноцінну участь в освітньому процесі;

- на змістовому рівні – володіння знаннями про особливості розвитку дітей з різними нозологіями, правові засади інклюзивної освіти, методи диференціації та адаптації навчального матеріалу;

- на операційному рівні – сформованість умінь налагоджувати ефективну комунікацію між собою, з дитиною, батьками, фахівцями команди супроводу, спільно планувати й реалізовувати індивідуальну програму розвитку, здійснювати моніторинг освітніх досягнень і поведінкової динаміки.

Дослідження М. Бевзюк та інших науковців демонструють, що в умовах інклюзивного навчання ефективність професійної діяльності вчителя суттєво залежить від якості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, передусім з батьками та асистентом вчителя. Процес професійної підготовки, за М. Бевзюк: «має здійснюватися на принципах гуманності, толерантності, партнерської взаємодії, продуктивного залучення здобувачів освіти до спільної діяльності» (Бевзюк, 2019). Для практики інклюзивного класу це означає, що асистент і вчитель мають діяти як єдина команда: узгоджувати педагогічні стратегії, спільно розв'язувати проблемні ситуації, взаємно підтримувати один одного у професійно складних випадках (поведінкові кризи, конфлікти, нерозуміння з боку батьків чи колективу тощо).

У Концепції НУШ педагогіка партнерства конкретизується через низку принципів: повага до особистості, доброзичливість, довіра, діалог, взаємоповага, розподілене лідерство, добровільність та взаємна відповідальність за прийняті рішення (Концепція НУШ, 2016). У площині партнерської співпраці вчителя та асистента вчителя ці принципи проявляються, зокрема, в:

- відмові від авторитарної моделі («головний» учитель – «допоміжний» асистент) на користь горизонтальних, суб'єкт-суб'єктних відносин;
- спільному плануванню освітнього процесу, де враховується думка асистента як фахівця, що безпосередньо працює з дитиною з ООП;
- взаємній підтримці й визнанні внеску кожного в досягнення результату;
- готовності до розподіленого лідерства, коли в різних ситуаціях ініціативу бере то вчитель, то асистент, залежно від компетенції й контексту;
- узгодженні позицій стосовно комунікації з батьками, адміністрацією, іншими фахівцями (психолог, логопед, вчитель-реабілітолог тощо).

Таким чином, специфіка партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі полягає у переході від ієрархічної, допоміжної моделі взаємодії до горизонтальної, суб'єкт-суб'єктної, де обидва фахівці:

- виступають рівноправними учасниками команди супроводу;
- спираються на спільні ціннісні орієнтири гуманістичної педагогіки та інклюзії;
- реалізують принципи педагогіки партнерства, закріплені в сучасних нормативно-правових документах та розроблені в наукових дослідженнях;
- несуть колективну відповідальність за створення безпечного, підтримувального, доступного освітнього середовища, у якому дитина з ООП може реалізувати свій потенціал.

Отже, партнерська співпраця асистента вчителя та педагога в інклюзивному класі є не лише організаційною необхідністю, зумовленою складністю освітніх потреб дитини, а й методологічною умовою реалізації сучасної парадигми інклюзивної освіти, побудованої на засадах суб'єктності, взаємоповаги, співдії та спільної відповідальності.

Крім того, перехід на педагогіку партнерства має не лише концептуальний, а й практичний вимір, адже передбачає створення середовища, де всі учасники освітнього процесу - вчителі, асистенти, учні, батьки, фахівці ІРЦ - діють на засадах взаємоповаги, спільної відповідальності та рівноправності. Одним із центральних елементів цієї системи є тандем «учитель – асистент учителя», що втілює принцип педагогіки партнерства в щоденній практиці інклюзивного навчання.

Асистент учителя є новою для української освіти фаховою позицією, запровадженою відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017) і Порядку організації інклюзивного навчання (Постанова КМУ № 957, 2021). Його професійна діяльність спрямована на підтримку учнів з особливими освітніми потребами, створення умов для рівноправної участі кожної дитини в навчанні, соціальній та позакласній діяльності. Водночас ця діяльність є невід'ємною частиною командної роботи, де асистент виступає рівноправним партнером учителя, а не його «помічником» у традиційному сенсі.

Як зазначає О. Гордійчук (2015): «ефективна взаємодія між учителем і асистентом можлива лише тоді, коли їхня співпраця базується на чітко

визначених ролях, професійній автономії та довірі» (Гордійчук, 2015). Учитель виступає стратегом освітнього процесу - він відповідає за формування навчальних цілей, визначення змісту, добір методів і засобів навчання, оцінювання результатів. Асистент, у свою чергу, виконує роль фасилітатора, організатора педагогічної підтримки, посередника між учнем, класом і педагогом. Така диференціація ролей не зменшує значущості жодного з учасників процесу, навпаки - забезпечує синергію професійних зусиль.

Партнерська взаємодія між учителем та асистентом спирається на принципи взаємоповаги, узгодженості дій, відкритої комунікації та спільної відповідальності за результати навчання. У Концепції «Нова українська школа» (МОН, 2016) партнерство визначено як «філософію взаємин» між усіма учасниками освітнього процесу, де кожен має право бути почутим і взяти участь у прийнятті рішень. Це означає, що асистент бере участь не лише в реалізації освітнього процесу, а й у його плануванні, моніторингу та оцінюванні. Його діяльність охоплює педагогічний, психологічний, соціальний і комунікативний виміри.

Зарубіжна педагогічна наука пропонує різні моделі партнерства між педагогом і асистентом, найвідомішою з яких є *спільне викладання (co-teaching)*. М. Френд і Л. Кук (Friend & Cook, 2010) виокремлюють *шість типових моделей співпраці*:

1. Один навчає — інший підтримує (One Teach, One Support) – учитель веде урок, а асистент надає індивідуальну підтримку, пояснює, допомагає з матеріалом, контролює розуміння завдань, регулює поведінку учнів.

