

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Реалізація освітньо-корекційної складової діяльності
асистента вчителя в умовах змішаного навчання**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 292-М
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Спеціалізації 016.02
Корекційна психопедагогіка
Освітньо-професійної (наукової)
програми Олігофренопедагогіка
Войтюшенко Катерина Василівна
Керівник: к.психол.н., ст..викл. Дрозд Л.В.
Рецензент: Щетина Т.П.,
кандидатка педагогічних наук,
директорка НВК “Дошкільний навчальний
заклад - загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів”
№33 Херсонської міської ради

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	7
1.1. Роль асистента вчителя в інклюзивному та змішаному навчанні	7
1.2. Освітньо-корекційний компонент у роботі асистента вчителя.....	11
1.3. Аналіз досвіду роботи асистентів вчителів у змішаному навчанні.	14
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.	18
2.1. Організація та методологія дослідження.....	18
2.2. Використання цифрових технологій для реалізації корекційно-розвивальних завдань.....	21
2.3. Взаємодія учнів і вчителів у цифровому освітньо-корекційному середовищі	34
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	40
3.1. Співпраця асистента вчителя з педагогами, батьками та фахівцями підтримки	40
3.2. Методичні рекомендації щодо організації роботи асистента вчителя	42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	45
ДОДАТКИ.....	52
Додатки А Фрагменти онлайн-взаємодії з учнями.....	52

Додаток Б Індивідуальна освітньо-підтримувальна робота з
ученицею.53

Додаток В Участь у семінарі-практикумі..... 54

Додаток Г Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу ... 54

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими впровадженням інклюзивної освіти, цифровізації навчального середовища та зростанням потреби в гнучких педагогічних стратегіях. Особливої актуальності в цьому контексті набуває проблема ефективної реалізації освітньо-корекційної складової діяльності асистента вчителя, який стає важливою фігурою в підтримці учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Перехід до змішаного формату навчання, що поєднує елементи очного й дистанційного викладання, поставив перед асистентами нові виклики, пов'язані із забезпеченням індивідуалізованої підтримки в цифровому середовищі, адаптацією навчального матеріалу та сприянням ефективній комунікації в умовах гібридної взаємодії.

Освітньо-корекційна складова діяльності асистента вчителя передбачає не лише допомогу у навчанні, а й активну участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії учня, реалізації корекційно-розвивальних програм, спрямованих на гармонійний розвиток когнітивних, мовленнєвих, соціальних та емоційно-вольових компонентів. Саме у змішаному навчанні реалізація цих функцій потребує нових форм взаємодії, оновлення методичного інструментарію та високого рівня міждисциплінарної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу – педагогами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, батьками.

З огляду на недостатню розробленість проблеми у вітчизняному науковому та практичному полі, особливо у контексті застосування цифрових технологій, тема даного дослідження є надзвичайно актуальною. Вона дозволяє осмислити функціонал асистента вчителя не лише з позиції допоміжного

персоналу, а як повноцінного суб'єкта освітньо-корекційного процесу, здатного ефективно діяти в умовах зміненої моделі шкільного навчання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана у межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Технології корекційно-розвиткової, абілітаційної та реабілітаційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів суспільства» (0124U004367 від 11.10.2024.).

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та систематизація підходів щодо реалізації освітньо-корекційної діяльності асистента вчителя в умовах змішаного навчання та розробка методичних рекомендацій для успішної організації освітньо-корекційної діяльності.

Завдання дослідження:

- проаналізувати науково-теоретичні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному та змішаному навчанні та визначити зміст освітньо-корекційної роботи асистента вчителя;

- здійснити науково-педагогічний аналіз організації змішаного навчання з використанням цифрових технологій, окреслити їхній функціональний потенціал у реалізації корекційно-розвивальних завдань та визначити можливості оптимізації комунікативної взаємодії між учнями та педагогами в освітньому процесі ;

- виявити ефективні форми співпраці асистента вчителя з педагогами, батьками та фахівцями супроводу в умовах змішаного навчання;

- розробити методичні рекомендації щодо успішної організації освітньо-корекційної діяльності асистента вчителя у змішаному навчанні із використанням цифрових технологій.

Об'єкт дослідження – освітньо-корекційна діяльність асистента вчителя у початковій школі.

Предмет дослідження – методи, форми, засоби й умови реалізації освітньо-корекційної складової діяльності асистента вчителя в змішаному навчальному середовищі.

Наукова новизна роботи полягає у спробі комплексного аналізу функцій асистента вчителя у змішаному форматі навчання з акцентом на реалізацію освітньо-корекційного компоненту та застосування цифрових інструментів для

підтримки учнів з ООП. Уперше на основі систематизації зарубіжного й українського досвіду запропоновано методичні підходи до організації змістовної діяльності асистента у гібридному середовищі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів у розробці індивідуальних освітніх маршрутів учнів з ООП, підготовці асистентів до роботи у змішаному форматі, створенні рекомендацій для команд супроводу в умовах інклюзивної освіти та цифрової трансформації.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження представлені в збірнику наукових праць здобувачів-магістрантів «Магістерські студії» на тему: "Роль асистента вчителя в умовах змішаного навчання".

Структура роботи: зміст кваліфікаційної роботи представлений на 54 сторінках друкованого тексту та має такі основні складові: вступ, 3 розділи, висновки та список використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Роль асистента вчителя в інклюзивному та змішаному навчанні

Сучасна система освіти орієнтована на створення такого освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, можливостей, соціального статусу чи рівня розвитку. У цьому контексті значною мірою зростає роль асистента вчителя, особливо в умовах інклюзивного та змішаного навчання. Ці освітні моделі передбачають суттєву перебудову педагогічного процесу, вимагаючи нових форм взаємодії, підтримки та супроводу учнів, що має системну реалізацію в межах компетенцій асистента вчителя.

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівності, доступності та поваги до людського різноманіття. Одним з ключових аспектів її ефективності є створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами (ООП) не лише фізично перебуває в класі, але й повноцінно включається в навчальний процес, соціальну взаємодію та позашкільні активності. Враховуючи складність таких завдань, асистент учителя стає ключовою фігурою, яка забезпечує індивідуальну підтримку учня з ООП, координує педагогічну взаємодію вчителя, фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та батьків [14,с.41].

Функціональна модель діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі включає широкий спектр обов'язків, що виходять за межі суто академічної допомоги. Він бере участь у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії учня, адаптації навчальних матеріалів відповідно до психофізичних особливостей дитини, організації навчального середовища з урахуванням принципів універсального дизайну, спостереженні за динамікою розвитку учня та оцінюванні ефективності застосовуваних методик. Згідно з чинним

українським законодавством, зокрема наказом МОН № 821 від 26.07.2018 року, діяльність асистента вчителя має координуватися з педагогом основного предмету, а також із залученням батьків та фахівців інклюзивно-ресурсного центру [15].

У змішаному навчанні, яке поєднує традиційні форми викладання з цифровими технологіями та елементами дистанційного супроводу, асистент вчителя виконує нову, але не менш значущу роль. Насамперед йдеться про інструктивну, навігаційну та соціальну підтримку учнів, які можуть мати труднощі з адаптацією до цифрового середовища або потребують додаткових роз'яснень щодо навчального матеріалу. У цьому випадку асистент виступає не лише фасилітатором навчання, а й важливою ланкою у забезпеченні цифрової інклюзії, допомагаючи учням користуватися освітніми платформами, виконувати завдання в онлайн-середовищі, підтримувати зв'язок із педагогом і зберігати мотивацію до навчання в умовах самостійної роботи [32,с.4].

Таблиця 1.1.

Основні функції асистента вчителя в інклюзивному та змішаному навчанні

Функція	Інклюзивне навчання	Змішане навчання
Навчальна підтримка	Індивідуальна допомога учням з ООП, адаптація завдань, пояснення матеріалу	Консультування учнів у цифровому середовищі, допомога з виконанням онлайн-завдань
Комунікативна	Посередництво між учнем, учителем і командою супроводу	Підтримка взаємодії в онлайн-чатах, допомога в комунікації через цифрові платформи
Організаційна	Створення безпечного освітнього середовища, допомога в орієнтації в класі	Навігація в цифровому середовищі, допомога у використанні інтерфейсу онлайн-платформ
Психоемоційна підтримка	Спостереження за емоційним станом учня, створення доброзичливої атмосфери	Раннє виявлення ознак дистресу у дистанційному форматі, підтримка мотивації
Методична	Участь у розробці ППР, адаптація дидактичних матеріалів	Підбір цифрових інструментів для потреб учнів, адаптація контенту до форматів онлайн
Оцінювальна	Спостереження за динамікою розвитку, участь у формуванні висновків команди супроводу	Надання зворотного зв'язку щодо прогресу учня у цифровому навчанні

Представлена таблиця ілюструє функціональну модель діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного та змішаного навчання, відображаючи як спільні завдання, так і специфіку кожного контексту [4; 5]. У

сфері інклюзії асистент виступає невід'ємним елементом командної взаємодії, здійснюючи підтримку учня в академічному, соціальному та емоційному аспектах. Особливу роль відіграє адаптація навчального контенту та форм діяльності відповідно до індивідуальних освітніх потреб (ІОП), що потребує від асистента глибокого знання про специфіку порушень розвитку, типологію труднощів і стратегії подолання бар'єрів.

У змішаній моделі навчання акценти зміщуються у бік цифрової компетентності, гнучкості в організації освітньої взаємодії та здатності супроводжувати учня у середовищі віртуальної комунікації. Асистент виконує не лише роль помічника, а й цифрового фасилітатора, який має допомогти дітям (особливо з низькою мотивацією або недостатнім рівнем ІКТ-компетентностей) адаптуватися до умов нової цифрової реальності. У такому середовищі функції асистента збагачуються додатковими обов'язками: технічне супроводження учня, пояснення логіки побудови навчального простору, моніторинг залученості учня в онлайн-взаємодію.

Варто підкреслити, що незалежно від освітнього формату асистент виконує роль мосту між педагогом, учнем і системою підтримки, зокрема - психологом, логопедом, тьютором, батьками. Високий рівень професійної гнучкості, емпатії, комунікативної обізнаності, цифрової грамотності та стресостійкості - це не просто бажані риси, а структурні елементи професійного портрета асистента сучасної школи [1,с.13].

Таким чином, ефективна діяльність асистента є передумовою реалізації принципів інклюзивної освіти та цифрової трансформації, а також умовою забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від освітніх потреб чи контексту навчання.

Психолого-педагогічний компонент діяльності асистента у змішаному навчанні також відіграє ключову роль. Часто учні з різним рівнем освітніх можливостей або ті, хто навчається в умовах соціальної вразливості, потребують підтримки не лише у навчальному аспекті, а й в емоційній адаптації до нових форм взаємодії. Асистент учителя, як людина, що перебуває

поруч із дитиною, має змогу вчасно ідентифікувати ознаки стресу, тривожності, втоми або дезадаптації, а отже, ініціювати педагогічну або психологічну підтримку. У цьому контексті важливою є здатність асистента виступати комунікативним посередником між учнем, учителем та родиною.

