

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «бакалавр»

на тему

«Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти»

Виконав:

здобувач вищої освіти, 42 групи
спеціальності 231 Соціальна робота
Кухаренко Олександр Миколайович

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор
Зайченко Наталія Іванівна

Чернігів 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як наукова проблема.....	7
1.2. Соціально-психологічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами.....	12
1.3. Нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.....	19
1.4. Зміст діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти.....	28
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	35
2.1. Форми та методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти.....	35
2.2. Аналіз досвіду діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в Сновському ліцеї № 1	43
2.3. Практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.....	58
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72
СЛОВНИК ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ.....	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливої актуальності набуває проблема забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Упровадження інклюзивної освіти, закріплене у вітчизняному законодавстві та підтримане міжнародними освітніми стандартами, передбачає створення таких умов навчання, за яких кожна дитина має можливість максимально реалізувати власний потенціал незалежно від індивідуальних особливостей розвитку. У цьому контексті важливу роль відіграє система психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує підтримку дитини у процесі навчання, соціалізації та особистісного розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що кількість дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, постійно зростає. Це потребує від педагогів, психологів та інших фахівців створення ефективної системи підтримки таких учнів. Психолого-педагогічний супровід спрямований на забезпечення комплексної допомоги дитині, врахування її індивідуальних особливостей розвитку, адаптацію до освітнього середовища, формування навчальної мотивації та соціальних навичок. Водночас практика функціонування інклюзивної освіти свідчить про наявність певних труднощів у реалізації супроводу: недостатню підготовленість педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, брак методичних матеріалів, необхідність налагодження міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами привертає значну увагу як українських, так і зарубіжних науковців. Теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти досліджували такі вчені, як В. Бондар, І. Єрмаков, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, М. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун та інші. У їхніх працях розкрито сутність

інклюзивного навчання, особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, а також роль педагогічної підтримки та психологічного супроводу. Значний внесок у розроблення питань психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями розвитку зробили також зарубіжні дослідники, які наголошують на необхідності комплексного підходу до підтримки таких учнів та співпраці педагогів, психологів, батьків і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

Попри значну кількість наукових праць, проблема організації ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти потребує подальшого дослідження. Зокрема, актуальним є питання визначення особливостей такої підтримки в умовах сучасної школи, уточнення ролі різних фахівців у команді супроводу та визначення ефективних методів роботи з дітьми. Актуальність і недостатня розробленість проблеми, її теоретична і практична значущість зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи *«Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти»*.

Мета дослідження – здійснити аналіз теоретичних основ і практичних аспектів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Відповідно до мети було визначено **завдання дослідження**:

1. Окреслити психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як наукову проблему; з'ясувати нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.
2. Розкрити зміст діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти.
3. Схарактеризувати форми та методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

4. Проаналізувати досвід діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в Сновському ліцеї № 1; розробити практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети та завдань дослідження було використано комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз і синтез; узагальнення, систематизація ідей з вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з метою розкриття базових понять дослідження, визначення нормативно-правового забезпечення, змісту діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти;

- *емпіричні*: спостереження за роботою команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти; анкетування; бесіди з педагогічними працівниками; робота із шкільною документацією – для з'ясування форм і методів роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Теоретичне та практичне значення дослідження полягає у тому, що визначено нормативно-правове забезпечення, зміст діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти; схарактеризовано форми і методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти; обґрунтовано практичні рекомендації фахівцям, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в школах. Розроблені практичні рекомендації можуть бути використані у діяльності команди

психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було апробовано на Міжнародній науковій конференції «XVI Сіверянські соціально-психологічні читання», м. Чернігів, 23 квітня 2026 року. Назва доповіді: «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: аналітичний огляд проблеми».

Результати дослідження було опубліковано:

Кухаренко О. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: аналітичний огляд проблеми. *Шістнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції* (23 квітня 2026 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т. 2. Соціальна робота та соціальна педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2026. С. 102–106.

Структура кваліфікаційної роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, словника основних термінів, додатків. Загальний обсяг роботи становить 85 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як наукова проблема

Поширення інклюзивної освіти в Україні вимагає переосмислення змісту, завдань та організаційних моделей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Після ухвалення Закону України «Про освіту» (2017) та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) категорія «особливі освітні потреби» була закріплена на рівні законодавства і почала розглядатися як правова й педагогічна підстава для надання дитині додаткової підтримки в освітньому процесі, а не як ярлик, пов'язаний винятково з інвалідністю чи «дефектом» розвитку [42].

Г. Беленька, аналізуючи еволюцію інклюзивної освіти в Україні, наголошує, що психолого-педагогічний супровід у ЗЗСО є механізмом реалізації права дитини на якісну освіту, а не лише «допоміжною послугою», і передбачає комплексну роботу щодо створення безпечного, підтримувального середовища, адаптації змісту й методів навчання, а також співпраці з сім'єю [2].

М. Порошенко підкреслює, що категорія ООП є динамічною і пов'язана не лише зі стійкими порушеннями розвитку, а й з ситуативними труднощами, зумовленими соціальними, емоційними, мовними, культурними факторами, що актуалізує потребу в гнучких модельних рішеннях супроводу [33].

У науковій літературі останніх років психолого-педагогічний супровід дітей з ООП розглядається в межах кількох теоретичних підходів: системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, соціально-екологічного, ресурсного. Як зазначає Л. Колбіна, системний підхід дозволяє бачити супровід як упорядковану, цілеспрямовану діяльність

міждисциплінарної команди, спрямовану на забезпечення цілісного розвитку дитини через поєднання діагностичних, корекційно-розвиткових, консультативних, профілактичних і моніторингових заходів [15].

Особистісно орієнтований і соціально-екологічний підходи, на яких наголошує Н. Власенко, зумовлюють трактування супроводу як довготривалого процесу, що враховує індивідуальні освітні траєкторії дитини, її емоційні та соціальні потреби, а також взаємодію між шкільним, сімейним і ширшим соціальним середовищем [4].

І. Садова, досліджуючи організацію системи супроводу, підкреслює, що ефективне інклюзивне середовище у ЗЗСО можливе лише за умови цілісної моделі психолого-педагогічного супроводу, яка інтегрує діяльність вчителів, асистентів учителя, практичних психологів, соціальних педагогів, логопедів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та батьків [48].

Водночас І. Ніколаєску й співавтори, аналізуючи зміст психолого-педагогічного супроводу, звертають увагу на недостатню узгодженість термінології, розмитість меж між «супроводом», «допомогою», «підтримкою» й «корекційною роботою» у сучасних дослідженнях, що ускладнює побудову єдиної теоретичної моделі [30].

З огляду на це психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗЗСО постає як багатовимірна наукова проблема, в якій перетинаються щонайменше чотири групи питань:

- концептуально-термінологічні (сутність, структура, функції супроводу);
- організаційно-структурні (моделі, рівні, механізми управління й координації діяльності команди);
- методичні (технології, форми та засоби роботи з дитиною, класом, батьками);
- оцінювально-моніторингові (критерії результативності та якості супроводу).

У сучасних українських дослідженнях робляться спроби деталізувати структуру та зміст психолого-педагогічного супроводу. Н. Жук розглядає його як системно організований процес, що складається з діагностичного, корекційно-розвиткового, консультативного, профілактичного та реабілітаційного компонентів, акцентуючи, що кожен з них має бути інтегрований у повсякденне шкільне життя, а не реалізуватися епізодично [9].

М. Шеремет, аналізуючи досвід українських шкіл, виділяє три ключові напрями роботи команди супроводу: забезпечення освітньої доступності (адаптація навчального матеріалу, середовища, режиму); підтримка соціально-емоційного розвитку й формування позитивної «Я-концепції» дитини; партнерська взаємодія з родиною та місцевою громадою [59].