2. Паралельне викладання (Parallel Teaching) – клас ділиться на дві групи, які працюють одночасно над схожим матеріалом під керівництвом учителя та асистента. Це дозволяє зменшити кількість учнів у групі й забезпечити більш індивідуальну увагу.

3.Станційне викладання (Station Teaching) – учні переходять між навчальними станціями, на кожній з яких один із педагогів відповідає за певний вид діяльності. Така модель ефективна для практичних занять.

4.Альтернативне викладання (Alternative Teaching) – асистент бере невелику групу для індивідуального пояснення, корекції, закріплення або повторення матеріалу.

5.Командне викладання (Team Teaching) – учитель і асистент одночасно проводять урок, взаємодіючи з класом, задають питання, ведуть діалог, коментують дії одне одного.

6.Спільне планування і ротація (Team Planning) – обидва фахівці розробляють єдину стратегію навчання, визначають роль кожного під час уроку та механізми взаємодії.

Ці моделі відображають різні рівні інтеграції педагогічних функцій. На думку М. Джіангреко та співавт. (Giangreco, Doyle & Suter, 2014), ключем до ефективності є гнучкість у застосуванні моделей і постійна рефлексія взаємодії, оскільки «оптимальна структура партнерства має бути живою системою, що адаптується до потреб дітей».

Практика доводить, що саме якість співпраці між учителем і асистентом визначає рівень інклюзивності навчального середовища. За даними дослідження Р. Вебстера та П. Блатчфорда (Webster & Blatchford, 2019), у школах, де між педагогами налагоджено відкриту комунікацію та спільне планування, учні з ООП демонструють вищий рівень навчальних досягнень і соціальної інтеграції, ніж у закладах, де діяльність асистента обмежується лише технічною допомогою.

У системі української освіти партнерська співпраця має реалізовуватися на трьох рівнях:

▪**Стратегічному** — спільне визначення освітніх цілей, узгодження змісту ІПР, розробка планів підтримки, визначення пріоритетів розвитку дитини.

▪ **Тактичному** – підготовка адаптованих матеріалів, добір дидактичних засобів, організація групової роботи, визначення ролей на кожному етапі уроку.

▪ **Операційному** – безпосередня робота на уроці, спостереження, підтримка, регулювання темпу, забезпечення комфортного середовища, взаємодія з дітьми.

Координація дій на всіх рівнях створює єдину педагогічну систему, у якій учитель відповідає за методичну частину, а асистент – за індивідуалізацію навчання й соціальну адаптацію учня.

Не менш важливим є етичний аспект взаємодії. UNESCO (2020) підкреслює, що ефективне партнерство в інклюзивній освіті можливе лише на основі професійної етики, конфіденційності, толерантності й поваги до особистості дитини. Асистент не має права нав'язувати допомогу, демонструвати зверхність або створювати ситуацію залежності дитини від дорослого. Водночас учитель зобов'язаний визнавати професійну автономію асистента, підтримувати його участь у командному прийнятті рішень, сприяти його професійному зростанню.

Особливу роль у підтримці партнерства відіграє **рефлексивна взаємодія**. За В. Семенюк (2020): «щоденне обговорення педагогами результатів спільної роботи, аналіз реакцій учня, узгодження подальших кроків дозволяють уникнути педагогічних помилок, зберегти єдину лінію взаємодії та підвищити рівень педагогічної компетентності обох фахівців» (Семенюк, 2020). Рефлексивні зустрічі після уроків або тижневі обговорення сприяють підвищенню узгодженості командної роботи, профілактиці професійного вигорання й розвитку педагогічної культури взаємопідтримки.

Партнерська співпраця між учителем і асистентом виходить за межі суто навчальної діяльності. Вона охоплює планування виховних заходів, роботу з батьками, участь у міждисциплінарній команді, координацію із соціальними педагогами, логопедами та психологами. На думку Захаренка: «українська практика найуспішніші команди - це ті, які створюють єдине педагогічне

поле, де обмін інформацією є постійним, а рішення ухвалюються спільно, виходячи з інтересів дитини» (Захаренко, 2020).

Таким чином, партнерська співпраця між учителем та асистентом є не просто елементом організації інклюзивного навчання, а його фундаментом. Її сутність полягає у створенні умов для педагогічної синергії, коли поєднання знань, досвіду та особистісних ресурсів двох фахівців формує єдину систему підтримки учня. Результатом є формування у школі середовища, заснованого на довірі, прийнятті та повазі до різноманітності, що забезпечує ефективне включення кожної дитини у спільний навчальний процес.

2.2. Застосування асистентом учителя оптимальних методів, прийомів, засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

Розділ другий нашого дослідження передбачає також виокремлення та обґрунтування (п.2.2.) оптимальних методів, прийомів та засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, які може застосовувати асистент учителя.

Так, ефективна діяльність асистента учителя в інклюзивному класі вибудовується як технологічний цикл: первинна діагностика бар'єрів доступу → проєктування індивідуалізованого навчання (на основі ІПР) → поурочне планування з урахуванням UDL → реалізація підтримки з поетапним зняттям підказок → формувальне оцінювання участі та автономності → корекція адаптацій і модифікацій. Кожна ланка підкріплюється доказовими підходами, що відповідають принципам гуманізації, індивідуалізації, варіативності, доступності та емоційної безпеки.

Розкриємо сутність *концептуального етапу*, якому характерна оптимізація методів і засобів, що спираються на три виміри Universal Design for Learning:

- 1) множинні способи подання інформації (від «того, що пояснюється» до «як пояснюється»);
- 2) множинні способи залучення (вибір, ігровізація, сенсорні паузи, інтересо-орієнтовані завдання);
- 3) множинні способи вираження результатів (усно, письмово, графічно, практично, цифрово).

У такому ракурсі роль асистента полягає не в дублюванні викладання, а проєктуванні доступу й участі, фасилітації самостійності, керованому зниженні інтенсивності підтримки.