Особливої уваги заслуговує питання професійної підготовки асистента вчителя. З одного боку, його діяльність вимагає глибокого розуміння педагогіки, вікової психології, спеціальної освіти, цифрової грамотності та соціальної роботи. З іншого боку, успішне виконання функцій асистента неможливе без емпатії, толерантності, гнучкості та здатності до співпраці. Таким чином, формування професійної ідентичності асистента вчителя є багатовекторним процесом, що вимагає як системної підготовки, так і безперервного професійного розвитку [9,с.43].

У міжнародному досвіді (зокрема, у Великій Британії, Канаді, Нідерландах) функція асистента вчителя визнається як повноправна складова освітнього процесу. Часто такі фахівці мають відповідну педагогічну освіту та проходять сертифіковану підготовку за спеціалізованими програмами. В Україні ж концепція асистентства ще перебуває на етапі становлення, що потребує нормативного уточнення, оновлення освітніх стандартів і створення міждисциплінарних команд підтримки.

Таким чином, роль асистента вчителя в інклюзивному та змішаному навчанні є критично важливою для реалізації принципів доступності, справедливості, адаптивності та дитиноцентризму. Це не лише виконавча, а й координуюча, комунікативна, діагностична, адаптаційна функція, яка вимагає високої професійної компетентності й етичної чутливості. Успішна реалізація освітньої політики в умовах інклюзії та цифровізації напряму залежить від того, наскільки якісно буде підтримана діяльність асистента вчителя як посередника між складними освітніми викликами та унікальними потребами кожної дитини.

1.2. Освітньо-корекційний компонент у роботі асистента вчителя

У сучасній парадигмі інклюзивної освіти асистент учителя виступає не лише технічним чи організаційним помічником, а й активним учасником освітньо-корекційного процесу. Його діяльність є інтегрованою частиною педагогічної системи, орієнтованої на забезпечення доступності освіти для всіх дітей, з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і потреб. Освітньо-корекційний компонент є ключовим елементом у роботі асистента, оскільки він забезпечує зв'язок між педагогічною метою навчального процесу та специфікою особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Наукове обґрунтування освітньо-корекційного компоненту ґрунтується на положеннях диференційованого та індивідуалізованого підходів у навчанні, а також на засадах спеціальної педагогіки, нейропсихології та сучасної логопедії. Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, метою діяльності асистента вчителя в цьому контексті є не лише створення сприятливого середовища для засвоєння знань, а й активне сприяння розвитку когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових і соціальних функцій учня.

Одним із головних завдань освітньо-корекційного супроводу є підтримка індивідуального освітнього маршруту дитини. Асистент учителя допомагає адаптувати навчальні матеріали, модифікувати дидактичний контент відповідно до особливостей сприймання та переробки інформації, притаманних учням з ООП. Така адаптація враховує не лише інтелектуальний потенціал дитини, а й тип порушення (мовленнєвого, сенсорного, опорно-рухового, аутистичного спектра тощо), особливості сенсорного розвитку та комунікативних навичок [11,с.33].

Особливе значення має участь асистента в реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР), що є нормативно-правовим інструментом інклюзивного освітнього процесу. У межах реалізації ІПР асистент виконує

функції спостерігача, фасилітатора та координатора між учнем, педагогом, батьками й командою психолого-педагогічного супроводу. Саме завдяки системній підтримці асистента учень з ООП має можливість засвоювати освітній матеріал у доступній формі, демонструвати індивідуальні досягнення та розвивати адаптивні навички, необхідні для повноцінної соціалізації.

Таблиця 1.2.

Приклади корекційної діяльності асистента вчителя

Функція асистента	Приклади практичного застосування
Адаптація навчального матеріалу	Спрощення інструкцій до завдань, використання піктограм, альтернативні способи виконання вправ.
Підтримка в корекційних заняттях	Супровід під час логопедичних вправ, вправ на розвиток моторики, участь у сенсорних іграх.
Фасилітація соціальних контактів	Моделювання комунікативних ситуацій, організація роботи в парах, контроль за недискримінаційною поведінкою однолітків.
Участь у складанні ІПР	Моніторинг виконання цілей ІПР, участь у засіданнях команд психолого-педагогічного супроводу.
Психоемоційна підтримка	Проведення індивідуальних бесід, емоційне заспокоєння, підтримка у стресових ситуаціях.
Допомога в онлайн-навчанні	Допомога у користуванні платформами, нагадування про дедлайни, забезпечення технічної підтримки.

Представлена таблиця узагальнює основні функціональні напрями діяльності асистента вчителя у контексті реалізації освітньо-корекційного компоненту інклюзивного навчання. Кожна функція асистента супроводжується конкретними прикладами, що відображають її практичну реалізацію в умовах початкової школи [27,с.112].

Так, адаптація навчального матеріалу розглядається як першочергова умова доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує індивідуалізацію навчання. Підтримка в корекційних заняттях дозволяє гармонізувати педагогічний і корекційно-розвивальний процес, інтегруючи спеціальні методики (логопедичні, сенсомоторні, психокорекційні) у щоденне освітнє середовище. Фасилітація соціальних контактів спрямована

на подолання бар'єрів у комунікації та формування позитивного соціального клімату в класі. Значущою є участь асистента у складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР), оскільки це сприяє цілеспрямованому плануванню освітньої траєкторії дитини. Психоемоційна підтримка, особливо у дітей з порушеннями розвитку, виступає фундаментом для ефективного залучення до навчального процесу. В умовах диджиталізації освіти, зокрема під час дистанційного навчання, допомога асистента в користуванні цифровими платформами, як показано в останньому пункті, є критично важливою для забезпечення освітньої рівності.

Таким чином, функції асистента вчителя охоплюють широкий спектр завдань, що виходять за межі лише супроводу дитини. Вони включають системну участь у реалізації психолого-педагогічного супроводу, що підвищує ефективність інклюзивного навчання як з дидактичної, так і з корекційної точки зору [16,с.45].

У рамках освітньо-корекційної роботи асистент активно залучається до реалізації спеціальних методик розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення, а також до виконання корекційних вправ у тісній взаємодії з вчителем та корекційними спеціалістами. Зокрема, у початковій школі така діяльність часто включає логопедичні вправи, сенсомоторні ігри, вправи на розвиток дрібної моторики, які впливають на формування зв'язного мовлення, просторового орієнтування та емоційної стабільності.

Крім того, освітньо-корекційний компонент діяльності асистента охоплює психоемоційну підтримку учня в умовах стресу, навчальних труднощів або соціальної дезадаптації. Згідно з дослідженнями ВООЗ, діти з особливими освітніми потребами значно частіше зазнають емоційної фрустрації, зниження самооцінки та ізоляції в класному колективі. Асистент у такому разі виступає як медіатор і захисник інтересів учня, сприяючи формуванню позитивного соціального клімату та безпечного емоційного простору для навчання.

У змішаному навчанні, де частина освітнього процесу відбувається онлайн, освітньо-корекційна діяльність асистента трансформується з

урахуванням викликів цифрового середовища. Асистент допомагає учневі зорієнтуватися у віртуальному навчальному просторі, контролює дотримання інструкцій, нагадує про регулярність виконання завдань, а також підтримує мотивацію до навчання. Застосування цифрових інструментів (відеоінструкцій, аудіосупроводу, інтерактивних платформ) набуває особливої значущості для дітей з мовленнєвими, слуховими або когнітивними порушеннями.

Таким чином, освітньо-корекційний компонент діяльності асистента вчителя є багатограним, інтегрованим і ключовим у процесі реалізації інклюзивної моделі освіти. Він поєднує у собі педагогічну, корекційну, комунікативну та психологічну підтримку, спрямовану на всебічний розвиток дитини. Саме завдяки злагодженій та професійно зорієнтованій роботі асистента можливо реалізувати головну мету інклюзивної освіти - забезпечення якісного, доступного та ефективного навчання для кожного здобувача освіти.

1.3. Аналіз досвіду роботи асистентів вчителів у змішаному навчанні

У контексті трансформацій освітнього середовища, зумовлених викликами XXI століття, зокрема пандемією COVID-19, цифровізацією та військовими конфліктами, відбувається активне впровадження змішаного формату навчання в закладах освіти України та світу. Цей формат передбачає поєднання традиційного (очного) та дистанційного (онлайн) компонентів навчального процесу. У таких умовах професійна взаємодія асистента вчителя з основним педагогом набуває нових форм, змістових акцентів та функціонального навантаження. Асистент вчителя в інклюзивному класі виконує не лише підтримувальну, а й координуючу, медіативну й технологічно-комунікаційну роль, яка в умовах змішаного навчання є критично важливою для забезпечення рівного доступу до освіти.

Особливістю взаємодії асистента з вчителем у змішаному середовищі є необхідність високого рівня гнучкості, адаптивності та проактивності. Асистент повинен швидко орієнтуватися у змінах навчального плану, варіативності

освітніх маршрутів, форматах представлення навчального матеріалу (відеоуроки, електронні презентації, інтерактивні вправи, онлайн-тести тощо). Участь асистента не обмежується присутністю на уроці - він активно залучений до етапів підготовки занять, індивідуального адаптування цифрових ресурсів під потреби конкретного учня, а також післяурочної рефлексії з метою аналізу результатів взаємодії [28,с.119].

Однією з ключових функцій асистента у змішаному форматі є організація та підтримка комунікації з учнями з особливими освітніми потребами в онлайн-середовищі. Часто ці діти потребують індивідуалізованих пояснень, повторення інструкцій, перекодування інформації у зрозумілі формати (візуальні схеми, піктограми, мовленнєві підказки). Асистент вчителя є посередником між цифровим контентом та його реальним засвоєнням учнем. В умовах онлайн-уроків він може паралельно підтримувати відеозв'язок з учнем, забезпечувати його технічну підтримку, стимулювати до активності через мотиваційні елементи, використовуючи знайомі для дитини прийоми підтримки уваги й концентрації.

Невід'ємною складовою професійної взаємодії є комунікація між вчителем та асистентом, яка має бути системною, чітко структурованою та орієнтованою на потреби учня. В умовах змішаного навчання вона передбачає регулярне узгодження навчальних завдань, обговорення динаміки досягнень дитини, а також спільну розробку адаптивних маршрутів навчання. Важливими є онлайн-зустрічі між педагогами, спільне ведення документації (у цифрових середовищах типу Google Classroom, Microsoft Teams тощо), координація у використанні платформ для диференціації навчання.