Науковці також розробляють моделі психолого-педагогічного супроводу на різних рівнях освіти. Хоч низка праць присвячена дошкільній освіті чи спеціальним закладам, їхні висновки екстраполюються й на загальну середню освіту. Так, Л. Зданевич зі співавторами, описуючи теоретико-методологічні засади супроводу дітей внутрішньо переміщених осіб, підкреслює, що ключовим є створення безпечного середовища, індивідуалізованих програм підтримки й узгодженої роботи фахівців, що у повній мірі стосується й ЗЗСО в умовах воєнного стану [12].

У статті Т. Сака розкрито можливості диференційованого підходу до навчання учнів з ООП у контексті інклюзивного класу, що фактично виводить питання супроводу за межі спеціальних корекційних занять і переносить його в площину щоденної педагогічної практики вчителя-предметника [49].

Важливим напрямом наукових пошуків є конкретизація змісту та завдань психолого-педагогічного супроводу. І. Ніколаєску показує, що ефективний супровід має спрямовуватися не тільки на подолання порушень розвитку, а й на підтримку життєвої компетентності дитини, формування в неї навичок саморегуляції, комунікації, соціальної взаємодії, що зумовлює необхідність переорієнтації акцентів із «корекції дефекту» на розвиток сильних сторін і ресурсів [30].

Л. Колбіна наголошує, що завдання супроводу включають: комплексне медико-психолого-педагогічне вивчення дитини; забезпечення індивідуалізованої освітньої траєкторії; моніторинг динаміки розвитку та освітніх досягнень; психологічну підтримку сім'ї; формування толерантного ставлення до дітей з ООП у шкільному колективі [15].

Т. Каратаєва, аналізуючи «комплексну підтримку» дітей з ООП в інклюзивному просторі ЗЗСО, показує, що на практиці діяльність команди супроводу часто фрагментована. Різні фахівці працюють паралельно, без узгоджених цілей і загальної програми дій, що знижує ефективність допомоги [14].

Л. Семенова, досліджуючи співпрацю фахівців команди супроводу, наголошує, що однією з ключових проблем є нечіткий розподіл ролей та відповідальності між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, соціальним педагогом, логопедом та іншими спеціалістами, що часто призводить до дублювання функцій або, навпаки, до «випадіння» важливих напрямів роботи [50].

У зарубіжних дослідженнях також підкреслюється значення командного підходу. І. Роховська зі співавторами, аналізуючи ролі та відповідальність шкільних команд підтримки в дошкільних закладах, описує їх як мультипрофесійні структури, до яких входять спеціальні педагоги, психологи, соціальні педагоги, логопеди та інші фахівці, що забезпечують комплексну підтримку дітей з ООП, учителів і батьків [73].

З. Іссабаєва та колеги у статті про психолого-педагогічний супровід батьків дітей з ООП підкреслюють, що ефективна підтримка батьків в умовах стресу (зокрема під час пандемії COVID-19) є критично важливою для успішної інклюзії дитини, оскільки сім'я виступає ключовим партнером школи у реалізації індивідуальної програми розвитку [70].

Таким чином, зарубіжні дослідження підтверджують, що ефективний супровід у ЗЗСО повинен бути багатовимірним, інтегрувати освітній,

соціально-емоційний та сімейний виміри підтримки, що співзвучно сучасним українським розвідкам.

Окремою площиною наукової проблеми є розгляд психолого-педагогічного супроводу в контексті воєнних викликів і масового переміщення дітей. Українські автори звертають увагу на те, що діти з ООП, які одночасно мають досвід внутрішнього чи зовнішнього переміщення, потребують подвійного рівня підтримки: з одного боку, пов'язаної з їхніми особливими освітніми потребами, а з іншого – з травматичним досвідом війни, втрати, розлуки з рідними [12].

Разом з тим, попри значну кількість публікацій, науковий аналіз дозволяє виокремити низку суперечностей, які визначають психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у ЗЗСО як актуальну й недостатньо розроблену наукову проблему.

По-перше, спостерігається суперечність між достатньо розвиненою нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, яка декларує право кожної дитини на освітні послуги й підтримку в умовах найближчої до місця проживання школи, та реальними можливостями ЗЗСО забезпечити високоякісний психолого-педагогічний супровід унаслідок обмеженості кадрових, матеріальних і фінансових ресурсів.

По-друге, простежується суперечність між декларованою міждисциплінарністю, командним характером супроводу та фактично фрагментованою взаємодією фахівців, про що свідчать емпіричні дослідження Л. Семенової та Т. Каратаєвої [14].

По-третє, наявна суперечність між орієнтацією сучасних концепцій на розвиток життєвої компетентності, суб'єктності, соціальної участі дитини з ООП та домінуванням у практиці переважно «дефектологічної» логіки, коли основна увага зосереджується на подоланні недоліків, а не на активізації ресурсів дитини [32].

По-четверте, фіксується суперечність між потребою у психолого-педагогічному супроводі, який враховує нові виклики (пандемію, воєнний

стан, масову міграцію, цифровізацію освіти), та недостатньою теоретичною й методичною розробленістю моделей супроводу в цих специфічних умовах, що лише частково відображено у дослідженнях [70].

Нарешті, п'ята суперечність полягає у розриві між сучасними теоретичними моделями підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (монографії та дисертаційні дослідження, присвячені формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів, психологів, соціальних педагогів) та реальною готовністю вчителів загальноосвітніх шкіл до здійснення психолого-педагогічного супроводу, про що свідчать численні скарги педагогів на брак часу, методичних матеріалів, підтримки з боку адміністрації та ІРЦ [28].

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти у сучасних умовах постає як складна інтегральна наукова проблема, що перебуває на перетині загальної, спеціальної та соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, інклюзивної освіти, соціальної роботи та освітнього менеджменту. З одного боку, сформовано достатньо широкий теоретичний фундамент розуміння супроводу як системи комплексної допомоги дитині, яка передбачає діяльність міждисциплінарної команди, індивідуалізацію навчання, підтримку сім'ї та формування інклюзивної культури школи. З іншого боку, розбіжності у трактуванні понять, фрагментарність емпіричних досліджень, недостатня розробленість критеріїв результативності та моделей супроводу в умовах війни і цифрових трансформацій освіти засвідчують потребу в подальшому теоретичному й емпіричному осмисленні цього феномена.

1.2. Соціально-психологічна характеристика дітей з особливими освітніми потребами

Проблема виділення та наукового опису категорій дітей з особливими освітніми потребами є однією з ключових для сучасної інклюзивної освіти.

Від того, як саме окреслено групи дітей, залежить побудова освітньої політики, система фінансування, маршрути психолого-педагогічного супроводу та зміст корекційної роботи в закладі загальної середньої освіти. Українська дослідниця інклюзивної освіти А. Колупаєва підкреслює, що перехід від «дефектологічної» моделі до інклюзивно-орієнтованої відбувається саме через переосмислення категорій. Замість фіксації «дефекту» акцент переноситься на особливі освітні потреби, які можуть мати як діти з порушеннями розвитку, так і обдаровані, діти з тяжким життєвим досвідом тощо [17].

У новітніх українських та зарубіжних працях наголошується на подвійній природі категоризації. З одного боку, вона є необхідним інструментом для забезпечення права дитини на підтримку, а з іншого – містить ризик стигматизації та «приклеювання ярликів».

Європейське агентство з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти European Agency for Special Needs and Inclusive Education у своїх аналітичних доповідях зауважує, що країни, які відмовляються від вузьких медичних категорій на користь широкого розуміння «навчальних бар'єрів», демонструють вищий рівень включення дітей з різними типами потреб до звичайних шкіл [72].

У вітчизняній науці останніх років спостерігається тенденція переходу від суто медико-дефектологічного критерію до біопсихосоціальної моделі, що спирається на положення Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП). Український вчений В. Засенко підкреслює, що МКФ-ДП дозволяє розглядати особливі освітні потреби як результат взаємодії індивідуальних порушень функцій, активності й участі дитини з бар'єрами довкілля, а не зводити їх лише до медичного діагнозу [11].