Діагностично-цільовий етап передбачає наступне. Асистент формує «профіль доступності» учня на основі ІПР та висновку ІРЦ:

- сенсорний (особливості слуху/зору, чутливість до стимулів), комунікативний (усне/письмове мовлення, ААС),
- когнітивний (увага, пам'ять, темп переробки, робоча пам'ять),
- емоційно-поведінковий (саморегуляція, тривожність, тригери), моторний (дрібна/велика моторика, стомлюваність),
- соціальний (взаємодія з однолітками).

Також, визначаються навчальні «входи» (канали сприйняття, попередні знання, сильні сторони), конкретні бар'єри (мовні, виконавчі, середовищні) та індикатори результату: участь, якість виконання, рівень незалежності, перенос у нові ситуації.

Щодо *етапу проектування індивідуалізованого навчання*, варто сказати, що створюється «матриця адаптацій»:

- подання змісту: спрощений текст, піктограми, схеми, відеофрагменти з субтитрами, тактильні моделі, попередній словничок;
- залучення: вибір формату завдання, дрібнення обсягу, гейміфікація, сенсорні мікроперерви, ротація активностей;
- вираження: усна відповідь із опорами, графічний органайзер, макет/модель, цифровий продукт, портфоліо артефактів.

На цьому етапі рівень підтримки задається ієрархією підказок з детальним планом їх зняття (fading).

Етап поурочного планування характеризується тим, що навчальна мета формулюється операціоналізовано (поведінкова ознака + умови + критерій): «Учень знаходить головну ідею абзацу у 3 з 4 спроб, використовуючи піктограмний органайзер». Аналізується когнітивна вимога завдання (розпізнати—пояснити—застосувати—узагальнити—створити) і відповідні опори. Прописується сценарій ролей «учитель—асистент», точки входу/виходу учня в групову роботу, контрольні «маячки» розуміння (експрес-сигнали, мікроперевірки).

Також, розглянемо реалізацію оптимальних методів і прийомів навчання дитини з ООП в умовах інклюзивного класу.

Пояснювально-ілюстративний блок методів та прийомів налічує такі оптимальні механізми навчання:

- короткі інструкції з подвійним кодуванням (мовлення + піктограма),
- «якірні» схеми (стрічка часу, цикл, матриця порівняння),
- кольорове кодування елементів,
- візуальні сценарії дій.

Для дітей з інтелектуальними освітніми труднощами, зокрема дітей з РАС та СДУГ, оптимальними можна вважати:

- покрокові фото/пикторяди,
- стабільні ритуали старту/завершення,
- «правило 5–10 хвилин» на блок,
- чіткий таймер,
- сигнал переходу,
- місце «ближнього доступу» та ін.

Практично-діяльнісний блок методів та прийомів охоплює маніпулятивні та модельні дії, а саме:

- мультисенсорна методика Numicon,
- блоки Дьєнеша,
- «числові доріжки»;
- «морфемні кубики» та складання речень із карток для уроків з української мови,
- мікродосліди за картокою-процедурою на уроках ЯДС;
- рольові ситуації, картки-ролі та ін.

Отже, ключовим принципом буде «модель—спільна дія—самостійна дія з натяком».

Інтерактивний блок методів та прийомів потребує:

- мікрогрупи 2–3 учні з визначеними ролями (оповідач, перевіряльник, доповідач),

- речення-рамки для висловлювань,
- «квитки виходу» як короткий підсумок.

Обов'язковим має бути враховане недопущення «паралельної ізоляції» учня з ООП, а тому в пріоритеті варто утворювати змішані групи.

Ігровий та мультимодальний блок методів та прийомів навчання потребує і передбачає використання:

- навчальних ігор з чіткими правилами,
- драматизація понять,
- сенсомоторні вставки,
- мультимодальність: жести, предметні моделі, аудіо з субтитрами, інтерактивна дошка, картки-відповіді.

Прийоми педагогічної підтримки охоплюють:

- Покрокову інструкцію (task analysis) з мікрокритеріями успіху;
- ієрархію підказок: фізична → жестова → візуальна → вербальна → натяк; план зменшення кожні 2–3 успішні спроби;
- позитивне підкріплення – система жетонів як тимчасовий місток до внутрішньої мотивації;
- соціальні історії для підготовки до нових соціальних ситуацій; репетиція у безпечному контексті;
- структуроване навчання (TEACCH): візуальний розклад, «зони» діяльності, корзини завдань, передбачувані переходи;
- саморегуляція: візуальні шкали емоцій/енергії, картки «перерви запитом», «якорі уваги» на парті, алгоритми «зупинись-подумай-зроби-перевір».

Ефективними засобами навчання, унаслідок здійсненого дослідження, вважаємо ефективними є:

1. Візуальні: піктограми, алгоритми, графічні органайзери (Фрейер, фішбоун, Т-діаграма), кольорове кодування, емоційні шкали.

2.Комунікаційні (AAC): PECS, жести-опори, словнички з фото/піктограмами; для порушень мовлення-альтернативні канали відповіді.

3.Сенсорні: тактильні панелі, еластичні кільця на стільці, стискачі, сенсорні доріжки; індивідуалізація з урахуванням чутливості.

4.Цифрові: планшет з читанням із синхронним підсвічуванням, клавіатура з предикцією, програми для виконавчих функцій, інтерактивні платформи коротких перевірок, відеоінструкції.