Крім того, у змішаному навчанні асистент виконує функцію підтримки батьків учнів з ООП. Це охоплює надання інструкцій щодо домашніх завдань, пояснення цілей уроку, рекомендацій щодо організації навчального простору вдома, а також регулярну емоційну підтримку батьків у періоди дистанційного формату. Завдяки постійній комунікації асистент виступає також своєрідним

медіатором між учнем, батьками та вчителем, сприяючи створенню атмосфери освітньої довіри [35;37].

Отже, професійна взаємодія асистента вчителя у змішаному навчанні характеризується міждисциплінарністю, високим рівнем технічної грамотності, координаційної та емоційної чутливості. Вона виходить за межі класичної допомоги «в полі зору вчителя» і набуває рис повноцінного педагогічного партнерства, орієнтованого на комплексну підтримку учня у змінному навчальному середовищі. У цьому контексті зростає потреба в цілеспрямованій підготовці асистентів до роботи у гібридних форматах, забезпеченні цифровими інструментами та постійному методичному супроводі з боку фахівців інклюзивної освіти.

У контексті трансформацій сучасної освіти асистент учителя стає ключовим фігурою в реалізації інклюзивного та змішаного навчання, а його роль розширюється від суто підтримувальної до повноцінної педагогічної. Практичні моделі діяльності асистента вчителя у змішаному форматі різняться залежно від національних освітніх політик, ступеня цифровізації, педагогічних традицій та культури інклюзивного середовища.

В українських реаліях найбільш поширеною є модель «тіньового супроводу», за якої асистент учителя переважно працює з дитиною з особливими освітніми потребами (ООП), координуючи її участь у загальноосвітньому процесі. Такий формат, хоча й забезпечує індивідуалізований підхід, водночас ризикує звузити функціональну роль асистента до рівня наглядча чи помічника. Водночас упровадження змішаного навчання, що поєднує офлайн- і онлайн-формати, вимагає від асистента нових навичок – цифрової грамотності, здатності організувати навчальний процес в умовах гнучкого розкладу, підтримки учня в цифровому середовищі [10,с.2].

У закладах, що апробують педагогіку НУШ, спостерігається поступовий перехід до моделі співпраці, де асистент не лише адаптує матеріал, а й спільно з учителем планує освітні завдання, бере участь у розробці індивідуальних навчальних траєкторій, оцінює динаміку розвитку дитини. У змішаному

навчанні така модель проявляється через розподіл функцій між учителем і асистентом щодо синхронної (офлайн) і асинхронної (онлайн) підтримки учнів. Асистент, зокрема, може здійснювати рефлексійний супровід учня після онлайн-заняття, допомагати з використанням платформ (Zoom, Moodle, Google Classroom), пояснювати інструкції до завдань, що розміщені в цифрових середовищах.

У міжнародній практиці існує кілька відпрацьованих моделей. У Фінляндії та Канаді активно впроваджується модель «навчального тандему», коли асистент і педагог працюють як рівноправні партнери, поділяючи обов'язки не лише щодо супроводу, а й безпосереднього викладання матеріалу. Змішане навчання у цих країнах передбачає гнучку організацію занять, використання інтерактивних платформ, і асистент може відповідати за формування навчального контенту для учнів з ООП, організацію малих груп для онлайн-консультацій тощо. У США існує модель спеціалізованого ко-навчання (co-teaching), коли асистент є сертифікованим фахівцем і бере участь у викладанні нарівні з учителем, особливо в інклюзивних класах. При змішаному навчанні така модель дозволяє ефективно комбінувати різні режими взаємодії: відеоуроки, проєктну діяльність, індивідуальні консультації.

Таким чином, український досвід роботи асистента вчителя у змішаному навчанні наразі перебуває у фазі трансформації: від допоміжного до співтворчого. Запозичення зарубіжних практик з урахуванням національного контексту, підвищення рівня фахової підготовки асистентів, забезпечення цифрової інфраструктури – ключові умови для розвитку ефективних моделей підтримки учнів з ООП у гнучкому освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Організація та методологія дослідження

Організація й методологічне підґрунтя дослідження реалізації освітньо-корекційної складової діяльності асистента вчителя в умовах змішаного навчання потребує багаторівневого аналізу. Передусім варто відзначити, що сама природа досліджуваного явища - поєднання педагогічної, психологічної та організаційної взаємодії в контексті новітніх освітніх форматів - зумовлює міждисциплінарний підхід. Методологія цього дослідження ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого навчання, інклюзивної освіти, педагогічної діагностики, а також корекційно-розвивального підходу, який набуває особливої значущості в умовах змішаного навчання. Оскільки освітньо-корекційна діяльність асистента вчителя не зводиться до рутинної допомоги учням з особливими освітніми потребами, а є складною системою взаємодії між педагогічними технологіями, індивідуалізацією навчального процесу та розвитком потенціалу кожного учня, дослідження має на меті охопити як теоретичний, так і емпіричний рівні аналізу.

Вибір методологічної стратегії було зумовлено метою дослідження - виявити особливості, труднощі та ефективні підходи до реалізації освітньо-корекційної функції асистента вчителя в умовах змішаного формату навчання, який передбачає чергування або поєднання очного, дистанційного та індивідуального компонентів. Змішане навчання ускладнює безпосередню корекційну взаємодію, оскільки порушує традиційну модель «поруч із учнем» - натомість вимагає діджитал-компетентності, емоційної гнучкості, педагогічної рефлексії та використання адаптивних технологій з боку асистента. Отже, організація дослідження потребувала побудови такої методичної моделі, яка

дозволила б не лише зафіксувати явища, але й осмислити їх крізь призму практичної корекційної ефективності.

На першому етапі було здійснено критичний огляд вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, що висвітлюють питання інклюзивної педагогіки, змішаного навчання, педагогічної підтримки учнів з ООП, ролі асистента вчителя в освітньому процесі, а також особливостей реалізації корекційних стратегій у цифровому або гібридному середовищі. Теоретичний аналіз дозволив виокремити найбільш релевантні категорії, такі як «індивідуальна освітня траєкторія», «педагогічне фасилітування», «диференціація навчального середовища», які стали основою побудови аналітичної конструкції дослідження.

У процесі розробки емпіричного блоку дослідження застосовано комбінацію кількісних і якісних методів. Кількісні методи включали анкетування асистентів учителів, педагогів, а також батьків учнів з ООП. Анкети було розроблено з урахуванням специфіки змішаного навчання та особливостей корекційної діяльності, з акцентом на доступність матеріалу, ефективність педагогічної комунікації, емоційне самопочуття учня в онлайн-форматі, а також на рівень індивідуалізації підходів. Кількісні показники допомогли зафіксувати загальні тенденції, проблемні зони, типові труднощі в роботі асистента.

Якісні методи дослідження включали напівструктуровані інтерв'ю з асистентами, які працюють у закладах загальної середньої освіти, що практикують змішане навчання. Інтерв'ю дозволили отримати більш глибоке розуміння ситуаційної динаміки, контекстів виникнення труднощів, суб'єктивних уявлень про ефективність власної діяльності, а також оцінку рівня підтримки з боку адміністрації та педагогічного колективу. Було також застосовано спостереження за роботою асистента під час онлайн-уроків та індивідуальних консультацій в синхронному режимі, що дало змогу зафіксувати особливості комунікативної взаємодії, стилі педагогічного супроводу, специфіку невербальних сигналів у діджитал-форматі.

Об'єктом дослідження стала діяльність асистентів учителів у закладах загальної середньої освіти, що впроваджують інклюзивну модель навчання в змішаному форматі. Предметом - особливості реалізації освітньо-корекційної складової їхньої діяльності, зокрема у взаємозв'язку з педагогічними стратегіями, цифровими інструментами, індивідуальними потребами учнів з ООП, а також професійною взаємодією з учителем та іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

Базою дослідження стали кілька шкіл, у яких впроваджено змішане навчання з інклюзивними класами. Учасниками дослідження виступили асистенти вчителів з педагогічним стажем від одного до восьми років, які мають досвід супроводу учнів із порушеннями мовлення, аутизму, порушеннями опорно-рухового апарату та комплексними порушеннями розвитку. Географія дослідження включала як міські, так і сільські школи, що дозволило врахувати просторові, технічні, кадрові та інфраструктурні відмінності в організації змішаного навчального середовища.

Дослідження відбувалося у кілька етапів. Перший етап полягав у первинній діагностиці умов реалізації корекційної складової в дистанційній та змішаній формі. На другому етапі було проведено цикл спостережень та інтерв'ю, що дозволило деталізувати практики взаємодії асистента з учнями та педагогами. На третьому етапі здійснено узагальнення, аналіз і інтерпретацію отриманих результатів, розробку практичних рекомендацій і висновків щодо підвищення ефективності реалізації освітньо-корекційної функції асистента вчителя в умовах змішаного формату.

Таким чином, методологічна конструкція дослідження об'єднує в собі логіку послідовного збору даних, глибоке контекстуальне осмислення освітніх практик, міжсуб'єктний підхід до аналізу взаємодії та прагнення до підвищення якості освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами. Це дозволяє не лише зафіксувати поточний стан справ, а й закласти основи для формування адаптивної моделі супроводу в умовах гнучкого навчального середовища.

2.2. Використання цифрових технологій для реалізації корекційно-розвивальних завдань

У сучасному освітньому середовищі цифрові технології дедалі активніше інтегруються в корекційно-розвивальну діяльність, зокрема в роботі асистентів учителів в умовах змішаного навчання. Їх застосування виходить за межі технічної допомоги та трансформується в інструмент, що забезпечує персоналізовану підтримку учнів з особливими освітніми потребами. У цьому контексті важливим є не лише вибір платформи чи засобу, але й усвідомлення цільових завдань, педагогічної доцільності та корекційного потенціалу кожного інструменту. Наведений нижче емпіричний матеріал дозволяє здійснити комплексну оцінку використання цифрових технологій, виявити їхні переваги, бар'єри, а також рівень задоволеності асистентів їх впровадженням у щоденну практику.

Таблиця 2.1.

Цифрові інструменти та їх корекційний потенціал

Цифровий інструмент	Функції для корекційної роботи	Оцінка ефективності (1–5)
Google Classroom	Організація індивідуальних завдань, комунікація	4.5
Zoom	Візуальний та аудіозв'язок для синхронної підтримки	4.7
Microsoft Teams	Обмін документами, створення окремих груп підтримки	4.2
LearningApps	Інтерактивні вправи з корекції мовлення та уваги	4.8
Jamboard	Віртуальні дошки для розвитку просторового мислення	4.3
Padlet	Колективна робота над візуальними образами	4.4
ClassDojo	Відстеження емоційного стану учнів	4.6
Genially	Створення ігрових навчальних сценаріїв	4.7



Рис.2.1. Оцінка ефективності цифрових інструментів

Аналіз даних, наведених у таблиці 2.1. та діаграмі 2.1. «Цифрові інструменти та їх корекційний потенціал», дозволяє сформулювати багатокомпонентну картину ефективності цифрових ресурсів, які використовуються асистентами вчителів для реалізації корекційно-розвивальних завдань у змішаному навчанні. Ця таблиця репрезентує не лише найуживаніші платформи, але й демонструє їх функціональні особливості та рівень педагогічної доцільності в контексті інклюзивної освіти.