Подібну позицію займає й українська дослідниця інклюзивної освіти С. Чупахіна, яка пропонує розмежовувати щонайменше чотири групи критеріїв: психофізичні особливості розвитку; особливості опанування навчальної

діяльності; труднощі у сфері соціальних відносин та емоційно-вольовій сфері; особливі освітні потреби, пов'язані з умовами життя дитини (соціально-економічні, культурно-мовні, досвід травматичних подій) [58].

Таким чином, у сучасних підходах категорії дітей з ООП розглядаються не як жорсткі «медичні групи», а як динамічні освітні групи, що формуються на перетині типу порушення (чи особливості розвитку), освітніх бар'єрів та необхідного рівня підтримки. Це узгоджується із сучасними тенденціями в європейській освітній політиці, де рекомендації UNESCO та Європейського агентства закликають переходити від категоризації «за дефектом» до класифікації «за потребами» [76].

Українське законодавство задає рамкове розуміння категорій дітей з ООП, не встановлюючи при цьому вичерпного списку діагнозів. У Законі України «Про освіту» та Законі «Про повну загальну середню освіту» особами з особливими освітніми потребами визнаються всі учні, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі [44].

Водночас у підзаконних актах деталізуються ті групи дітей, які найчастіше потребують спеціальної організації освітнього середовища. Так, у Положенні про заклад дошкільної освіти зазначено, що до категорії дітей з ООП належать діти, в яких наявні порушення інтелектуального розвитку, сенсорні (зору, слуху) та фізичні порушення [35].

У методичних рекомендаціях, надісланих листом Міністерство освіти і науки України від 30.07.2020 р., наголошується, що педагогічні працівники мають бути поінформовані щодо категорій дітей, які можуть навчатися в інклюзивних групах і класах: це діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, з розладами спектра аутизму, з тяжкими порушеннями мовлення, з інтелектуальними порушеннями, з комплексними порушеннями розвитку, а також діти з хронічними соматичними захворюваннями [61].

Традиційно найбільш виразно окресленою є категорія дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Ще у попередніх дослідженнях, а також у сучасних оглядах А. Колупаєвої та О. Таранченка описано вісім основних груп дітей, для яких історично створювалися спеціальні заклади: глухі, слабочуючі, сліпі, слабозорі, діти з порушеннями опорно-рухової сфери, із затримкою психічного розвитку, із розумовою відсталістю, із тяжкими порушеннями мовлення [17].

Сучасні дослідники, зокрема українська науковиця В. Хренова, звертають увагу на те, що в умовах Нової української школи ці категорії зберігаються, проте розглядаються вже не як підстава для ізольованого навчання в спеціальних закладах, а як орієнтир для організації підтримки в інклюзивному класі – від адаптації навчальної програми до застосування спеціальних технічних засобів і допоміжних технологій [57].

Діти з інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку. У працях української психологині Н. Ярмола зазначається, що діти з легкою і помірною інтелектуальною інвалідністю та діти із затримкою психічного розвитку мають різні освітні траєкторії. Перші потребують значної модифікації змісту, темпу та способів навчання, другі – переважно тривалішої пропедевтики, посиленої корекційної та психотерапевтичної підтримки [64].

Діти з порушеннями слуху та зору. Ці категорії характеризуються необхідністю використання альтернативних каналів сприймання навчальної інформації (жестова мова, дактилологія, шрифт Брайля, збільшений друк, спеціальне освітлення та акустика). Огляд останніх досліджень свідчить, що ефективна інклюзія дітей з порушеннями слуху та зору вимагає від школи не лише технічного обладнання, а й глибокої підготовки педагогів, уміння працювати в команді з сурдопедагогами та тифлопедагогами [55].

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату. До цієї категорії належать діти з церебральним паралічем, аномаліями опорно-рухового апарату, наслідками травм чи хронічних захворювань, що обмежують

мобільність та дрібну моторику. Українські автори наголошують, що їхні особливі освітні потреби найчастіше пов'язані не з інтелектуальними можливостями, а з доступністю фізичного середовища (пандуси, ліфти, адаптовані меблі), тривалістю уроків та перерв, використанням технічних засобів для письма й роботи з підручником [26].

Діти з розладами аутистичного спектра та емоційно-поведінковими порушеннями. У новітніх українських публікаціях зазначається, що саме ця категорія є однією з найскладніших для шкільної інклюзії, оскільки поєднує виражені особливості комунікації, сенсорної чутливості та поведінкові труднощі [32].

Н. Ярмола підкреслює, що для дітей з РАС особливі освітні потреби стосуються передусім структурування навчального середовища, чітких правил, візуальної підтримки, використання альтернативної та додаткової комунікації, а також тісної співпраці школи з батьками й фахівцями супроводу [64].

Окрему групу становлять діти з труднощами навчання – специфічними порушеннями читання, письма, рахунку (дислексія, дисграфія, дискалькулія), а також діти з дефіцитом уваги та гіперактивністю. Ці діти нерідко не мають жодних очевидних фізичних чи сенсорних порушень, однак постійно стикаються з неуспіхом у стандартному навчальному процесі, що призводить до вторинних емоційних та поведінкових проблем [14].

У низці українських досліджень (зокрема, у працях О. Сидорук, І. Миронової, М. Є. Пащенко) показано, що труднощі навчання пов'язані з особливостями розвитку мовлення, фонематичного слуху, просторових уявлень, робочої пам'яті, а також з якістю раннього мовленнєвого та когнітивного досвіду дитини [51]. Ці діти потребують не стільки зниження навчальних вимог, скільки специфічних методик (мультисенсорне навчання читання, використання наочних моделей, поетапне формування навчальної дії), а також адаптацій форми контролю – збільшення часу на виконання завдань, можливості усних відповідей тощо.

До категорії дітей з ООП українське законодавство та сучасні наукові джерела відносять також дітей із хронічними захворюваннями (цукровий діабет, епілепсія, онкологічні захворювання, бронхіальна астма, захворювання серцево-судинної системи тощо) [7]. У таких учнів особливі освітні потреби найчастіше пов'язані з необхідністю індивідуалізації режиму навчання (скорочений навчальний день, можливість дистанційного або змішаного навчання), організацією безпечних умов (медичний супровід, доступ до ліків), гнучкістю у проведенні контрольних заходів. Українські дослідниці О. Легкоступ та Н. Цимбал наголошують, що саме школа часто стає місцем, де дитина з хронічним захворюванням вперше стикається з дискримінаційними практиками, тому вчителі мають бути готові працювати з батьківською тривогою, упередженнями однолітків та власними страхами [25].

Останніми роками в українському науковому дискурсі активно обговорюється розширення кола дітей з ООП за рахунок тих, чиї потреби пов'язані не стільки з діагностованими порушеннями, скільки зі складними життєвими обставинами. У статті О. Кричківської та В. Костіної показано, що війна, внутрішнє переміщення, втрата житла, досвід окупації або життя поблизу лінії фронту формують у дитини специфічні психосоціальні потреби – у безпеці, стабільності, психологічній підтримці, відновленні відчуття контролю над життям [23].

У цьому контексті до дітей з ООП можуть бути віднесені:

- діти-внутрішньо переміщені особи;
- діти з сімей, які зазнали втрат (загибель або поранення близьких, втрата житла);
- діти з досвідом тривалої евакуації, вимушеного проживання в укриттях, розлуки з батьками;
- діти, які пережили травматичні події, пов'язані з війною.

У дослідженні С. Сисоєвої, О. Литовченко та Т. Куниці, присвяченому педагогічним практикам підтримки підлітків у воєнний час, підкреслюється,

що такі діти потребують комплексної соціально-педагогічної підтримки, яка поєднує психологічну допомогу, створення безпечного середовища, організацію позашкільної діяльності та залучення до волонтерських ініціатив [74].

Такі діти можуть не мати офіційного статусу інвалідності, проте їхні особливі освітні потреби – у гнучких формах навчання, стабільних відносинах з дорослими, травма-чутливій педагогіці, додаткових консультаціях – роблять їх природними адресатами системи психолого-педагогічного супроводу.