Також, до **типових профілів підтримки**, у зв'язку з тими, чи іншими освітніми труднощами учнів з ООП та відповідними рівнями підтримки, зумовленими психофізичними порушеннями, відносяться:

1.Із-за первинної психофізичної причини - розладу спектра аутизму: *структурована рутинність, низькостимульне місце, візуальні розклади й сценарії, «соціальні історії», чіткі «стартові фрази» для взаємодії, поступове розширення групової участі.*

2.Із-за первинної психофізичної причини- СДУГ: *дрібнення завдань, тайм-блокінг, «карта виконання» (що роблю-що далі робитиму-як перевірю), часте коротке підкріплення, мікрорух як дозволена стратегія, чіткі сигнали переходів.*

3.Із-за первинної психофізичної причини-специфічні труднощі читання: *тексти з керованою складністю (без засічок, більший міжрядок, підсвітка морфем), хорове/ехо-читання, аудіосупровід із виділенням, відповіді через вибір/картки.*

4.Із-за первинної психофізичної причини - порушення слуху: *субтитри, візуалізація інструкцій, оптимальне розміщення для зчитування артикуляції, узгоджений набір жестів.*

5.Із-за первинної психофізичної причини - порушення зору: *аудіоопис, контрастні матеріали, рельєфні схеми, цифрові лупи, зменшення візуального «шуму».*

6.Із-за первинної психофізичної причини – порушення опорно-рухового апарату: *альтернативні інструменти письма, підтримка пози,*

альтернативні форми відповіді (диктування, запис пристроєм), безбар'єрний маршрут.

7.Із-за первинної психофізичної причини – інтелектуальні порушення: *конкретизація через маніпуляції, навчання за зразком, повторювані «якорі» теми, стабільні структури уроку, чіткі очікування.*

8.Із-за первинної психофізичної причини – порушення мовлення: *візуальна підтримка лексики, рамки речень, альтернативні способи вираження (малюнок/пиктограма/вибір), тренування функціональних фраз.*

За останніми дослідженнями зарубіжних стратегій і практик в роботі з дітьми з ООП, вважаємо корисним буде врахування наступної підтримки та реалізація таких виконавчих функцій:

- План «урок на одній сторінці»: мета-кроки-час-самоперевірка.
- Персональні чек-листи якості, контрольні питання «перед здачею».
- «Сигнали-перемикачі» для переходів, таймери, маркери прогресу.
- Рекодування інформації в схеми/мнемоніку; прийом «навчи іншого» в мікропарах.

Формувальне оцінювання участі й автономності є також вкрай важливим інструментом в роботі асистента вчителя. Полягає воно в наступному:

▪Щоденний тонкий моніторинг: *відсоток часу залучення, латентність старту, частка кроків без підказки, тип потрібної підказки, кількість завершених мікрозавдань, перенос уміння.*

▪Мікроперевірки (1-3 цільові завдання) з різними способами вираження результату.

▪Щотижневе узагальнення для вчителя/КППС; *корекція інтенсивності підтримки та адаптацій; фіксація «готовності до зняття» певних підказок.*

У результаті, **очікуваними результатами** мають стати:

- підвищення навчальної участі та часу на виконанні завдання;
- зростання частки дій без підказок і перенос умінь у нові контексти;
- покращення емоційної стабільності та саморегуляції;

- розширення соціальної взаємодії й комунікації з однолітками;
- динаміка за індивідуальними цілями ППР і готовність до подальшого зниження підтримки.

Таким чином, критерієм якості роботи асистента вчителя виступає не кількість наданої допомоги, а приріст автономності, стабільності поведінки, перенос навичок і залученість дитини з ООП до спільного навчання з усіма учнями інклюзивного класу.

2.3. Моніторинг асистентом учителя результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

У п.2.3. маємо на меті обґрунтувати суть і зміст моніторингу прогресу дитини з особливими освітніми потребами (ООП) як однієї із ключових складових діяльності асистента вчителя.

Так, моніторинг прогресу дитини з ООП забезпечує безперервність педагогічного супроводу, об'єктивне оцінювання досягнень та своєчасну корекцію індивідуальної програми розвитку (ІПР). В умовах інклюзивного навчання моніторинг набуває діагностико-аналітичного характеру, оскільки поєднує педагогічне спостереження, вимірювання динаміки освітніх результатів і соціальної адаптації, а також відображає якість педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Як підкреслює В. Семенюк (2020), головне завдання асистента вчителя, в контексті моніторингу, полягає не в фіксації порушень, а у виявленні позитивної динаміки, тенденцій розвитку й бар'єрів, що перешкоджають повноцінній участі дитини з ООП в освітньому процесі. Моніторинг прогресу має забезпечити педагогічну рефлексію команди супроводу, сприяти прийняттю обґрунтованих рішень щодо змін у навчальних стратегіях, формах і темпі підтримки.

Моніторинг прогресу дитини з ООП має три основні цілі:

1.Діагностичну, яка полягає у визначенні рівня сформованості знань, умінь, навичок, поведінкових і соціальних компетентностей.

2.Прогностичну, як таку, що виявляє тенденції розвитку дитини, визначення можливих напрямів педагогічної підтримки.

3.Корекційно-рефлексивну, суть якої – в удосконаленні ІПР і методів навчання відповідно до отриманих результатів.

Його проведення базується на таких принципах:

▪ **системність** (моніторинг здійснюється регулярно, охоплює всі освітні сфери та аспекти розвитку);

▪ **індивідуалізація** (оцінювання співвідноситься з початковими можливостями дитини, а не із середньостатистичними нормами);

▪ **динамічність** – відстежується зміна показників у часі, а не лише моментний рівень;

▪ **комплексність** – включає когнітивні, емоційно-вольові, соціальні, поведінкові та комунікативні аспекти;

▪ **об'єктивність і конфіденційність** – забезпечується достовірність спостережень і коректне використання даних.

Згідно з методичними рекомендаціями МОН (2022, 2025), *моніторинг* є не контрольною, а розвивальною процедурою, спрямованою на підвищення якості освітнього процесу та удосконалення роботи всієї команди психолого-педагогічного супроводу (Міністерство освіти і науки України, 2022 ,2025)

Етапи здійснення моніторингу наступні:

1. Діагностичний етап. Асистент вчителя спільно з педагогом, психологом і фахівцями ІРЦ проводить первинне спостереження за дитиною, аналізує навчальні можливості, комунікативні навички, емоційні реакції, поведінкові прояви. Результати оформлюються у вигляді профілю сильних сторін і труднощів. На цьому етапі визначаються ключові показники моніторингу: академічні (навчальні досягнення), соціально-комунікативні, поведінкові, емоційно-вольові.