Передусім варто звернути увагу на високий середній показник ефективності (середнє арифметичне по всіх платформах становить 4.52 бала за п'ятибальною шкалою), що свідчить про позитивне сприйняття цифрових інструментів асистентами вчителів. Найвищу оцінку - 4.8 - отримала платформа LearningApps, що підтверджує її особливу придатність для корекційної роботи, зокрема в сфері мовленнєвого розвитку, тренування уваги та зорової пам'яті. Це пов'язано з її інтерактивною природою, гнучкою структурою завдань і візуальними шаблонами, які легко адаптуються до потреб учнів із різними типами порушень. LearningApps особливо ефективна у формуванні й

автоматизації навичок, що вимагають багаторазового повторення, структурованого зворотного зв'язку та наочного підкріплення.

Високу оцінку також отримали Zoom (4.7) та Genially (4.7), платформи, які поєднують синхронність комунікації та ігрову мотивацію. У випадку Zoom ключовим чинником є можливість візуального спостереження за учнем, негайне реагування на його потреби, ведення індивідуальних консультацій, а також демонстрація екрану для пояснення матеріалу в адаптованій формі. Платформа забезпечує прямий педагогічний контакт, що є особливо важливим для учнів з тривожними розладами або соціальними фобіями, для яких емоційна підтримка асистента має критичне значення.

Genially відзначається своїм мультимедійним потенціалом: анімації, інтерактивні переходи, сюжетні ігри створюють захопливе навчальне середовище, яке водночас є корекційно значущим - воно формує мотивацію, розвиває креативність, логіку, увагу й мовлення. Особливо ефективно цей ресурс показав себе в роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку та з труднощами у сприйнятті традиційного текстового матеріалу.

Дещо нижчі показники, але все ще на високому рівні, мають Google Classroom (4.5), ClassDojo (4.6), Padlet (4.4) та Jamboard (4.3). Google Classroom як LMS-система дозволяє ефективно організовувати індивідуальні освітні маршрути, що особливо актуально в умовах змішаного навчання. Завдяки можливості прикріплювати відео, аудіофайли, зображення, а також створювати диференційовані завдання, платформа підтримує гнучку педагогічну стратегію. У свою чергу, ClassDojo відіграє унікальну роль у відстеженні та регулюванні емоційного стану дитини, дозволяючи візуально відображати поведінкові патерни, мотивуючи учня до самоконтролю. Padlet і Jamboard створюють середовище для колективної візуалізації думок, що сприяє розвитку просторово-логічного мислення, навичок групової комунікації, а також елементів мовної креативності.

Найнижчий показник (4.2) продемонструвала Microsoft Teams, що пояснюється не стільки низькою ефективністю, скільки складнішою навігацією

та меншою інтуїтивністю інтерфейсу для учнів молодшого шкільного віку або тих, хто має труднощі з концентрацією уваги. Проте можливість створення окремих груп підтримки, спільної роботи з документами та реалізація інтегрованих додатків робить Teams корисним інструментом для середньої та старшої школи, особливо в умовах наявності тьюторського або мультидисциплінарного супроводу.

Таким чином, проведений аналіз свідчить про те, що цифрові технології, за умов грамотного педагогічного інтегрування, здатні не лише оптимізувати процес корекційно-розвивального супроводу, а й значно його збагачувати. Найефективнішими виявилися інструменти, які: (1) дозволяють індивідуалізувати роботу; (2) забезпечують зворотний зв'язок у реальному часі; (3) містять візуальні й ігрові компоненти; (4) дають змогу фіксувати емоційний стан дитини. Для подальшого підвищення ефективності варто забезпечити системне навчання асистентів учителів щодо педагогічного використання таких платформ, а також сприяти формуванню шкільного цифрового середовища, адаптованого до потреб інклюзивного навчання.

Таблиця 2.2.

Середній час використання цифрових засобів залежно від форми
навчання

Форма навчання	Середній час використання (год/тиждень)	Домінуючі інструменти
Очна	2,1	ClassDojo, Jamboard
Дистанційна	5,8	Zoom, LearningApps
Змішана	4,3	Google Classroom, Genially



Рис.2.2. Середній час використання цифрових засобів залежно від форми навчання

Дані, подані в таблиці та діаграмі, дозволяють сформулювати ґрунтовні висновки щодо часових і змістових особливостей застосування цифрових інструментів асистентами вчителів залежно від форм організації навчального процесу. Насамперед спостерігається очевидна залежність між типом навчального середовища та обсягом цифрової залученості педагога в корекційно-розвивальну діяльність: чим менше фізичного контакту з учнем, тим більша опора на цифрові ресурси. Така динаміка є логічною з точки зору компенсаційного механізму - цифрові технології виступають засобом підтримки й заміщення тих форм взаємодії, які неможливі або обмежені в онлайн-форматі.

У дистанційному навчанні середній показник часу використання цифрових засобів становить 5.8 годин на тиждень - майже втричі більше, ніж при очному навчанні. Це свідчить про те, що саме в онлайн-середовищі асистент вчителя виконує не лише допоміжні функції, а й бере на себе частину фасилітативних, модераторських та навіть психотерапевтичних ролей. Відповідно, домінуючими платформами виступають Zoom і LearningApps, які забезпечують візуальний контакт, прямий зворотний зв'язок та можливість

організовувати інтерактивну діяльність у реальному часі. У такому контексті асистент вчителя перетворюється на активного посередника між дитиною з ООП і цифровим контентом, адаптуючи не лише матеріал, а й саму структуру взаємодії.

У змішаному навчанні, яке передбачає ротацію очної та дистанційної взаємодії, середній показник часу використання цифрових технологій становить 4.3 години на тиждень. Це свідчить про достатньо високий рівень цифрової активності, проте в більш гнучкому режимі. Асистенти комбінують онлайн-ресурси з живим супроводом, оптимізуючи свою діяльність завдяки Google Classroom (для асинхронного контролю, призначення завдань, збору результатів) та Genially (для візуалізації та ігрових елементів у навчанні). Такий підхід дозволяє зберегти індивідуалізацію освітнього процесу навіть у разі чергування форматів. Варто підкреслити, що в змішаній формі асистент отримує більше автономії у виборі темпу й типу технологічного супроводу, що сприяє глибшій адаптації до конкретних потреб учня.

Очна форма, зафіксована як така, що супроводжується найнижчим рівнем цифрової активності - лише 2.1 години на тиждень. Це очікувано, з огляду на те, що в реальному класі значну частину взаємодії становить безпосереднє спілкування, робота з друкованими матеріалами, фізичне моделювання, а також міміка, жести, паралінгвістичні засоби, що важко відтворити онлайн. Водночас, навіть в очному форматі цифрові інструменти - зокрема ClassDojo та Jamboard - все частіше використовуються як засоби емоційного моніторингу, рефлексії, наочного підкріплення й розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, результати таблиці дають підстави зробити кілька важливих узагальнень. По-перше, цифрові інструменти не є рівнозначними в усіх формах навчання: їх частотність та функціональне навантаження змінюється відповідно до ступеня візуального, аудіального та когнітивного доступу учня до вчителя. По-друге, ефективність реалізації корекційно-розвивальних завдань асистентом прямо залежить від гнучкості інтеграції цифрових інструментів у різних освітніх умовах. І по-третє, наявність

стабільного технологічного середовища, цифрової компетентності асистента, а також чітких методичних орієнтирів дозволяє не лише компенсувати дефіцит фізичної присутності, а й значно розширити можливості індивідуалізованого навчання. У підсумку, час використання цифрових засобів не є самоціллю, а радше маркером інтенсивності й якості педагогічної взаємодії в нових, гнучких умовах освітнього середовища.

Таблиця 2.3.

Цілі використання цифрових технологій у роботі асистента

Ціль	Використані інструменти	Рівень досягнення (1–5)
Корекція мовлення	LearningApps, Zoom	4.6
Соціалізація	Padlet, ClassDojo	4.3
Зниження тривожності	ClassDojo, Teams	4.1
Розвиток уваги	Jamboard, Genially	4.4
Формування мотивації	Genially, Google Classroom	4.5

Аналіз даних, представлених у таблиці, дозволяє здійснити глибоку концептуальну інтерпретацію того, як цифрові технології реалізують функцію цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу в діяльності асистента вчителя. У межах змішаного навчального процесу, де співіснують як синхронні, так і асинхронні форми педагогічної взаємодії, постає потреба в такому доборі цифрових інструментів, які б не просто передавали інформацію, а й активно сприяли корекції, компенсації та розвитку порушених або нерозвинених психофізичних функцій учня. Саме такий підхід демонструє структура цієї таблиці, де цифрові засоби розглядаються крізь призму їх функціональної відповідності конкретним корекційним цілям.

Найвищий рівень досягнення – 4.6 – засвідчено у сфері корекції мовлення, що цілком обґрунтовано з погляду специфіки сучасних цифрових ресурсів. Інструменти LearningApps і Zoom дозволяють створювати та проводити вправи на розвиток фонематичного слуху, артикуляційного апарату, лексико-граматичних структур. Завдяки можливостям аудіо- та відеозв'язку, асистент має змогу негайно моделювати правильну вимову, контролювати артикуляцію, коригувати помилки в реальному часі, що робить ці платформи

надзвичайно дієвими для учнів із порушеннями мовлення або затримкою мовного розвитку.

Другою за значенням сферою стала формування мотивації (оцінка – 4.5), для реалізації якої найефективнішими виявилися Genially та Google Classroom. Мотиваційний аспект цифрової педагогіки в інклюзивному класі надзвичайно важливий, адже учні з ООП часто мають знижену академічну мотивацію через попередній досвід невдач, когнітивні труднощі або емоційні бар'єри. Genially, завдяки інтерактивному, ігровому та сюжетному наповненню, сприяє створенню ефекту занурення, що посилює внутрішню мотивацію до навчання. Google Classroom, у свою чергу, надає чітку структуру, прозорість завдань і можливість позитивного підкріплення через коментарі й візуальні нагороди.

Сфера розвитку уваги (оцінка – 4.4) також показала високий рівень ефективності завдяки застосуванню Jamboard і Genially. Обидва інструменти передбачають активну взаємодію учня з візуальними об'єктами, що дозволяє реалізувати вправи на зорову пам'ять, концентрацію, селективну увагу та контроль над зміною фокусів сприймання. Особливістю Jamboard є можливість одночасної співпраці кількох учнів в інтерактивному середовищі, що розвиває не лише когнітивні, а й комунікативні навички.