Важливим кроком у переосмисленні поняття ООП стало включення до цього кола обдарованих дітей. Українська дослідниця обдарованості О. Демченко показує, що високий рівень інтелектуального, творчого або художнього розвитку поєднується в таких дітей з підвищеною емоційною чутливістю, нестандартністю поведінки, схильністю до перфекціонізму та переживань, що створює особливі виклики для шкільного середовища [5].

У статті Н. Панчук наголошується, що обдаровані діти віднесені до групи ризику щодо психологічної дезадаптації, оскільки нерідко стикаються з нерозумінням з боку вчителів та однолітків, відчуттям ізольованості, перевантаженням академічними очікуваннями [31].

Сучасні українські методичні матеріали пропонують розглядати обдарованих дітей як окрему категорію учнів з ООП, що потребують: індивідуалізованих освітніх програм; поглибленого та прискореного навчання; наставництва; підтримки в розвитку соціально-емоційних компетентностей [56].

Отже, категорії дітей з особливими освітніми потребами в сучасній науковій та нормативно-правовій парадигмі розглядаються як:

- багатовимірні освітні групи, що формуються на перетині психофізичних особливостей, освітніх бар'єрів і необхідного рівня підтримки (В. Засенко, С. Чупахіна, Н. Ярмола);

- динамічні конструкції, які можуть змінюватися впродовж життя дитини залежно від її стану, умов навчання та соціального контексту (К. Деметріу);
- інструмент освітньої політики, який, за умови відповідального використання, дозволяє обґрунтовувати виділення ресурсів, створення спеціальних програм, підготовку кадрів;
- потенційне джерело стигматизації, якщо категорія використовується як ярлик, що визначає дитину цілком і виправдовує зниження очікувань від її розвитку.

Для практики психолого-педагогічного супроводу в ЗЗСО надзвичайно важливо, щоби команда супроводу не лише орієнтувалася на формальні категорії, визначені висновком інклюзивно-ресурсного центру або медичними документами, а й здійснювала детальну оцінку індивідуального профілю дитини – її сильних сторін, реальних бар'єрів та ресурсів. Саме така позиція, що поєднує використання категорій із індивідуалізованим, особистісно орієнтованим підходом, відповідає сучасним науковим уявленням про дітей з ООП і створює підґрунтя для ефективної інклюзивної освіти в Україні.

1.3. Нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти

Нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) є багаторівневою системою, що поєднує міжнародні стандарти, національне законодавство, підзаконні акти, локальні документи закладів освіти, а також методичні рекомендації й роз'яснення центральних органів виконавчої влади у сфері освіти й соціальної політики. Як слушно підкреслює О. Балинська, сучасна модель інклюзивної освіти в Україні формується на перетині прав людини, освітньої політики та спеціальної

педагогіки, а тому «нормативно-правове поле» виступає не лише формальним регулятором, а й важливим інструментом зміни практик і професійних ролей педагогів та фахівців супроводу [1].

У центрі цієї системи перебуває право дитини на освіту без дискримінації та на отримання необхідних підтримувальних послуг, що гарантується як міжнародними документами Організація Об'єднаних Націй та інших міжнародних організацій, так і законодавством України. Психолого-педагогічний супровід у цьому контексті розглядається як спеціально організована система допомоги, спрямована на забезпечення доступності, якості й безпечності освітнього процесу для дітей з ООП, адаптацію шкільного середовища до їхніх потреб, профілактику вторинних психологічних порушень і підтримку сім'ї. Саме тому аналіз нормативно-правових засад супроводу є ключовим елементом наукового осмислення проблеми інклюзивної освіти.

Міжнародні документи закладають базові принципи, які надалі конкретизуються у національному законодавстві. Важливою відправною точкою виступає Конвенція про права дитини, що підкреслює право кожної дитини на освіту, спрямовану на повний розвиток її особистості, талантів, розумових та фізичних здібностей [20]. У цьому документі наголошується на обов'язку держави створювати умови для розвитку дитини в «атмосфері щастя, любові й розуміння», що у площині шкільної освіти безпосередньо пов'язано з якісним психологічним супроводом.

Особливе значення для формування сучасного розуміння інклюзивної освіти має Конвенція про права осіб з інвалідністю, яка у статті 24 закріплює право на інклюзивну освіту на всіх рівнях та протягом усього життя, а також вимагає від держав забезпечення «розумного пристосування» і надання «необхідної підтримки» в межах загальної системи освіти [21]. Саме це положення стало, на думку В. Бірне, фундаментом для переходу від медичної моделі «спеціального навчання» до правозахисної моделі інклюзивної освіти,

де психологічна та педагогічна підтримка розглядаються як обов'язок держави, а не «додаткова послуга» [66].

Концептуально важливим для розуміння інклюзивних підходів є також Саламанська декларація та Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, ухвалені на Всесвітній конференції в м. Саламанка 1994 р. Документ задекларував, що «звичайні школи з інклюзивною орієнтацією» є найефективнішим засобом боротьби з дискримінацією, формування інклюзивної спільноти і досягнення освіти для всіх [75]. Як показують М. Ейнскоу, Р. Слі, М. Бест, аналізуючи вплив Саламанської декларації через 25 років після її прийняття, цей документ започаткував глобальний дискурс, у якому психологічна підтримка, командна робота фахівців та індивідуалізація навчання стали ключовими складовими інклюзивної політики [65].

Базові засади організації освіти, в тому числі інклюзивної, визначає Конституція України, де стаття 53 гарантує право кожного на освіту, а стаття 24 забороняє будь-які форми дискримінації. Ці положення створюють конституційний фундамент для забезпечення рівного доступу дітей з ООП до освітніх послуг та необхідних підтримувальних заходів [22].

Системоутворювальним актом у сфері освіти є Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, який уперше на законодавчому рівні вводить поняття «особливі освітні потреби», «інклюзивне навчання», «розумне пристосування», «універсальний дизайн в освіті» та фіксує право осіб з ООП на здобуття освіти «як у закладах освіти, так і шляхом інклюзивного навчання» [42]. У статті 19 цього Закону підкреслено, що особи з ООП мають право на «психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги», які надаються безоплатно та фінансуються з бюджетів різних рівнів. Стаття 20 присвячена інклюзивному навчанню, визначає його принципи, у тому числі обов'язок закладів освіти створювати інклюзивне освітнє середовище та організовувати команду фахівців для надання підтримки учневі.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX деталізує вимоги до організації інклюзивного навчання безпосередньо в ЗЗСО. У статті 26 визначено, що інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти організовується на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), а також індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка розробляється командою психолого-педагогічного супроводу за участю батьків і затверджується керівником закладу [44]. У законі наголошується на обов'язковості створення в закладі інклюзивного освітнього середовища, у тому числі шляхом оснащення ресурсної кімнати, застосування індивідуальних та диференційованих освітніх траєкторій, використання асистента вчителя, психолога, логопеда, інших фахівців.

Важливим компонентом правового поля є Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 06.10.2005 р. № 2961-IV (у чинних редакціях), який закріплює поняття «реабілітація», «абілітація», «індивідуальна програма реабілітації» й визначає міжвідомчу природу підтримки осіб з інвалідністю, включно з дітьми [45]. Психолого-педагогічний супровід у школі тут розглядається як частина ширшої системи реабілітаційних заходів, що охоплює медичні, соціальні, психологічні й педагогічні складові.

Окремі положення, дотичні до організації підтримки дітей з ООП, містяться також у Законах України «Про соціальні послуги», «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», які визначають гарантії соціального захисту, право на послуги раннього втручання, соціального супроводу сімей, що виховують дітей з інвалідністю. Українські дослідники (С. Миронова, А. Колупаєва, О. Таранченко) вказують, що саме інтеграція освітніх і соціальних норм дозволяє розглядати психолого-педагогічний супровід не лише як внутрішню функцію школи, а як міжсекторальну систему підтримки сім'ї [17, 29].

На рівні підзаконних актів реалізація положень базових законів про освіту конкретизується у постановах Кабінету Міністрів України, які

встановлюють порядок організації інклюзивного навчання, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів тощо.