2. Планувальний етап. Формуються цілі моніторингу (коротко- та довгострокові), добираються інструменти оцінювання: карти спостережень, чек-листи, щоденники педагогічного супроводу, опитувальники для батьків і вчителів. Визначаються критерії успішності (наприклад, «дитина самостійно починає виконувати завдання», «дотримується інструкції без нагадування» тощо).

3. Поточний етап (формувальний моніторинг). Асистент вчителя здійснює щоденне педагогічне спостереження на уроках, фіксує ступінь

участі дитини у завданнях, типи підтримки, що використовуються (жестова, вербальна, фізична, візуальна), частоту втручань і реакцію на допомогу.

На цьому етапі цінними та ефективними будуть такі *інструменти*:

- журнал спостережень** (behavior tracking sheets);
- карта участі дитини на уроці**: час залучення, частота ініціатив, кількість самостійних дій;
- листи досягнень**: таблиці успішності за мікронавичками;
- відеоспостереження** для аналізу динаміки поведінки;
- схеми ABC-аналізу поведінки** для виявлення причин труднощів тощо.

4. Аналітичний етап. Дані моніторингу узагальнюються в щомісячних звітах або щотижневих довідках для команди супроводу. Асистент вчителя описує динаміку прогресу, рівень залучення, ефективність застосованих адаптацій і корекційних методів. Виявлені зміни використовуються для оновлення ІПР і визначення нових цілей підтримки.

5. Підсумковий етап. Разом із учителем і командою супроводу асистент вчителя проводить оцінку досягнення очікуваних результатів, зазначених в ІПР, та готує аналітичну довідку про прогрес дитини. У разі потреби пропонуються зміни в стратегії навчання, рівні складності завдань, формах допомоги або методах корекційного впливу.

У сучасній практиці (Zakharenko, 2020; UNESCO, 2020) моніторинг прогресу дитини охоплює такі *сфери*:

- **Когнітивну сферу** (рівень засвоєння навчального матеріалу, здатність до узагальнення, перенесення знань, виконання інструкцій).
- **Поведінкову сферу** (дотримання правил, контроль емоцій, саморегуляція, відповідальність).
- **Комунікативну сферу** (мовленнєва активність, розуміння інструкцій, участь у діалозі).
- **Соціальну сферу** (взаємодія з однолітками, участь у групових завданнях, прояв ініціативи).

▪ **Емоційно-вольову сферу** (рівень впевненості, наполегливість, емоційна стабільність, реакція на успіх чи невдачу) та ін.

Для кількісного вимірювання використовується *чотирирівнева шкала динаміки*:

I рівень: дія виконується лише з повною допомогою;

II рівень: дія виконується з частковою підказкою;

III рівень: дія виконується самостійно з нагадуванням;

IV рівень: дія виконується повністю самостійно та стабільно.

Європейський зарубіжний досвід рекомендує такі *форми моніторингової документації*:

▪ **Щоденник педагогічних спостережень** (щоденна фіксація ситуацій успіху, труднощів, реакцій на підтримку).

▪ **Карту адаптацій** (перелік використаних методів і їхня ефективність).

▪ **Графік динаміки навичок** (візуалізація розвитку окремих компетентностей, напр., «самостійність у виконанні завдань»).

▪ **Аналітична таблиця результатів** (зіставлення поточних досягнень з початковими даними ІПР).

▪ **Портфоліо учня** (збірка робіт, фото- і відеофіксацій, які демонструють прогрес).

Такі матеріали використовуються під час засідань команди психолого-педагогічного супроводу для ухвалення рішень щодо зміни рівня підтримки або оновлення ІПР.

Крім того, моніторинг прогресу дитини з ООП дозволяє:

-забезпечити зворотний зв'язок між педагогом, асистентом учителя, дитиною та батьками;

-оцінити ефективність адаптацій і методичних прийомів;

-своєчасно виявити потребу в корекційно-розвивальних заходах;

-запобігти емоційному перевантаженню учня;

-створити умови для формування саморефлексії та самооцінки дитини.

Узагальнюючи наукові погляди вітчизняних та зарубіжних фахівців, варто зазначити, що моніторинг прогресу дитини з ООП у діяльності асистента вчителя, виконує подвійну функцію: забезпечує доказову базу ефективності інклюзивного процесу та водночас формує культуру педагогічної рефлексії.

Таким чином, моніторинг виступає не лише технічною процедурою, а цілісною системою аналізу, яка спрямована на розкриття потенціалу кожної дитини.

Отже, моніторинг прогресу дитини з особливими освітніми потребами є інтегративним механізмом педагогічної підтримки, що поєднує оцінювання академічних досягнень, соціальної взаємодії, емоційного розвитку та автономності. Асистент учителя, використовуючи систематичне спостереження, аналітичні інструменти й партнерську взаємодію з командою супроводу, забезпечує своєчасну корекцію освітньої траєкторії, сприяє формуванню компетентностей і підвищенню рівня включеності дитини в інклюзивне освітнє середовище.

Висновки до розділу 2

У результаті проведеного теоретико-аналітичного дослідження в Р.2. було визначено ключові особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, які зумовлюють її унікальну роль у забезпеченні якісного навчання, соціальної інтеграції та психологічного комфорту дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Особливостями професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі є: специфіка партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі; застосування асистентом учителя оптимальних методів, прийомів, засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі; моніторинг асистентом учителя результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

1.Партнерська взаємодія між учителем і асистентом учителя є ключовою умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Вона ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, взаємоповаги, рівноправності та спільної відповідальності за результати навчання й розвиток кожної дитини.

Аналіз теоретичних підходів засвідчив, що асистент не є технічним помічником, а виступає повноцінним суб'єктом педагогічного процесу, який реалізує функції фасилітатора, координатора та посередника між учнем, класом і педагогом. Учитель і асистент утворюють професійний тандем, у якому чітко розмежовано стратегічні (методичні) та операційні (підтримувальні) ролі, що забезпечує узгодженість дій та педагогічну синергію.