Складнішими виявилися завдання, пов'язані з соціалізацією (4.3) та зниженням тривожності (4.1). Для соціалізації використовувалися Padlet і ClassDojo, що дозволяють учням брати участь у спільних проєктах, коментувати роботи інших, висловлювати емоції через емоджі, голосування, графічні елементи. Однак ефективність соціалізуючого впливу значною мірою залежить від активної фасилітації з боку асистента, адже дитина з ООП не завжди здатна ініціювати взаємодію самостійно.

Ще більш делікатною виявилася сфера емоційної регуляції – зниження тривожності, для чого було обрано ClassDojo і Microsoft Teams. Попри певну ефективність цих платформ, що полягає в можливості моніторингу емоційного стану, використанні графічних сигналів та формування звичних рутин, цифрове середовище не завжди є безпечним для дитини з високим рівнем емоційної

вразливості. Часто такі учні краще реагують на безпосередню тілесну присутність дорослого, інтонаційні нюанси, невербальні знаки підтримки. Це пояснює порівняно нижчу ефективність цифрових технологій у сфері емоційної регуляції, яка потребує більш складних і багаторівневих стратегій.

Отже, можна зробити висновок, що цифрові технології в діяльності асистента вчителя не є універсальним засобом для вирішення всіх корекційних завдань, але вони демонструють високий рівень функціональної адаптивності в ключових сферах: розвиток мовлення, уваги, мотивації та когнітивної активності. Найкращі результати досягаються тоді, коли цифровий інструмент відповідає не лише педагогічній меті, а й когнітивному профілю учня, його стилю сприйняття та емоційному стану. Усі платформи, які забезпечують візуальну підтримку, варіативність форматів, ігрову складову та миттєвий зворотний зв'язок, мають підвищений корекційний потенціал. Натомість робота з емоційною сферою вимагає делікатнішого, часто комбінованого підходу, де цифрова складова має доповнювати, а не заміщувати живу присутність і теплоту міжособистісного контакту.

Таблиця 2.4.

Переваги та труднощі впровадження цифрових технологій

Аспект	Зміст
Переваги	Можливість індивідуалізації темпу та складності завдань
Переваги	Підвищення зацікавлення учнів через ігрові елементи
Переваги	Оперативний зворотний зв'язок
Труднощі	Нестабільний інтернет-зв'язок
Труднощі	Недостатня ІКТ-компетентність частини педагогів
Труднощі	Складність візуального контролю поведінки учнів онлайн

Розгляд представлених у таблиці переваг і труднощів цифрових технологій у контексті реалізації освітньо-корекційної діяльності асистента вчителя в умовах змішаного навчання дозволяє сформувати цілісне уявлення про амбівалентну природу цифрового середовища як педагогічного ресурсу. З одного боку, сучасні цифрові інструменти відкривають нові горизонти для індивідуалізації, персоналізації, залучення та зворотного зв'язку. З іншого –

вони залишаються вразливими до інфраструктурних, кадрових і комунікативних обмежень, особливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Серед переваг у першу чергу варто виокремити можливість індивідуалізації темпу та складності завдань, що є визначальною у корекційній педагогіці. Цифрові технології дозволяють налаштовувати навчальні матеріали відповідно до когнітивного профілю учня, адаптувати інструкції, візуальний супровід, обсяг інформації та ритм подачі. Для асистента вчителя це створює потужний ресурс для побудови «індивідуальної освітньої траєкторії» учня, що відповідає як його потребам, так і рівню актуального розвитку. Цифрове середовище є особливо цінним для дітей із труднощами у навчанні, затримкою психомовленнєвого розвитку, порушеннями уваги та аутистичним спектром, оскільки дозволяє уникати перевантаження, тривоги та фрустрації.

Не менш значущою перевагою виявляється підвищення зацікавлення учнів через ігрові елементи. Гейміфікація освітнього процесу - одна з найефективніших стратегій для втримання уваги, формування мотивації та зниження тривожності у дітей, які мають складнощі у сприйнятті традиційних форм подачі знань. Візуальні образи, сюжетність, віртуальні нагороди, інтерактивність сприяють включенню емоційно-вольової сфери в процес навчання, що є критично важливим для реалізації корекційно-розвивального впливу. Асистент вчителя, використовуючи такі елементи, не лише спонукає до навчальної активності, але й формує позитивне підкріплення до успіху, що має довготривалий психологічний ефект.

Третя перевага – оперативний зворотний зв'язок – стосується як педагогічного, так і психологічного виміру. За допомогою цифрових платформ асистент може в реальному часі фіксувати правильність відповідей, надавати коментарі, слідкувати за динамікою роботи учня, адаптувати рівень складності. Для дітей із низькою здатністю до самоконтролю або з уповільненим мисленням такий зворотний зв'язок є ключовим для збереження мотивації й самовпевненості. В умовах змішаного або дистанційного навчання він заміщує

функції невербального схвалення, невербальної підтримки, які зазвичай надає педагог під час очного контакту.

Водночас, як засвідчують результати таблиці, впровадження цифрових технологій супроводжується серйозними труднощами, які знижують потенціал їх використання. Одним із найпоширеніших бар'єрів залишається нестабільний інтернет-зв'язок, що призводить до переривання комунікації, фрагментарності навчального процесу та зниження емоційної залученості. Особливо критичним це є в роботі з учнями, які мають потребу у постійній присутності підтримуючого дорослого, а також у разі виконання вправ із логопедичним, когнітивним або сенсорним компонентом.

Ще одним важливим викликом виступає недостатня ІКТ-компетентність частини педагогів, зокрема асистентів учителів, які не мали попереднього досвіду роботи в цифровому середовищі або не пройшли спеціалізоване навчання. У результаті технологічна неграмотність може призвести до неефективного використання платформ, зниження темпу навчання, порушення педагогічного темпо-ритму, а також до емоційного вигорання самого асистента через відчуття безпорадності в умовах технологічного стресу.

Останньою, але не менш важливою проблемою є складність візуального контролю поведінки учнів онлайн, що значно ускладнює реалізацію педагогічного супроводу. У віртуальному середовищі асистент обмежений у можливості зчитування невербальних сигналів, контролю просторової поведінки, ідентифікації пасивної опозиції або прихованого стресу. Це особливо актуально в роботі з дітьми, які мають СДУГ, порушення аутичного спектра або емоційно-вольові розлади, де саме невербальна комунікація є основою педагогічного втручання.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що цифрові технології є потужним засобом розширення можливостей асистента вчителя у реалізації освітньо-корекційної діяльності, однак їх ефективність безпосередньо залежить від наявності інфраструктурного забезпечення, цифрової грамотності педагогів та готовності системи освіти до гнучких, адаптивних змін. Подолання

технічних і професійних бар'єрів є обов'язковою умовою для повноцінної реалізації потенціалу змішаного навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Таблиця 2.5.

Рівень задоволеності асистентів цифровими технологіями

Показник	Кількість респондентів (n=50)	Відсоток (%)
Повністю задоволені	18	36
Частково задоволені	21	42
Нейтральні	6	12
Мають труднощі	4	8
Незадоволені	1	2

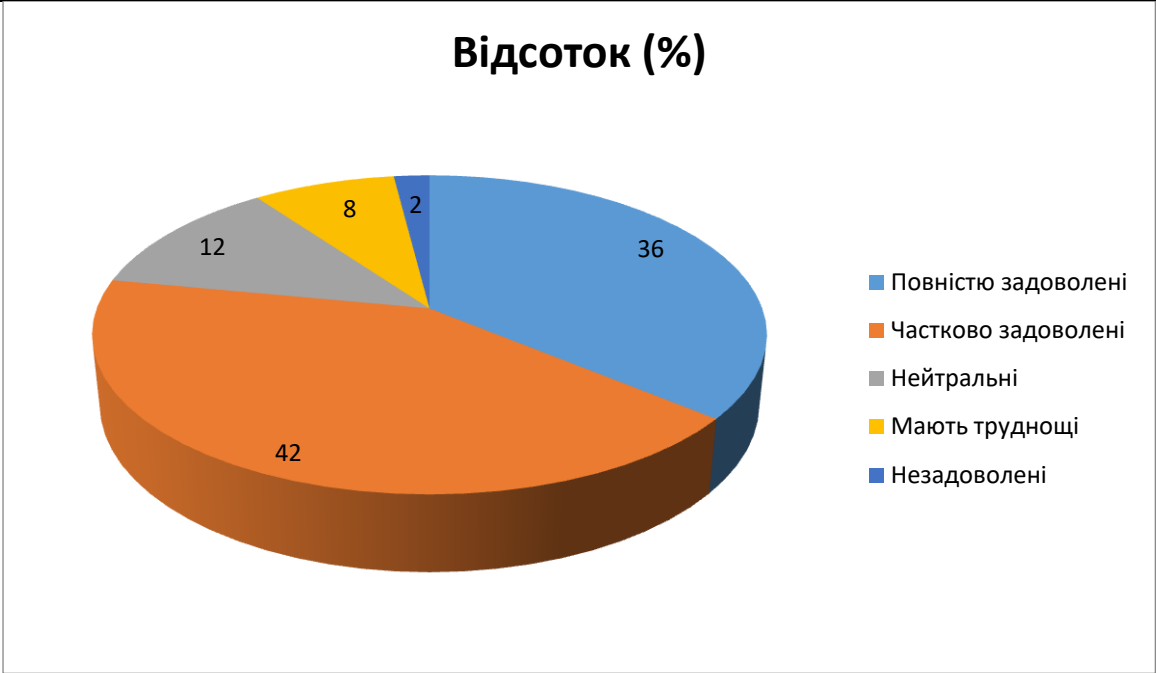


Рис.2.3. Рівень задоволеності опитаних асистентів цифровими технологіями

Дані, представлені у таблиці та графіку, дозволяють здійснити якісний аналіз суб'єктивного сприйняття цифрових технологій асистентами вчителів, що є критично важливим для розуміння потенціалу їх подальшого впровадження в інклюзивну освітню практику. Рівень задоволеності не лише фіксує загальне емоційне ставлення до цифрових інструментів, а й опосередковано відображає готовність до їх професійного використання,

впевненість у власних компетенціях, досвід успішної адаптації до технологічних змін та ступінь інтеграції цифрових рішень у щоденну освітню рутину.

Важливим аналітичним висновком є те, що 78% респондентів (36% - повністю задоволені, 42% - частково задоволені) демонструють позитивне або переважно позитивне ставлення до цифрових технологій, що свідчить про наявність стійкої тенденції до прийняття цифрового освітнього середовища як повноцінної складової професійної діяльності асистента вчителя. Особливо вагомим є факт, що понад третина опитаних відчуває повну задоволеність, що вказує на сформовану цифрову компетентність, високий рівень саморегуляції в технологічно опосередкованому середовищі, а також готовність виступати не лише споживачем, але й активним модифікатором цифрових рішень у педагогічному процесі.