Ключовим документом є постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». Цим актом визначено процедуру зарахування дитини з ООП до інклюзивного класу, алгоритм взаємодії ЗЗСО з ІРЦ, склад та повноваження команди психолого-педагогічного супроводу, механізми фінансування корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг [39]. Постанова неодноразово оновлювалася, зокрема у 2022 та 2025 роках, з урахуванням умов воєнного стану, розвитку дистанційних форм навчання та зміни підходів до фінансування інклюзивних послуг.

Порядок організації інклюзивного навчання, затверджений постановою № 957, передбачає, що психолого-педагогічний супровід організовується командою супроводу, до складу якої входять керівник закладу, вчитель (класний керівник), асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, за потреби – вчитель-дефектолог, логопед, реабілітолог та інші фахівці. Команда розробляє та переглядає індивідуальну програму розвитку, координує надання послуг, взаємодіє з батьками та ІРЦ. Ю. Шляхова наголошує, що така модель є формалізацією мультидисциплінарного підходу, де психолог виступає інтегратором психічного, соціального та педагогічного вимірів освітньої траєкторії дитини [60].

Не менш важливою є постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», яка визначає статус, завдання та функції ІРЦ, механізми проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, структуру висновку ІРЦ та порядок взаємодії з закладами освіти [36]. Саме висновок ІРЦ є підставою для організації психолого-педагогічного супроводу у школі, оскільки містить рекомендації щодо освітнього маршруту,

необхідних послуг, адаптацій та модифікацій навчального змісту. Як показують дослідження О. Балинської, розбудова мережі ІРЦ та унормування їх діяльності істотно підвищили доступність комплексної психолого-педагогічної оцінки та дозволили пов'язати шкільний супровід із міжвідомчою системою реабілітації [1].

Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» визначено завдання ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти щодо координації діяльності ІРЦ, надання методичної підтримки педагогічним працівникам, поширення кращих практик інклюзивного навчання [8]. Наявність такого надшкільного рівня підтримки є важливою умовою системної організації психолого-педагогічного супроводу, оскільки дозволяє забезпечити методичний супровід та підвищення кваліфікації педагогів, психологів, асистентів учителя.

Окремою ланкою нормативного поля є постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр», яка визначає особливості організації освітнього процесу в спеціальних закладах і навчально-реабілітаційних центрах, у тому числі систему психолого-педагогічного супроводу дітей, які навчаються в таких закладах, та форми співпраці з ЗЗСО [38]. Це створює нормативні підстави для гнучких освітніх маршрутів, коли дитина з ООП може частину часу навчатися в ЗЗСО, а частину – у спеціальному закладі або отримувати окремі корекційно-розвиткові послуги в ІРЦ.

Специфіка власне психолого-педагогічного супроводу в системі освіти конкретизується у відомчих актах Міністерства освіти і науки України. Базовим документом у цій сфері є наказ МОН України від 22.05.2018 р. № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України», який унормовує діяльність практичних психологів та

соціальних педагогів, визначає їх функції, напрями роботи та форми взаємодії з учасниками освітнього процесу [37].

У Положенні наголошується, що психологічна служба забезпечує «психологічний та соціальний супровід учасників освітнього процесу», сприяє створенню безпечного й інклюзивного освітнього середовища, проводить психодіагностику, консультування, профілактичну та просвітницьку роботу, бере участь у діяльності команд супроводу дітей з ООП. На думку українських дослідників, оновлення цього Положення у 2018 році стало важливим кроком до інтеграції психологічної служби в систему інклюзивної освіти, оскільки чітко закріпило функції психолога у процесі розроблення та реалізації індивідуальних програм розвитку, участь у команді супроводу, моніторинг психоемоційного стану дітей і батьків [34].

Спеціальною нормою, що безпосередньо регулює організацію роботи команди психолого-педагогічного супроводу, є наказ МОН України від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження Примірних положень про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». У Положенні визначено мету створення команди супроводу, її склад, принципи діяльності (дитиноцентризм, міждисциплінарність, партнерство з батьками), основні завдання (розроблення та реалізація ІПР, координація надання послуг, моніторинг динаміки розвитку дитини) [40].

У 2022-2025 рр., з огляду на реформу інклюзивної освіти і зміни до Порядку організації інклюзивного навчання, примірне Положення про команду супроводу було оновлено, зокрема уточнено механізми взаємодії з ІРЦ, форми документування засідань команди, порядок залучення фахівців інших систем (охорони здоров'я, соціального захисту, реабілітації). Саме цей документ, як зазначає Ю. О. Шляхова, сприяв поглибленню розуміння школи як відкритої системи, у якій психолого-педагогічний супровід виходить за межі «кабінетної роботи психолога» і перетворюється на командну, інтегровану діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу [60].

Окрему роль у регулюванні діяльності психологічної служби відіграють щорічні листи МОН України щодо організації її роботи. Так, лист МОН України від 02.08.2022 р. № 1/8794-22 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році» окреслив пріоритетні напрями роботи психологів і соціальних педагогів в умовах воєнного стану: кризове консультування, підтримка дітей і сімей, які пережили травматичні події, організація дистанційних форм психологічної допомоги, взаємодія з волонтерськими та громадськими організаціями. Цей документ фактично розширив зміст психолого-педагогічного супроводу, додавши до нього компоненти кризової інтервенції, психоедукації щодо стресу й травматичних реакцій, підтримки психічного здоров'я педагогів.

Окрім державних і відомчих актів, важливу роль у організації психолого-педагогічного супроводу відіграють локальні нормативні документи самого закладу загальної середньої освіти. До них належать:

- статут ЗЗСО, де закріплюються принципи інклюзивної політики, порядок зарахування дітей з ООП, створення інклюзивних класів, участь батьків в управлінні закладом;
- положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, розроблене на основі наказу МОН № 609 з конкретизацією процедур у даному закладі (частота засідань, алгоритм ухвалення рішень, взаємодія з адміністрацією та педагогами);
- положення про ресурсну кімнату, кабінет психолога, кабінет логопеда/дефектолога;
- посадові інструкції практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, у яких прописано функції з організації супроводу;
- локальні протоколи взаємодії із закладами охорони здоров'я, соціальними службами, ІРЦ.

Отже, нормативно-правові засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної

середньої освіти в Україні формуються як багаторівнева система, що включає:

- міжнародні акти (Конвенція про права дитини, Конвенція про права осіб з інвалідністю, Саламанська декларація), які закріплюють право на інклюзивну освіту та підтримувальні послуги;
- національні закони («Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» та ін.), які визначають права осіб з ООП, обов'язки держави й закладів освіти щодо організації інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу;
- постанови Кабінету Міністрів України (№ 957, № 545, № 617, № 221 тощо), що регулюють порядок організації інклюзивного навчання, діяльність ІРЦ, ресурсних центрів, спеціальних шкіл і навчально-реабілітаційних центрів;
- накази та листи Міністерства освіти і науки України (№ 509, № 609, щорічні листи щодо діяльності психологічної служби), які визначають статус, функції й напрями роботи психологічної служби та команд супроводу;
- внутрішні локальні акти ЗЗСО, що конкретизують загальні вимоги законодавства у щоденній практиці школи.

Наукові дослідження демонструють, що попри значний прогрес у формуванні правового поля інклюзивної освіти, залишається низка проблем: фрагментарність підзаконних актів, різний рівень ресурсного забезпечення, нерівномірний розвиток мережі ІРЦ, потреба в підвищенні правової та психологічної компетентності педагогів щодо реалізації норм у практиці. Однак у цілому нормативно-правова база створює необхідні передумови для розуміння психолого-педагогічного супроводу як системної, командної, науково обґрунтованої діяльності, спрямованої на забезпечення права кожної дитини з ООП на якісну загальну середню освіту в інклюзивному середовищі.