Зарубіжні моделі співпраці (М. Френд, Л. Кук, М. Джіангреко) доводять, що ефективне партнерство реалізується через *спільне планування, викладання,*

рефлексію й постійну комунікацію. Відкритість до діалогу, взаємна підтримка та довіра створюють основу для підвищення якості освітнього процесу й соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, партнерська співпраця вчителя та асистента є не лише організаційним механізмом інклюзивного навчання, а й ціннісною основою сучасної школи. Вона сприяє формуванню інклюзивної культури, у якій кожен учасник освітнього процесу відчуває свою значущість, а головним результатом стає гармонійний розвиток дитини у середовищі довіри, підтримки й взаємоповаги.

2.Застосування асистентом учителя оптимальних методів, прийомів і засобів навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечує ефективність інклюзивного освітнього процесу та сприяє реалізації принципів індивідуалізації, доступності й емоційної безпеки.

Діяльність асистента вибудовується як цілісний технологічний цикл, що охоплює *діагностику освітніх бар'єрів, проектування індивідуалізованого навчання, поурочне планування, реалізацію підтримки та формувальне оцінювання*. У центрі цієї діяльності має бути забезпечення участі дитини, розвиток її автономності та поступове зниження рівня допомоги.

Оптимальними виявлено методи, побудовані на принципах універсального дизайну навчання: *різноманітність способів подання інформації, залучення та вираження результатів*.

До **ефективних прийомів** належать: *структуровані інструкції, подвійне кодування інформації, покрокові візуальні сценарії, сенсорні та ігрові стратегії, а також ієрархія підказок із планом їх поступового зняття*.

Засоби навчання, які довели свою результативність, охоплюють *візуальні, комунікаційні (AAC), сенсорні та цифрові ресурси*. Їх добір зумовлюється типом психофізичних порушень, рівнем підтримки й індивідуальними освітніми цілями.

Визначальним критерієм ефективності діяльності асистента є не обсяг наданої допомоги, а зростання самостійності, стабільності поведінки,

перенесення набутих умінь у нові ситуації та підвищення рівня участі дитини в освітньому процесі разом з однолітками.

3. Моніторинг результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами є ключовим компонентом професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя, спрямованим на забезпечення безперервності супроводу, об'єктивного оцінювання досягнень і своєчасного оновлення індивідуальної програми розвитку.

Процес моніторингу виступає не контролюючим, а розвивальним інструментом, який сприяє підвищенню якості освітнього процесу, формуванню культури педагогічної рефлексії та прийняттю обґрунтованих рішень щодо подальшої освітньої підтримки. Його проведення базується на *принципах системності, індивідуалізації, динамічності, комплексності, об'єктивності та конфіденційності.*

Моніторинг реалізується поетапно: від діагностичного й планувального до аналітичного та підсумкового із залученням якісних і кількісних методів оцінювання (щоденники спостережень, карти участі, аналітичні таблиці, портфоліо учня тощо). Він охоплює когнітивну, поведінкову, комунікативну, соціальну та емоційно-вольову сфери розвитку дитини.

Отже, **моніторинг прогресу дитини з ООП у діяльності асистента вчителя є інтегративною системою аналітичного супроводу, що забезпечує доказовість педагогічних рішень, підвищує результативність інклюзивного навчання й сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожної дитини.**

Таким чином, другий розділ підтвердив, що професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі є системною, науково обґрунтованою і стратегічно важливою складовою інклюзивного процесу. Її результатом стає не лише підвищення якості навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, а й формування інклюзивної культури школи, середовища, у якому кожна

дитина має можливість навчатися, розвиватися й відчувати власну значущість.

ВИСНОВКИ

На основі здійсненого наукового кваліфікаційного дослідження, ми дійшли наступних висновків:

1. У результаті теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури щодо суті професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя з'ясовано, що **професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя** є складним, інтегративним і динамічним феноменом сучасної педагогіки. Вона поєднує педагогічний, психологічний, соціальний та етичний виміри, що забезпечує повноцінну участь асистента у створенні інклюзивного освітнього середовища. **Структура цієї діяльності охоплює:** мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти, що відображають єдність професійних знань, навичок, установок і готовності до постійного вдосконалення. У зарубіжних дослідженнях акцент робиться на компетентнісному та діяльнісному підходах, командній співпраці й універсальному дизайні навчання, тоді як вітчизняні науковці підкреслюють духовно-гуманістичну місію асистента, педагогіку партнерства й емпатійне ставлення до дитини.

На підставі здійсненого аналізу всіх дефініцій, нами було висунуто власне тлумачення ключового терміну **«професійно-педагогічна діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі»** як системи, багатоаспектної роботи, спрямованої на створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі.

2. За результатами реалізації завдання 2, щодо розкриття суті, змісту, функціональних обов'язків і основних напрямів роботи асистента вчителя, ми дійшли таких висновків.

Асистент учителя є невід'ємною ланкою педагогічного процесу, відповідальною за адаптацію освітнього середовища до потреб кожної дитини. Діяльність асистента вчителя має багатофункціональний і

міждисциплінарний характер. **Основні напрями** його роботи охоплюють участь у плануванні навчання, адаптації та модифікації завдань, організації взаємодії між учасниками освітнього процесу, підтримці соціально-емоційного розвитку учнів та формуванні навичок самостійності. **Функціональні обов'язки асистента вчителя** передбачають педагогічну підтримку дитини, участь у складанні ІПР, моніторинг динаміки розвитку, дотримання принципів етичності й конфіденційності та ін.

Отже, діяльність асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі є системною, цілеспрямованою та спрямованою на реалізацію головної мети Нової української школи, а саме - створення умов для рівного доступу до освіти та розвитку потенціалу кожного учня.

3. Дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі потребувало розробки системи критеріїв (*мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного і рефлексивно-аналітичного*) рівнів (високий, середній і низький) і показників для дослідження стану професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що професійна діяльність асистентів учителів перебуває у стадії активного становлення та вдосконалення. Більшість опитаних демонструють високу мотивацію, гуманістичні цінності, усвідомлення місії своєї роботи й готовність до професійного розвитку.