Група частково задоволених - найбільша (42%), і це є природним показником у перехідному періоді між традиційною та цифровою моделлю освітнього супроводу. У цій категорії переважають фахівці, які успішно інтегрували окремі інструменти (наприклад, Google Classroom, Zoom, LearningApps), але ще стикаються з труднощами, пов'язаними з адаптацією складніших платформ, обмеженнями доступу до технічного забезпечення або нестачею методичних рекомендацій. Цей показник слід інтерпретувати не як ознаку невдоволення, а як маркер потреби в додатковій супервізії, підтримці, обміні досвідом та навчанні.

Категорія нейтральних відповідей (12%) вказує на відсутність чіткої позиції - імовірно, йдеться про тих асистентів, які мають обмежений досвід роботи з цифровими засобами або ж працюють переважно в очному форматі, де технології не є визначальними. Їхня позиція потенційно змінна й залежить від системної підтримки з боку адміністрації, наявності доступу до ІКТ-ресурсів і рівня зацікавлення самих педагогів у цифровому розвитку.

Особливої уваги потребує група, яка має труднощі (8%), адже ці респонденти, хоча й не висловлюють прямого незадоволення, фіксують

проблеми, що заважають ефективно впроваджувати цифрові інструменти. Тут можуть ітися про технічні бар'єри (низька швидкість інтернету, відсутність ноутбуків або планшетів), організаційні (недостатньо часу на підготовку завдань, брак доступу до цифрових платформ) або методичні (відсутність чітких інструкцій щодо використання інструментів у корекційній роботі). Ця група вимагає пріоритетної уваги під час розробки внутрішніх шкільних політик цифрової підтримки, а також цільових курсів підвищення кваліфікації.

Нарешті, лише 2% асистентів висловили відверте незадоволення, що є позитивним індикатором мінімального рівня технологічного опору в освітньому середовищі. Така позиція часто пов'язана з індивідуальними чинниками - низькою мотивацією до опанування нових форматів, емоційною втомою або неуспішним досвідом попереднього застосування технологій. Важливо не ігнорувати цю групу, а створювати умови для їх підтримки, поступової соціалізації в цифровому просторі та залучення до професійних спільнот практиків.

Таким чином, результати таблиці підтверджують, що цифровізація інклюзивної освіти поступово переходить з категорії інновації до категорії стабільної професійної практики. Загальний рівень задоволеності асистентів цифровими технологіями є досить високим, що створює передумови для подальшого розширення цифрової педагогіки, впровадження інтерактивних платформ, інструментів аналізу освітніх даних, персоналізованих маршрутів навчання та емоційно-чутливих інтерфейсів. Успішна цифрова трансформація вимагає не лише технічних інвестицій, але й інституційної довіри, професійної підтримки та розвитку цифрової культури всередині педагогічного колективу.

2.3. Взаємодія учнів і вчителів у цифровому освітньо-корекційному середовищі

У сучасних умовах трансформації освітнього процесу, спричиненої не лише глобальними викликами (пандемія, воєнний стан, цифровізація), але й

запровадженням інклюзивної моделі навчання, взаємодія між учасниками освітнього процесу набуває нового змісту. Змішане навчання передбачає не просто поєднання очної й дистанційної форм, а створення якісно нового освітнього середовища, де цифрові технології виступають не лише інструментом передачі знань, а й простором для розгортання міжособистісних, емоційних, мотиваційних і корекційно-розвивальних процесів. В умовах інклюзивного навчання особливого значення набуває взаємодія асистента вчителя, педагога та учня з особливими освітніми потребами. Саме ця триєдина комунікативна структура повинна забезпечувати адаптацію контенту, підтримку темпу навчання, соціалізацію та корекцію порушених функцій.

У цифровому середовищі механізми взаємодії змінюються, стають багатоканальними, вимагають нових компетентностей від педагогів і нових стратегій від самих учнів. Розглянемо основні форми цифрової взаємодії, які застосовуються в освітньо-корекційному середовищі.

Таблиця 2.6.

Форми цифрової взаємодії асистента, учителя та учня

Форма взаємодії	Переваги	Обмеження
Синхронне онлайн-спілкування (відеозв'язок)	Можливість негайної підтримки, візуального контролю, емоційного контакту	Висока залежність від інтернету та технічної стабільності
Асинхронне коментування завдань у Google Classroom	Гнучкість у часі, збереження інформації, індивідуалізовані рекомендації	Відсутність миттєвої реакції, потреба в самодисципліні
Інтерактивні вправи з LearningApps	Ігровий формат, адаптивність, розширення когнітивних каналів	Потреба в інструктажі, ризик перенавантаження стимуляцією
Індивідуальні повідомлення в месенджерах (Viber, Telegram)	Швидкий обмін інформацією, підтримка мотивації, відчуття безпечного контакту	Фрагментарність, відсутність педагогічної структури
Спільна робота з візуальними дошками (Jamboard, Padlet)	Колективна творчість, просторове мислення, стимуляція соціалізації	Може викликати хаотичність, потрібна чітка фасилітація

Зазначені форми взаємодії охоплюють як синхронні, так і асинхронні цифрові канали, що забезпечують гнучкість і варіативність освітньо-корекційного впливу. Найбільш ефективною у плані психологічного контакту

та емоційної підтримки залишається синхронна взаємодія через відеозв'язок, яка дозволяє миттєво зчитувати реакції учня, контролювати темп виконання завдань, формувати підтримувальне середовище. Проте технічні бар'єри (низька швидкість інтернету, нестабільність зв'язку) можуть унеможливити її повноцінне функціонування.

Асинхронна взаємодія через Google Classroom виявляє себе як надзвичайно зручна для організації диференційованих маршрутів. Інтерактивні вправи на платформах типу LearningApps стимулюють когнітивні функції, але потребують педагогічного керування. Повідомлення в месенджерах ефективні у підтриманні зв'язку з дитиною, схильною до ізоляції. Спільна візуальна робота відкриває простір для творчості, але потребує модерації.

Таблиця 2.7.

Бар'єри та умови успішної взаємодії в цифровому середовищі

Категорія	Зміст
Технічні бар'єри	Нестабільне з'єднання, відсутність пристроїв, обмеження доступу до платформ
Психологічні бар'єри	Тривожність учня, цифрове вигорання вчителя, страх помилок
Комунікативні бар'єри	Однобічність комунікації, неусвідомленість ролей, втрата зворотного зв'язку
Умови успішної взаємодії	Емоційно безпечне середовище, чіткі ролі та завдання учасників
Умови успішної взаємодії	Професійна підтримка асистента, готовність до фасилітації
Умови успішної взаємодії	Системна комунікація між учителем, асистентом і батьками

Аналіз бар'єрів і чинників успішної взаємодії в цифровому освітньо-корекційному середовищі, представлений у таблиці, дозволяє сформулювати цілісне уявлення про системну природу труднощів і потенціалів, з якими стикаються учасники інклюзивного навчального процесу - передусім асистенти вчителів, самі педагоги та учні з особливими освітніми потребами. У змішаному або дистанційному форматі взаємодія перестає бути простою транзакцією передачі інформації - вона стає багаторівневою педагогічною

конструкцією, у якій технічні, психологічні та комунікативні аспекти нерозривно переплетені.

Передусім слід наголосити, що технічні бар'єри - це не лише питання апаратного забезпечення чи стабільного інтернету, а в ширшому значенні - це про доступ до освітніх можливостей. Відсутність якісного інтернет-з'єднання чи персонального пристрою для дитини з ООП не просто унеможливорює комунікацію - вона ізолює цю дитину від навчального процесу, позбавляє права на рівний доступ до знань, підтримки, розвитку. У цьому сенсі технічна нерівність набуває глибоко соціального виміру, особливо в контексті соціально вразливих родин або територій з обмеженою інфраструктурою. В умовах інклюзивного підходу, де ключовою є ідея рівності можливостей, ці бар'єри потребують системного подолання на рівні державної політики, грантових програм, муніципальних ініціатив і внутрішньошкільної солідарності.

Не менш критичним є пласт психологічних бар'єрів, які мають подвійний вимір - учнівський і педагогічний. Для дитини з особливими освітніми потребами цифрове середовище нерідко є джерелом тривожності: обмеженість невербальних сигналів, страх помилки перед камерою, втрата стабільного ритуалу очного навчання - усе це може викликати відмову від участі, замкненість або навіть погіршення емоційного стану. У той же час асистент і вчитель також опиняються під психологічним тиском. Постійне перемикання між платформами, невизначеність результатів, брак зворотного зв'язку, емоційне навантаження у вигляді підтримки учнів і їхніх батьків - усе це може призвести до цифрового вигорання, що суттєво знижує якість взаємодії та мотивацію до професійного вдосконалення.

Особливої уваги потребують комунікативні бар'єри, які є найбільш підступними через свою непомітність. У традиційній класній взаємодії педагог постійно отримує мікросигнали від учня - погляд, позу, жести, міміку - які дозволяють адаптувати подачу матеріалу, підтримати мотивацію, відчути рівень напруги чи втому. У цифровому середовищі ці канали часто заблоковані. Односторонність комунікації, незрозуміння ролей (хто за що відповідає - учитель,

асистент, батьки), відсутність регулярного зворотного зв'язку веде до розмивання педагогічної відповідальності й втрати суб'єктивного залучення учня в процес. Саме тому розвиток навичок цифрової комунікації має стати невід'ємною складовою підготовки асистента вчителя.

Поряд із бар'єрами, таблиця висвітлює й умови успішної цифрової взаємодії, які виступають не лише як компенсаторні механізми, а як активні чинники побудови ефективного педагогічного середовища. Насамперед це емоційно безпечне середовище, що є основою для будь-якої інклюзивної практики. Учень має бути впевнений, що він не буде осоромлений за неправильну відповідь, не буде ігнорований у чаті, що його зусилля помічають і визнають. Емоційна безпека - це не лише відсутність страху, а й наявність підтримки, доброзичливості, прийняття.

Другою умовою є професійна підтримка асистента - людини, яка в цифровому форматі стає одночасно наставником, фасилітатором, технічним консультантом і психологічним модератором. Успішна взаємодія виникає там, де асистент має чіткі орієнтири, доступ до методичних ресурсів, можливість проходити підвищення кваліфікації, бути включеним у планування уроків, брати участь у командних обговореннях.