1.4. Зміст діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти

Сучасна модель інклюзивної загальної середньої освіти виходить із того, що потреби дитини з особливими освітніми потребами не може задовольнити один фахівець – потрібна злагоджена діяльність міждисциплінарної команди. У вітчизняних дослідженнях команда психолого-педагогічного супроводу описується як спеціально організоване об'єднання фахівців закладу освіти (вчителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителів-дефектологів, адміністрації, представників інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) та батьків), які на паритетних засадах планують, реалізують та оцінюють індивідуальний маршрут розвитку учня з ООП [19].

К. Бірюкова, аналізуючи інклюзивну компетентність практичного психолога як учасника команди супроводу, підкреслює, що саме командна взаємодія дає змогу забезпечити комплексний вплив на освітнє, соціальне й емоційне функціонування дитини, а отже – розглядати супровід як системний процес, а не сукупність окремих «послуг» [3].

У дослідженнях Т. Скрипник і О. Мартинчука діяльність команди супроводу описується як поетапний алгоритм: від виявлення освітніх труднощів і первинної оцінки потреб дитини до розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР), організації корекційно-розвиткових послуг та моніторингу динаміки розвитку [53].

О. Мартинчук наголошує, що зміст роботи команди супроводу визначається сукупністю завдань інклюзивного процесу: забезпечити доступність навчання, гарантовану підтримку, позитивний мікроклімат у класі та реальну участь дитини в житті шкільної спільноти [28].

З урахуванням праць українських і зарубіжних авторів можна виокремити кілька ключових блоків діяльності команди психолого-педагогічного супроводу:

1. Діагностико-оцінювальний блок – виявлення освітніх труднощів, оцінка рівня розвитку, аналіз контексту (сімейного, соціального, шкільного).
2. Проєктувальний блок – спільне планування підтримки в ІПР, визначення рівня підтримки та корекційних послуг.
3. Реалізаційний блок – організація навчального процесу та корекційно-розвиткової роботи, адаптації та модифікації.
4. Моніторингово-аналітичний блок – відстеження динаміки розвитку та ефективності заходів, корекція ІПР.
5. Просвітницько-консультативний блок – робота з батьками, педагогічним колективом і учнівським середовищем.
6. Розвивально-організаційний блок – підвищення компетентності членів команди, розбудова інклюзивної культури закладу.

Саме така логіка, на думку Т. Скрипник, дозволяє уникнути фрагментарності супроводу та забезпечити послідовність від постановки цілей до оцінки результатів [52].

Оновлені положення МОН України визначають, що першим завданням команди супроводу є збір інформації про розвиток учня з ООП, його можливості, труднощі та інтереси, а також визначення потреби в підтримці та рекомендації щодо звернення до ІРЦ [34].

К. Бірюкова підкреслює, що в межах діагностико-оцінювальної діяльності особлива роль належить практичному психологу. Саме він забезпечує не лише одноразове «обстеження», а й тривалий моніторинг психоемоційного стану дитини, якості її взаємодії з однолітками та вчителями, рівня шкільної тривожності й самооцінки [3].

Дослідження І. Роховської та колег, проведене в словацьких дитячих садках, показало, що міжнародний досвід також розглядає діагностику як спільну діяльність усієї команди підтримки, де вчителі, асистенти, психологи та спеціальні педагоги доповнюють спостереження один одного та формують багатовимірний профіль сильних сторін і потреб дитини [73].

У практиці українських закладів загальної середньої освіти діагностико-оцінювальна діяльність команди супроводу конкретизується методичними рекомендаціями щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг, де пропонуються орієнтовні інструменти спостереження, чек-листи та карти оцінювання доступності середовища [62].

Ключовим результатом спільної діагностичної роботи команди є розроблення індивідуальної програми розвитку, яка визначає освітні цілі, корекційно-розвиткові завдання, види й обсяги підтримки, критерії оцінювання успіху дитини. О. Мартинчук підкреслює, що ІПР має розглядатися не як формальний документ, а як «договір про спільні дії» між усіма учасниками освітнього процесу, де чітко прописані зони відповідальності кожного члена команди [28].

У статті Т. Скрипник та О. Мартинчука запропоновано поетапний алгоритм складання ІПР:

- формулювання довгострокових та короткострокових цілей розвитку;
- визначення конкретних очікуваних результатів у когнітивній, мовленнєвій, моторній, емоційно-вольовій та соціальній сферах;
- погодження адаптацій та модифікацій навчального матеріалу;
- планування корекційно-розвиткових занять і відповідальних за їх проведення;
- визначення критеріїв та індикаторів оцінки досягнень дитини [53].

У наказі МОН № 787 окремо акцентовано, що команда супроводу розробляє ІПР відповідно до висновку ІРЦ, визначає індивідуальний навчальний план (за потреби), а також напрями та обсяг психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг, які надаються у школі [34].

Зміст реалізаційної діяльності команди супроводу розкривається через функції кожного учасника. Наказ МОН № 787 детально описує такі функції:

1. Директор / заступник директора організовує роботу команди, залучає фахівців ІРЦ, затверджує ІПР та розклад корекційних занять, контролює якість надання освітніх і корекційно-розвиткових послуг [34].

2. Вчителі предметники забезпечують адаптацію і/або модифікацію навчального матеріалу, організовують індивідуалізоване навчання у класі, оцінюють досягнення учня з ООП відповідно до ІПР, інформують батьків і членів команди про успіхи та труднощі дитини.

3. Асистент вчителя допомагає дитині в організації робочого місця, виконанні завдань, підтримує увагу, сприяє саморегуляції та соціалізації, бере участь у плануванні уроків, готує індивідуалізовані матеріали, моніторить динаміку досягнень [34].

4. Практичний психолог здійснює психологічний супровід дитини з ООП, проводить корекційні та розвивальні заняття, спрямовані на зниження тривожності, формування навичок саморегуляції, розвиток соціальних навичок; консультує педагогів і батьків щодо особливостей взаємодії з дитиною [34].

5. Соціальний педагог вивчає соціальний контекст життя дитини, сприяє її включенню в позашкільні форми дозвілля, попереджає та розв'язує конфлікти в шкільному середовищі, організовує взаємодію з органами соціального захисту й службою у справах дітей за потреби [34].

6. Вчителі спеціальної освіти (логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог, реабілітолог) проводять спеціально організовані корекційно-розвиткові заняття, консультують педагогів щодо адаптації методів і змісту навчання, здійснюють моніторинг специфічних освітніх досягнень дитини (мовленнєвих, сенсорних, моторних тощо) [34].

Зміст роботи команди супроводу не обмежується складанням ІПР – не менш важливим є систематичний моніторинг виконання запланованих заходів. У наказі МОН № 787 передбачено, що команда здійснює моніторинг ІПР з метою коригування та визначення динаміки розвитку учня з ООП, а також формує висновки щодо ефективності обраних форм підтримки [34].

Т. Скрипник наголошує, що моніторинг не може зводитися лише до фіксації результатів контрольних робіт або тестів. До нього обов'язково мають входити якісні показники – зміни в поведінці, рівні самостійності,

сформованості навчальних і соціальних навичок, емоційна стабільність дитини [53].

К. Бірюкова пов'язує моніторингову діяльність із розвитком інклюзивної компетентності практичного психолога: уміння вибудовувати алгоритм психологічного втручання, оцінювати його ефективність та вчасно змінювати стратегії є одним із ключових компонентів професіоналізму психолога як учасника команди [3].

Міжнародні дослідження також підкреслюють, що регулярні зустрічі команди, на яких аналізуються успіхи й труднощі конкретних учнів, сприяють формуванню «культури даних» в школі. Рішення щодо змін в ІПР ухвалюються не інтуїтивно, а на основі спостережень, контрольних завдань, опитувань та зворотного зв'язку від батьків [73].

Одним із важливих напрямів діяльності команди супроводу є просвіта та консультативна підтримка батьків і педагогічного колективу. У методичних матеріалах М. Ярмаченка, наголошується, що команда супроводу має не лише «працювати з дитиною», а й змінювати освітнє середовище: знижувати рівень стигматизації, формувати безбар'єрну культуру, підтримувати вчителів у застосуванні інклюзивних практик [47].