Асистенти вчителів активно беруть участь у складанні індивідуальних програм розвитку, здійснюють педагогічний супровід дітей, підтримують комунікацію з батьками й педагогічною командою. Водночас виявлені труднощі свідчать про потребу у систематичному підвищенні кваліфікації, удосконаленні умов праці та розширенні можливостей професійної взаємодії.

Загалом рівень готовності асистентів учителів до роботи в інклюзивному середовищі можна оцінити як достатній для ефективного виконання

професійних обов'язків, що створює сприятливе підґрунтя для формування компетентної, згуртованої спільноти фахівців інклюзивної освіти.

4.Обґрунтовуючи особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, нами було встановлено, що специфіка діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі вирізняється наступними особливостями:

- специфіка партнерської співпраці асистента вчителя та педагога в інклюзивному освітньому середовищі;

- застосування асистентом учителя оптимальних методів, прийомів, засобів навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі;

- моніторинг асистентом учителя результатів діяльності дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Партнерська взаємодія ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, взаємної довіри та рівноправності, що забезпечує узгодженість дій педагогічного тандему. Асистент виступає не технічним помічником, а активним суб'єктом педагогічної взаємодії, який реалізує функції фасилітатора й координатора.

Застосування сучасних методів, заснованих на принципах універсального дизайну навчання, сприяє індивідуалізації освітнього процесу, розвитку самостійності дітей, підвищенню їхньої участі в спільних навчальних і соціальних активностях.

Моніторинг результатів діяльності дитини розглядається як безперервний аналітико-рефлексивний процес, який забезпечує доказовість педагогічних рішень і своєчасну корекцію індивідуальної програми розвитку.

Отже, особливості професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі полягають у поєднанні партнерської взаємодії, технологічного підходу та аналітичного супроводу, що разом забезпечують якісну підтримку дитини й ефективність інклюзивного навчання.

Теоретичне значення дослідження полягало у поглибленні наукових уявлень про суть, структуру та зміст професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі, уточненні понятійно-категоріального апарату проблеми; визначенні особливостей професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Практичне значення дослідження засвідчує, що **результати** дослідження можуть бути використані: у практиці роботи асистентів учителів для підвищення ефективності освітнього супроводу дітей з особливими освітніми потребами; у процесі підготовки консультантами програм неформальної освіти від Центрів професійного розвитку педагогічних працівників; під час проведення лекційних і семінарсько-практичних занять із дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки» та «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» у закладах вищої освіти, у розробці методичних рекомендацій, інструктивно-методичних матеріалів щодо організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі; у діяльності адміністрацій закладів освіти з метою удосконалення внутрішньої системи підтримки інклюзивного навчання.

Наше дослідження не є вичерпним. Подальшого вивчення потребуватиме розробка організаційних та психолого-педагогічних умов професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Blatchford, P., & Russell, A. (2012). *Challenging and changing how teaching assistants support learning*. Routledge.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
3. Carnahan, C. R., Williamson, R. L., & Swindal, M. (2018). *Paraprofessionals in inclusive settings*. Paul H. Brookes Publishing.
4. Educational psychology (R. Silverman, Trans.). St. Lucie Press. (Original work published 1926)
5. Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
6. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
7. Giangreco, M. F. (2013). Extending our welcome: Paraprofessionals in inclusive classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1), 1 - 17.
8. Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). *Supporting students with disabilities in inclusive classrooms*. Routledge.
9. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
10. Rogers, C. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
11. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
12. Tardif, F. (2006). *L'enseignement et le savoir professionnel des enseignants*. Presses Universitaires.
13. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
14. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

15. Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2011). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.
16. Андрущенко, В. (2009). *Філософія освіти*.
17. Арапова, Л. (2019). *Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі*. НПУ ім. М. Драгоманова.
18. Барило, О. (2020). *Організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти*. Вежа.
19. Березівська, Л. (2018). *Формування професійної ідентичності педагогів в умовах інклюзивної освіти*. Освіта України.
20. Бех, І. Д. (2017). *Виховання особистості*. Педагогічна думка.
21. Бондаренко, Г. (2021). *Педагогічний супровід дітей з ООП у ЗЗСО: організаційні моделі*. Основа.
22. Бублик, М. (2017). *Інклюзивна школа: методичні підходи та практичні аспекти*. Технодрук.
23. Бусел, В. (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*.
24. Вернер, О. (2020). *Партнерська взаємодія вчителя та асистента в інклюзивному класі*. Сполом.
25. Гладченко, Л. (2018). *Адаптація освітнього середовища для дітей з особливими потребами*. ПНПУ.
26. Глухова, Т. (2019). *Комунікативні стратегії асистента вчителя в умовах інклюзії*. УДУ.
27. Гончаренко, С. (1997). *Педагогічний словник*.
28. Гордійчук, К. (2021). *Інклюзивна компетентність педагога*. ТНПУ.
29. Гордійчук, О. (2015). *Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами*. ЧНУ.
30. Гордійчук, О. (2021). *Інклюзивна компетентність педагога: теорія та практика*. ЧНУ.
31. Грищенко, І. (2021). *Освітні технології інклюзивного навчання*. Акцент.