Третьою, але не менш значущою умовою, є системна комунікація між учителем, асистентом і батьками. Цей трикутник має працювати як єдиний механізм, де інформація передається швидко, цілісно й з урахуванням психолого-педагогічних контекстів. Злагоджена командна взаємодія забезпечує не лише реалізацію навчальної програми, а й формує стабільне середовище, у якому дитина з ООП може почуватися компетентною, прийнятою і потрібною.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що подолання бар'єрів і реалізація умов ефективної цифрової взаємодії - це не лише питання технологій, а передусім питання педагогічної культури, психологічної зрілості та міжсуб'єктної відповідальності. Успіх цифрової взаємодії в інклюзивному середовищі залежить не від наявності найсучасніших платформ, а від здатності

людей - учителів, асистентів, батьків - працювати разом, підтримуючи кожну дитину на її унікальному шляху до знань і самореалізації.

Комунікативні бар'єри виникають тоді, коли процес взаємодії неструктурований. Умовами подолання цих проблем є: емоційна безпека, професійна фасилітація та системна комунікація. Лише в поєднанні цих умов цифрове середовище стає не лише каналом зв'язку, а повноцінним освітньо-корекційним простором.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Співпраця асистента вчителя з педагогами, батьками та фахівцями підтримки

У сучасній інклюзивній освіті ефективна реалізація освітньо-корекційної діяльності асистента вчителя в умовах змішаного навчання є неможливою без чітко організованої системи професійної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Співпраця між учителем, асистентом, батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу (практичним психологом, логопедом, дефектологом, соціальним педагогом тощо) має розглядатися не як факультативна опція, а як системна, нормативно закріплена умова реалізації прав учня з особливими освітніми потребами на якісну та доступну освіту.

В умовах змішаного навчання, де частина освітніх та корекційних процесів відбувається дистанційно або у гнучких форматах, зростає значення цифрових каналів комунікації та потреба в чітко структурованій взаємодії. Науково-педагогічна література наголошує, що взаємодія між педагогами, батьками та фахівцями супроводу має не лише інструментальний характер, але й виконує функції розподіленої відповідальності, міжпрофесійного діалогу, соціального партнерства.

Асистент учителя в такій моделі виступає не лише як посередник між учнем і педагогом, а як координатор інформаційних потоків, аналітик динаміки розвитку дитини, організатор середовища для підтримки її потреб, зокрема у цифровому вимірі.

В умовах змішаного навчання ця співпраця значно ускладнюється: простір взаємодії розпадається між фізичною й віртуальною присутністю, каналами миттєвої та відтермінованої комунікації, формальними і неформальними інструментами впливу. Тому зростає роль асистента вчителя як медіатора, здатного забезпечити безперервність педагогічного процесу, його

логічну й емоційну цілісність. У цифровому форматі така співпраця реалізується через використання Google Workspace, Microsoft Teams, Zoom, Telegram-груп, Viber-чатів, хмарних середовищ для спільного редагування ІПР, ведення цифрових журналів спостережень та календарів спільної активності [44, с.35].

Успішна співпраця асистента з учителем передбачає не лише розподіл ролей, але й спільне планування, участь у розробці адаптованих завдань, організацію паралельної або додаткової роботи з учнями, які не засвоюють матеріал у загальному темпі.

Співпраця з фахівцями психолого-педагогічного супроводу в умовах змішаного навчання передбачає розширення функцій асистента як координатора. Він може брати участь у командних онлайн-зустрічах, де обговорюється динаміка розвитку дитини, оцінка досягнення цілей ІПР, корекція стратегії втручання.

Особливо значущою в цифрову епоху є співпраця з батьками. В умовах змішаного навчання саме батьки стають фізичними фасилітаторами освітнього процесу вдома. Асистент вчителя має забезпечити відкриту, але тактовну комунікацію з ними: надсилати регулярні повідомлення про перебіг навчання, поради щодо підтримки дитини вдома, організовувати консультації.

Застосування цифрових технологій у тристоронній взаємодії (вчитель — асистент - батьки) дозволяє впровадити принцип відкритого інформування, зберігаючи при цьому конфіденційність персональних даних.

Етичний вимір цифрової взаємодії також надзвичайно важливий: асистент учителя має дотримуватися принципів педагогічної етики, не розголошувати чутливу інформацію, забезпечувати толерантність і підтримку.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що функція асистента вчителя як координатора взаємодії стає центральною. Від його здатності вибудовувати комунікаційні зв'язки залежить ефективність реалізації освітньо-корекційної діяльності.

3.2. Методичні рекомендації щодо організації роботи асистента вчителя

Успішна організація повсякденної діяльності асистента вчителя в умовах змішаного навчання вимагає глибокого перегляду традиційних уявлень про педагогічну підтримку. Цифровізація освітнього процесу змінює формат взаємодії та ускладнює структуру педагогічних ролей, які має виконувати асистент: від модератора до розробника дидактичних ресурсів, координатора цифрового середовища, комунікатора з батьками та фахівцями підтримки.

Асистент має володіти вмінням організовувати освітній день дитини, використовуючи педагогічну адаптацію: спрощення мовленнєвих конструкцій, візуалізацію інструкцій, формулювання завдань із чіткою покроковою структурою. Для цього застосовуються цифрові інструменти (Google Classroom, Padlet, LearningApps, Canva тощо).

Важливою є системна документація діяльності асистента: ведення цифрового щоденника спостережень, що фіксує рівень залучення учня, труднощі, емоційні реакції. Це дає змогу коригувати ІПР та відстежувати прогрес.

Асистент має брати участь у плануванні освітнього процесу: адаптувати завдання, підбирати ресурси, готувати візуальні матеріали, створювати інтерактивні вправи. Ефективною практикою є персональний цифровий простір учня (Google Classroom або хмарний диск), що містить матеріали, додаткові ресурси, календарі, контрольні списки.

Особливу увагу слід приділяти емоційній та мотиваційній підтримці учня. У дистанційному форматі це можуть бути інструменти позитивного підкріплення (ClassDojo, віртуальні грамоти, смайли, короткі відео зі словами підтримки).

Асистент також відповідає за технічну підтримку й цифрову безпеку: допомогу у вході на платформи, завантаженні файлів, дотримання правил конфіденційності [55, с.60].

Не менш важливою є саморефлексія: щоденний аналіз роботи (наприклад, у Trello чи Google Sheets), що дозволяє вчасно помічати труднощі та вдосконалювати власні підходи.

Загалом, повсякденна діяльність асистента вчителя має розглядатися як інтегрований процес, що поєднує педагогічні, комунікаційні, цифрові та етичні складові. Саме асистент виступає гарантом того, що дитина з особливими освітніми потребами успішно засвоює матеріал у змішаному навчальному середовищі.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження було вирішено всі поставлені завдання.

1. Аналіз науково-теоретичних джерел засвідчив, що діяльність асистента вчителя є складним багатогранним явищем, яке поєднує педагогічну, соціальну, комунікативну й корекційну складові. У сучасних підходах простежується еволюція від уявлення про асистента як «технічного помічника» до розуміння його ролі як повноправного педагогічного партнера в інклюзивному та змішаному навчанні. Така зміна парадигми зумовлює підвищені вимоги до професійної підготовки асистентів, їхньої цифрової компетентності та здатності працювати в команді.

2. Розкрито зміст освітньо-корекційної діяльності асистента вчителя та підтверджено її значний потенціал. До основних функцій належать: адаптація навчального матеріалу відповідно до ІПР учня, забезпечення доступності завдань, створення безпечного середовища, підтримка розвитку уваги, пам'яті, мовлення, саморегуляції та соціальної взаємодії. Показано, що асистент є ключовою ланкою у формуванні комфортного освітнього простору, що сприяє не лише академічним, а й особистісним досягненням дитини.

3. Узагальнення українського й зарубіжного досвіду показало, що успішність роботи асистентів визначається рівнем інституційної підтримки, якістю професійної підготовки й наявністю чітко окреслених обов'язків. Зарубіжні країни (Канада, Велика Британія, Швеція, Італія) мають усталені моделі навчання асистентів і чіткі алгоритми їхньої взаємодії з учителями, що підвищує ефективність освітньо-корекційної роботи. В Україні процес ще формується, але вже відбувається поступове становлення команди супроводу, удосконалення законодавчої бази та розроблення методичних рекомендацій.

4. Дослідження практики змішаного навчання засвідчило, що цифрове середовище створює нові умови для реалізації корекційних завдань. Асистент виступає «цифровим фасилітатором»: він допомагає організовувати роботу учнів у віртуальних класах, добирає інтерактивні завдання (Google Classroom,

LearningApps, Genially, Jamboard тощо), забезпечує візуалізацію, надає зворотний зв'язок і підтримує емоційний стан дитини. Разом із тим, виявлено й виклики: низька цифрова грамотність окремих педагогів, відсутність технічних ресурсів, недостатнє регламентування. Це підкреслює потребу в системному навчанні й підтримці асистентів у сфері цифрових технологій.

Таким чином, дослідження підтвердило актуальність і необхідність переосмислення ролі асистента вчителя у змішаному навчанні. Асистент постає не лише як помічник, а як педагогічний партнер, що виконує ключову функцію у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Т. Інтеграція ІКТ у роботу асистента вчителя // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2021. – № 2. – С. 12–14.
2. Власенко О. І. Робота з батьками дітей з ООП у форматі змішаного навчання // Педагогічна думка. – 2020. – № 6. – С. 34–37.
3. Власенко О. І. Робота з батьками дітей з ООП у форматі змішаного навчання // Педагогічна думка. – 2020. – № 6. – С. 34–37.
4. Войтенко І. О. Асистент учителя як медіатор інклюзивного середовища // Теорія і практика управління освітою. – 2021. – № 2. – С. 38–41.
5. Войтенко І. О. Асистент учителя як медіатор інклюзивного середовища // Теорія і практика управління освітою. – 2021. – № 2. – С. 56–70.
6. Всеосвіта. Робота асистента вчителя в умовах змішаного навчання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/blogs/robota-asystenta-vchytelia-v-umovakh-zmishanoho-navchannia-107300.html> – С. 3–5.

7. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: науково-методичний посібник. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. – 120 с.
8. Гаяш О. В. Методичні рекомендації щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу. – Ужгород: ЗППО, 2015. – 90 с.
9. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: методичні рекомендації. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. – 108 с.
10. Голосіївський інклюзивно-ресурсний центр. На допомогу асистенту вчителя: сервіси й поради для цікавого онлайн-уроку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/09-00-27-20-05-2024/> – С. 1–3.
11. Гусак Н. М. Особливості планування уроку за участі асистента // Методична скарбничка. – 2021. – № 3. – С. 31–35.
12. Гуцаленко Л. Діяльність асистента вчителя в умовах дистанційного та змішаного навчання // Практична психологія та соціальна робота. – 2021. – № 12. – С. 19–22.
13. Дроботенко Л. В. Діти з особливими потребами в умовах ЗЗСО: роль асистента // Психолог. – 2019. – № 4. – С. 12–15.
14. Дяченко Л. М. Комунікативні навички асистента вчителя в умовах змішаного навчання // Педагогічний альманах. – 2021. – № 51. – С. 38–42.
15. Жук Н. В. Роль та функції асистента вчителя: сучасний погляд // Молодь і ринок. – 2020. – № 10–11. – С. 77–81.
16. Журавель І. А. Моніторинг ефективності роботи асистента вчителя // Педагогічна аналітика. – 2021. – № 4. – С. 44–47.
17. Закони України. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в умовах змішаного навчання: лист МОН від 31.08.2020 № 1/9-

495. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20> – С. 2–3.
- 18.Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ap.uu.edu.ua/article/8> – С. 5–7.
- 19.Збірник тез конференції «Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика». – Хмельницький: 2019. – 180 с.
- 20.Іванченко С. П. Змішане навчання у початковій школі: виклики і перспективи // Початкова освіта. – 2022. – № 4. – С. 24–28.
- 21.Кириченко Н. В. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі // Освіта України. – 2022. – № 8. – С. 5–7.
- 22.Кірсанова О. А. Методика організації корекційної роботи в умовах змішаного навчання // Дефектологія. – 2020. – № 4. – С. 56–60.
- 23.Клименко Н. А. Компетентності асистента вчителя в умовах НУШ // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2021. – Вип. 28. – С. 139–144.
- 24.Коваленко Т. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами // Практична психологія та соціальна робота. – 2018. – № 7. – С. 23–26.
- 25.Козяр М. М. Педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2021. Вип. 2. С. 45–50.
- 26.Колупаєва А. А. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник. – Харків: Видавництво «Ранок», 2019. – 216 с.
- 27.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 304 с.

28. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. – Харків: Видавництво «Ранок», 2019. – 216 с.
29. Литвин М. І. Мультимедійні засоби як інструмент асистента вчителя // Сучасна освіта. – 2020. – № 2. – С. 39–42.
30. Мельник І. П. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими потребами // Шкільний світ. – 2018. – № 21. – С. 7–10.
31. Міністерство освіти і науки України. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. – Київ: МОН України, 2017. – 40
32. На Урок. Роль асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/rol-asistenta-vchitelya-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya-268383.html> – С. 3–5.
33. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні до 2030 року. – Київ: МОН, 2021. – 56 с.
34. Ніколаєску І. О., Соловей Ю. О., Бондар В. Г. Змішане навчання як інноваційна форма фахової підготовки майбутніх учителів-дефектологів. Поради спеціаліста. 2024. № 4 (217). С. 102–105.
35. Нова українська школа. Вимоги та обов'язки асистента вчителя/дитини та логопеда – юридичне роз'яснення. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/2023/11/09/vymogy-ta-obov-yazky-asystenta-vchytelya-dytyny-ta-logopeda-yurydychne-roz-yasnennya/> – С. 3–5.
36. Педан-Попіль Л. І. Діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі: аспекти взаємодії // Імідж сучасного педагога. – 2021. – № 6 (205). – С. 45–48.
37. Петренко І. О. Застосування цифрових технологій у змішаному навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 90, № 2. С. 112–119.

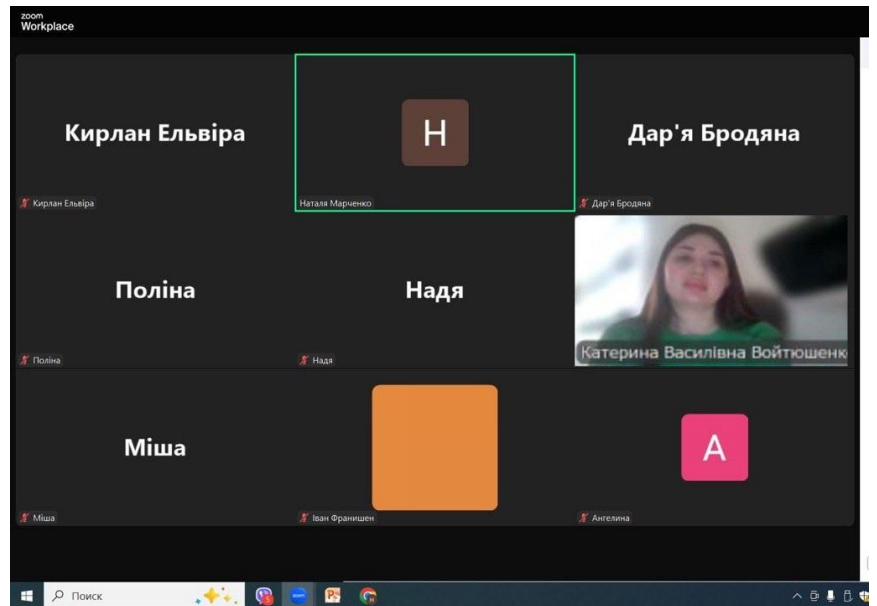
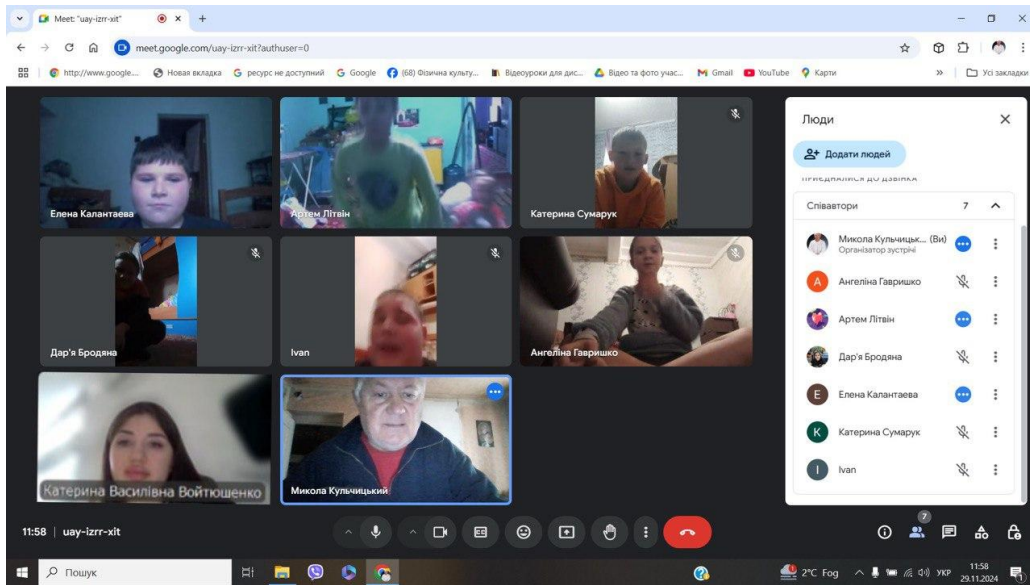
- 38.Пищида Ю. П. Сучасні підходи до організації змішаного навчання учнів із ООП // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2021. – № 3. – С. 29–33.
- 39.Портал «На Урок». Інклюзивне навчання 2024/2025: ключові аспекти та важливі напрями роботи. 2024. URL: <https://naurok.com.ua/post/inklyuzivne-navchannya-2024-2025-klyuchovi-aspekti-ta-vazhlivi-napryami-roboti>
- 40.Портал «На Урок». Підвищення кваліфікації педагогів за напрямом «Робота з дітьми з особливими освітніми потребами». 2024. URL: <https://naurok.com.ua/post/pidvischennya-kvalifikaci-pedagogiv-za-napryamom-robota-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>
- 41.Портал Видавничої групи Основа. Асистент учителя в інклюзивному класі: завдання та функції. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osnova.com.ua/asistent-uchitelya-v-inklyuzivnomu-klasi-zavdannya-ta-funktsii> – С. 2–4.
- 42.Радченко В. І. Залучення батьків до освітнього процесу в інклюзивному класі // Діти з ООП. – 2020. – № 1. – С. 9–13.
- 43.Рожественська О. В. Інноваційні технології в інклюзивному навчанні // ІКТ в освіті. – 2019. – № 4. – С. 43–47.
- 44.Романець С. М. Стратегії ефективної взаємодії в інклюзивному класі // Дефектологія. – 2022. – № 1. – С. 33–36.
- 45.Савченко О. Я. Нова українська школа: старт реформ у початковій освіті // Початкова школа. – 2017. – № 1. – С.
- 46.Савчук Т. В. Стандарти діяльності асистента вчителя: нове бачення // Освіта і суспільство. – 2022. – № 3. – С. 28–32.
- 47.Семенова Л. В. Роль асистента вчителя в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2023. Вип. 31. С. 89–93.

48. Сидоренко Т. В. Робота асистента вчителя в умовах змішаного навчання. Всеосвіта. 2024. URL: <https://vseosvita.ua/blogs/robota-asystenta-vchytelia-v-umovakh-zmishanoho-navchannia-107300.html>
49. Служба освітнього омбудсмена України. Асистент вчителя: обов'язки, навантаження, оплата праці та відмінність від асистента дитини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eo.gov.ua/asystent-vchytelia-obov-iazky-navantazhennia-oplata-pratsi-ta-vidminnist-vid-asystenta-dytyny/2024/01/18/> – С. 4–6.
50. Стаття на тему "Асистент вчителя" // Інклюзивна освіта – Всеосвіта. – 2022. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/stattia-na-temu-asystent-vchytelia-717449.html>
51. Сухомлинська О. В. Інклюзивна освіта як пріоритет державної політики // Педагогіка і психологія. – 2019. – № 3. – С. 12–15.
52. Ткаченко М. Особливості змішаного навчання у класах з інклюзивною освітою // Дидактика сьогодення. – 2022. – № 4. – С. 23–27.
53. Турко Б. Б. Використання інформаційних технологій у процесі підготовки асистента вчителя у Канаді // Інформаційні технології в освіті та науці: матеріали міжнар. наук.-практ. конференції. – Мелітополь: 2019. – С. 300–303.
54. Управління освіти Миколаївської міської ради. Основні функції та посадові обов'язки асистента вчителя в інклюзивному класі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.mkrada.gov.ua/inkliuzyvna-osvita/29831/> – С. 1–2.
55. Федорчук Т. І. Особливості взаємодії асистента вчителя з учнями в умовах дистанційного та змішаного навчання. Освітній простір України. 2021. № 4. С. 58–63.
56. Фоменко О. А. Організація індивідуального супроводу в умовах змішаного навчання // Практична дефектологія. – 2022. – № 5. – С. 25–29.
57. Хоружа Н. Професійні компетентності сучасного асистента вчителя // Інклюзивна освіта. – 2021. – № 1. – С. 11–16.

- 58.Цимбалюк А. Р. Методика змішаного навчання учнів з ООП // Актуальні проблеми педагогіки. – 2021. – № 7. – С. 14–18.
- 59.Яковлева Т. Досвід Польщі у підготовці асистентів вчителя // Порівняльна освіта. – 2020. – № 3. – С. 89–93.

ДОДАТКИ

Додатки А



Додаток Б



Додаток В



Додаток Г