Аналітичні матеріали під редакцією Л. Прохоренко підкреслюють, що консультаційна діяльність команди супроводу має бути спрямована на:

- роз'яснення батькам суті висновку ІРЦ та можливих траєкторій розвитку дитини;
- підтримку батьків у прийнятті рішення щодо вибору форми навчання та рівня підтримки;
- навчання батьків простим стратегіям підтримки дитини вдома;
- роботу з класом щодо формування толерантного ставлення до однокласника з ООП [47].

У роботі А. Колупаєва та О. Таранченко виділяють також інформаційно-просвітницьку роботу з педагогічним колективом: проведення шкільних тренінгів, методичних об'єднань, консультацій щодо адаптацій

навчального матеріалу, попередження емоційного вигорання вчителів, які працюють в інклюзивних класах [17].

Воєнний стан і пов'язані з ним міграційні процеси, дистанційне та змішане навчання суттєво ускладнюють роботу команди супроводу. В аналітичних матеріалах Л. Прохоренко наголошується, що в умовах війни значно зросла кількість дітей з травматичним досвідом, вторинними емоційними та поведінковими труднощами, що вимагає від команди супроводу поєднувати завдання інклюзивної та кризово-травма-орієнтованої підтримки [47].

Це зумовлює такі додаткові напрями діяльності команди:

- організація психологічної підтримки учнів з ООП, які пережили переміщення, втрату близьких чи руйнацію житла;
- координація взаємодії зі службами психічного здоров'я та соціального захисту;
- адаптація освітнього середовища до умов укриттів, дистанційного чи змішаного навчання;
- забезпечення доступності цифрових ресурсів (озвучені матеріали, субтитри, альтернативні формати завдань).

У методичних рекомендаціях МОН щодо безбар'єрності освітніх послуг особлива увага приділяється використанню цифрових платформ для командної роботи: онлайн-зустрічі команди супроводу, ведення електронних ІПР, спільне заповнення моніторингових форм, дистанційне консультування батьків [62].

Наукові дослідження українських учених конкретизують зміст окремих блоків діяльності команди – діагностичного, проєктувального, реалізаційного, моніторингового, просвітницького – та пропонують алгоритми складання ІПР, моделі розвитку інклюзивної компетентності членів команди, формати експертного коучингу й командного навчання [53, 54].

Таким чином, команда психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти постає як ключовий механізм реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на якісну, доступну та безбар'єрну освіту. Її змістова діяльність охоплює повний цикл – від діагностики до моніторингу, від індивідуальної допомоги дитині до трансформації освітнього середовища та професійного розвитку педагогів – і набуває особливого значення в умовах воєнного стану та цифровізації освіти в Україні.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Форми та методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти

Організація психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти передбачає не лише наявність окремих фахівців, а й узгоджену систему форм і методів їхньої спільної роботи. Команда психолого-педагогічного супроводу виконує функцію координаційного центру, який поєднує педагогічну, психологічну, соціально-педагогічну, корекційно-розвиткову та консультативну допомогу дитині. Нормативно це підтверджується наказом Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2025 р. № 787, який стосується внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої та дошкільної освіти [34].

А. Колупаєва та О. Таранченко зазначають, що інклюзивна освіта потребує не формального включення дитини до класу, а створення системи підтримки, в якій педагогічні рішення приймаються на основі реальних потреб учня, його можливостей, соціального контексту та динаміки розвитку [17]. Саме тому робота команди супроводу має бути процесуальною. Вона починається з вивчення потреб дитини, продовжується плануванням індивідуальної програми розвитку, реалізацією підтримки в освітньому процесі, корекційно-розвитковою роботою та завершується постійним моніторингом ефективності обраних форм допомоги.

Форми роботи команди психолого-педагогічного супроводу можна умовно поділити на організаційні, діагностичні, корекційно-розвиткові, консультативні, просвітницькі, моніторингові та координаційно-методичні. Такий поділ є зручним для аналізу, однак у реальній практиці ці форми

взаємопов'язані. Наприклад, засідання команди супроводу одночасно може бути організаційною, діагностичною та консультативною формою роботи, оскільки під час нього обговорюються результати спостереження, уточнюються освітні труднощі дитини, приймаються рішення щодо адаптації навчального матеріалу та розподіляються функції між учасниками команди.

Однією з основних організаційних форм роботи є засідання команди психолого-педагогічного супроводу. Його мета полягає у спільному аналізі освітньої ситуації дитини з ООП, визначенні її потреб, узгодженні цілей індивідуальної програми розвитку, розподілі відповідальності між учителем, асистентом учителя, практичним психологом, соціальним педагогом, логопедом, дефектологом, адміністрацією закладу освіти та батьками. Т. Скрипник і О. Мартинчук підкреслюють, що ефективний супровід неможливий без міждисциплінарної командної співпраці, оскільки лише поєднання різних професійних поглядів дозволяє побачити дитину цілісно, а не лише через призму навчальної успішності або поведінкових труднощів [53].

Засідання команди можуть бути первинними, плановими, позаплановими та підсумковими. Первинне засідання проводиться після зарахування дитини з ООП до закладу освіти або після отримання висновку інклюзивно-ресурсного центру. На ньому вивчаються документи, обговорюються рекомендації ІРЦ, визначаються першочергові потреби дитини, уточнюються умови навчання. Планові засідання проводяться протягом навчального року для аналізу динаміки розвитку, перегляду індивідуальної програми розвитку, корекції навчальних і виховних стратегій. Позапланові засідання доцільні тоді, коли виникають нові труднощі: різке зниження мотивації, прояви тривожності, конфлікти з однокласниками, поведінкові кризи, погіршення стану здоров'я, зміна форми навчання. Підсумкове засідання проводиться наприкінці семестру або навчального року для оцінки результативності супроводу.

Важливою формою роботи є розроблення та коригування індивідуальної програми розвитку. ІПР не повинна бути формальним документом, який зберігається в адміністрації школи; вона має бути робочим інструментом команди супроводу. О. Мартинчук наголошує, що індивідуалізація освітнього процесу передбачає чітке формулювання цілей, визначення відповідальних осіб, добір методів навчання й корекційної роботи, а також постійне відстеження змін у розвитку дитини [28]. У межах ІПР команда визначає освітні цілі, адаптації та модифікації навчального матеріалу, форми оцінювання, потребу в корекційно-розвиткових заняттях, особливості організації простору, режиму, комунікації та взаємодії з батьками.

Діагностична форма роботи команди супроводу передбачає комплексне вивчення особливостей дитини. Вона включає педагогічне спостереження, психологічну діагностику, аналіз навчальних досягнень, бесіди з батьками, вивчення соціального оточення, аналіз медичних і психолого-педагогічних документів. К. Бірюкова підкреслює, що практичний психолог як учасник команди супроводу має володіти не лише психодіагностичними методиками, а й інклюзивною компетентністю, тобто здатністю інтерпретувати результати діагностики з урахуванням освітнього середовища, особливостей комунікації, сімейної ситуації та реальних можливостей школи [3].

До методів діагностичної роботи належать спостереження за дитиною на уроці, під час перерви, у груповій діяльності, під час виконання індивідуальних завдань; бесіда з учнем, батьками та педагогами; аналіз продуктів діяльності; педагогічне тестування; скринінг емоційного стану; соціометричне вивчення позиції дитини в класі; аналіз поведінкових реакцій у різних ситуаціях. Особливе значення має динамічне спостереження, адже дитина з ООП може демонструвати різні рівні самостійності залежно від умов, типу завдання, рівня втоми, емоційного стану чи підтримки дорослого. Тому одноразова діагностика не може бути достатньою підставою для прийняття педагогічних рішень.

Наступною важливою формою є корекційно-розвиткова робота. Вона здійснюється практичним психологом, логопедом, дефектологом, реабілітологом, учителем-спеціалістом або іншими фахівцями відповідно до потреб дитини. Корекційно-розвиткова робота може проводитися в індивідуальній, підгруповій або груповій формі. Індивідуальна форма доцільна тоді, коли дитина потребує спеціально організованої допомоги у розвитку мовлення, пізнавальних процесів, емоційної саморегуляції, сенсорної інтеграції, моторики або комунікативних навичок. Підгрупова форма ефективна для дітей зі схожими освітніми труднощами, наприклад для розвитку соціальних навичок, навичок співпраці, емоційного розпізнавання, комунікативної активності. Групова форма може бути спрямована на формування толерантності в класі, профілактику булінгу, розвиток емпатії, прийняття різноманітності.