- 32.Дідух, В. В. (2021). *Формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. ЧНУ.
- 33.Єфименко, І. (2022). *Корекційно-розвиткова робота в інклюзивному класі: методичний аспект*. СумДПУ.
- 34.Захаренко, С. (2020). *Інклюзивна педагогіка: співпраця та супровід*. Либідь.
- 35.Захаренко, С. (2020). *Інклюзивна педагогіка: співпраця та супровід*. Либідь.
- 36.Зязюн, І. А. (2012). *Філософія педагогічної дії*. Слово.
- 37.Карась, Н. (2020). *Супровід учнів з порушеннями розвитку в інклюзивному освітньому просторі*. ТНПУ.
- 38.Коберник, О. (2018). *Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивного навчання*. НПУ ім. М. Драгоманова.
- 39.Кобилянська, О. (2017). *Стратегії ефективної взаємодії асистента вчителя з батьками дітей з ООП*. ПНПУ.
- 40.Козак, О. (2021). *Методичне забезпечення діяльності асистента педагога в інклюзивних класах*. РДГУ.
- 41.Колупаєва, А. А., & Десятков, Т. О. (2019). *Асистент вчителя в інклюзивному класі*. А.С.К.
- 42.Колупаєва, О. (2012). *Інклюзивна освіта: теорія та практика*.
- 43.Кононенко, В. (2019). *Формування професійних компетентностей асистента вчителя*. Либідь.
- 44.Кравченко, О. В. (2018). *Соціально-психологічний супровід інклюзивного освітнього середовища. Проблеми сучасної психології, (3), 133–139*.
- 45.Кравцова, Н. (2020). *Педагогіка підтримки в інклюзивному навчанні*. СНУ ім. В. Даля.
- 46.Кремень, В. (2005). *Філософія людиноцентризму в освіті*.

47. Кузьміна, В. (2019). *Психолого-педагогічні основи професійної діяльності педагога*. Основа.
48. Луценко, І. В. (2020). Теоретико-методичні засади формування інклюзивного освітнього середовища. *Вісник ЧНУ*, (2), 114–120.
49. Мартинюк, І. (2022). *Психолого-педагогічний менеджмент інклюзивного освітнього середовища*. ЧНУ.
50. Мельничук, О. (2018). *Дидактичні засоби роботи асистента у початковій школі*. Генеза.
51. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Концепція “Нова українська школа”*. МОН.
52. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Методичні рекомендації щодо організації моніторингу індивідуальних досягнень учнів з ООП*. МОН.
53. Міністерство освіти і науки України. (2025). *Monitoring НУШ* <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/monitoring-nush> (дата звернення: 14.07.2025).
54. Ничкало, Н. Г. (2003). *Професійна освіта*. Вища школа.
55. Ніколаєнко, Л. (2021). *Взаємодія педагогічного колективу в умовах інклюзивної освіти*. Основа.
56. Орлова, Т. (2020). *Педагогічні технології соціальної адаптації дітей з ООП*. Лілея-НВ.
57. Пастух, Л. (2021). *Компетентнісний підхід у підготовці асистентів учителя*. ЛНУ.
58. Семенюк, В. (2020). *Професійна компетентність учителя інклюзивного класу*. ТНПУ.
59. Сисоєва, С. О. (1996). *Основи педагогічної творчості вчителя*. ІСДО.
60. Софій, Н. (2019). *Інклюзивна освіта: теорія і практика реалізації в школі*. Освіта.
61. Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори* (Т. 1–5). Рад. школа.

62. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1–2). Рад. школа.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ АСИСТЕНТІВ УЧИТЕЛІВ

Шановні асистенти вчителів!

Просимо вас взяти участь в опитуванні, результати аналіз якого складуть основу наукового дослідження щодо професійно-педагогічної діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Опитування є виключно анонімним.

Вдячні за ваші 10-15 хв приділеного часу!

1. Вкажіть на ваш стаж професійно-педагогічної діяльності на посаді асистента вчителя.

- до 1 року
- 1–3 роки
- 4–7 років
- Понад 7 років

2. Чи маєте Ви спеціальну педагогічну підготовку?

- Так, маю спеціальну педагогічну підготовку
- Пройшов(ла) курси підвищення кваліфікації
- Не має спеціальної освіти

3. Які з наведених завдань ви виконуєте як асистент вчителя? *(Можна обрати кілька варіантів)*

- Підготовка адаптованих/модифікованих завдань для дитини з ООП.
- Допомога дитині з ООП у сприйнятті навчального матеріалу.
- Супровід під час уроків.
- Участь у складанні ІПР.
- Спостереження за дитиною з ООП.
- Моніторинг прогресу дитини з ООП.
- Допомога вчителю у позаурочній діяльності інклюзивного класу
- Бесіда з батьками щодо результатів освітньої діяльності дитини з ООП.

■ Інше: _____

4. Чи вважаєте Ви, що асистент вчителя є повноцінним членом педагогічної команди?

■ Так

■ Частково

■ Ні

Коментар (за бажанням): _____

Відзначте якості, як, на Вашу думку, є найбільш професійно значущими для асистента вчителя? Любов, прихильність до дітей;

Педагогічна спрямованість;

Емоційна стійкість;

Дидактичні здібності;

Педагогічний такт;

Комунікативні здібності;

Високий рівень культури;

Організаторські здібності;

Техніка мовлення;

Творча уява;

Спостережливість та інтерес до пізнання дитини

Володіння мімікою;

Конструктивні здібності;

5. Відверто оцініть за п'ятибальною шкалою власну активність у нижче перелічених напрямках професійно-педагогічної діяльності (1-дуже низька, 5-дуже висока):

Напрямок діяльності	Оцінка
Освітній (організаційно-методична допомога дитини з ООП у навчанні)	☐
Комунікативний (контакт, спілкування)	☐
Організаційний (середовище, адаптація/модифікація)	☐

Психолого-педагогічний (емоції, спостереження)	☐
Соціалізуючий (інтеграція дитини з ООП в колективі)	☐

6. Який напрям у власній професійно-педагогічній діяльності потребує посилення? _____

7. З якими труднощами найчастіше стикається Ви у вашому освітньому закладі? _____

8. Дайте власне тлумачення поняттю «готовність асистента вчителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» _____

9. Яким є Ваш рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі?

—) низький;

—) середній;

—) високий.

10. Перелічіть форми, які Вам імпонують у підвищенні власної професійної кваліфікації _____

11. Вкажіть платформи неформальної освіти, які найбільше вирізняються глибиною, системністю і сприяють якісній готовності асистента вчителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі _____

Щиро дякуємо за участь у дослідженні!