Методи корекційно-розвиткової роботи залежать від категорії особливих освітніх потреб, віку дитини та цілей ІПР. Найчастіше застосовуються ігрові методи, арт-терапевтичні вправи, психогімнастика, вправи на розвиток саморегуляції, логопедичні вправи, сенсорні ігри, соціальні історії, моделювання ситуацій, тренінги комунікативних навичок, методи позитивного поведінкового супроводу, вправи на розвиток уваги, пам'яті, мислення. Л. Прохоренко, В. Засенко та Н. Ярмола в аналітичних матеріалах щодо безбар'єрності освітніх послуг наголошують, що підтримка дитини з ООП має поєднувати адаптацію середовища, добір навчально-методичних матеріалів і створення умов для розвитку та навчання дітей з різними типами освітніх труднощів [10].

Окреме місце серед методів роботи посідають адаптація та модифікація освітнього процесу. Адаптація передбачає зміну способів подання матеріалу, темпу роботи, форми інструкції, тривалості виконання завдання, засобів комунікації, але без зміни змісту навчальних цілей. Наприклад, дитині можуть надати більше часу на виконання письмової роботи, використовувати візуальні підказки, картки, схеми, аудіо супровід, зменшити обсяг однотипних

завдань. Модифікація передбачає зміну змісту або складності навчального матеріалу відповідно до можливостей дитини. А. Колупаєва та О. Таранченко пояснюють, що педагог в інклюзивному класі має не просто «полегшувати» навчання, а добирати такі способи роботи, які дають дитині змогу досягати реальних, значущих і посильних результатів [18].

Консультативна форма роботи команди супроводу спрямована на підтримку педагогів, батьків і самої дитини. Консультування педагогів може стосуватися особливостей взаємодії з учнем, способів пояснення матеріалу, організації робочого місця, реагування на поведінкові труднощі, профілактики емоційного виснаження вчителя. Консультування батьків передбачає пояснення результатів діагностики, обговорення цілей ІПР, рекомендації щодо підтримки навчальної діяльності вдома, формування реалістичних очікувань, зниження тривожності батьків, узгодження спільних вимог до дитини. Консультування дитини може мати підтримувальний характер і стосуватися її емоційного стану, взаємин з однолітками, навчальної мотивації, самоприйняття.

Просвітницька форма роботи команди супроводу є важливою для формування інклюзивної культури школи. Вона охоплює проведення педагогічних рад, методичних семінарів, тренінгів для вчителів, батьківських зустрічей, занять для учнівського колективу. Метою такої роботи є не лише інформування про особливі освітні потреби, а й подолання стереотипів, формування толерантності, розвиток готовності до взаємодії з дітьми, які мають різні можливості та труднощі. Методичні рекомендації МОН України від 04.09.2024 № 6/688-24 прямо пов'язані із запровадженням безбар'єрності освітніх послуг у закладах освіти, зокрема у сфері загальної середньої освіти [41].

До ефективних просвітницьких методів належать тренінгові вправи, дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, міні лекції, практикуми, перегляд і обговорення відеоматеріалів, моделювання ситуацій взаємодії, створення пам'яток для педагогів і батьків. Наприклад, для педагогічного колективу

можуть проводитися семінари на теми: «Адаптація та модифікація навчального матеріалу», «Особливості роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра», «Профілактика булінгу в інклюзивному класі», «Роль асистента вчителя в команді супроводу», «Психологічна підтримка дитини з ООП в умовах воєнного стану». Для батьків доцільними є зустрічі, присвячені питанням емоційної підтримки дитини, розвитку самостійності, організації домашнього навчання, співпраці зі школою.

Важливою формою діяльності є психолого-педагогічний консилиум або міждисциплінарне обговорення складного випадку. На відміну від звичайного засідання команди, консилиум проводиться тоді, коли освітня ситуація дитини потребує глибшого аналізу. Наприклад, якщо дитина не демонструє очікуваної динаміки, має стійкі поведінкові труднощі, часто конфліктує з однолітками, уникає навчальної діяльності або переживає виражену тривожність. Під час консилиуму кожен фахівець подає власне бачення ситуації, після чого команда формує спільне рішення. Така форма роботи запобігає однобічному трактуванню проблеми, коли труднощі дитини пояснюються лише «небажанням вчитися» або «поганою поведінкою».

Особливе значення має спостереження як метод роботи команди. Воно може бути включеним і невключеним, систематичним і ситуативним, індивідуальним і груповим. Учитель спостерігає за навчальною активністю дитини, асистент учителя – за рівнем самостійності та потребою в допомозі, практичний психолог – за емоційним станом і соціальною взаємодією, соціальний педагог – за особливостями включення дитини в учнівський колектив. Результати спостереження мають фіксуватися в робочих нотатках, картах спостереження або моніторингових формах, щоб команда могла ухвалювати рішення не на основі випадкових вражень, а на основі накопичених даних.

Моніторингова форма роботи команди передбачає систематичне оцінювання динаміки розвитку дитини та ефективності заходів підтримки. Моніторинг охоплює навчальні досягнення, розвиток комунікації, соціальну

включеність, емоційний стан, поведінку, самостійність, здатність дитини використовувати набуті навички в реальних ситуаціях. Т. Скрипник наголошує, що підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу передбачає не лише створення фізичних умов, а й постійне відстеження того, як дитина функціонує в цьому середовищі, які бар'єри виникають і які ресурси можуть бути залучені [52].

Методами моніторингу можуть бути порівняльний аналіз навчальних робіт, повторне психолого-педагогічне вивчення, карти динаміки розвитку, портфоліо досягнень, щоденники спостереження, опитування батьків і педагогів, самооцінка дитини, аналіз участі у групових формах роботи. Важливо, щоб моніторинг був не каральним і не формальним, а підтримувальним. Його завдання полягає не в тому, щоб довести «невідповідність» дитини стандарту, а в тому, щоб зрозуміти, які умови допомагають їй розвиватися, а які, навпаки, створюють додаткові труднощі.

Однією з найпрактичніших форм роботи команди є спільне планування уроків і навчальних ситуацій. Учитель і асистент учителя можуть заздалегідь обговорювати, які завдання будуть складними для дитини, які підказки потрібні, як розмістити учня в класі, як організувати парну чи групову роботу, як оцінити результат. Практичний психолог може рекомендувати способи зниження тривожності, соціальний педагог – варіанти залучення однолітків, логопед – мовленнєві опори, дефектолог – спеціальні дидактичні матеріали. Така форма роботи дозволяє перенести супровід із «кабінету фахівця» безпосередньо в освітній процес.

До методів педагогічної підтримки належать диференційоване навчання, індивідуалізація завдань, робота в парах, кооперативне навчання, використання візуальних алгоритмів, інструкційних карток, таймерів, піктограм, альтернативної комунікації, навчальних ігор, практичних вправ. У роботі з дітьми з ООП важливо застосовувати короткі й чіткі інструкції, поетапне виконання завдань, позитивне підкріплення, повторення матеріалу в різних формах, опору на сильні сторони дитини. Якщо дитина краще

сприймає інформацію візуально, доцільно використовувати схеми, таблиці, малюнки; якщо вона має труднощі письма – дозволяти усну відповідь або використання технічних засобів; якщо швидко втомлюється – чергувати види діяльності.

Соціально-педагогічні форми роботи команди спрямовані на включення дитини в колектив. До них належать організація спільних заходів, класних годин, ігор на згуртування, наставництва з боку однолітків, профілактика булінгу, робота з батьківською спільнотою класу. Соціальний педагог разом із класним керівником і психологом може проводити заняття, спрямовані на розвиток емпатії, прийняття відмінностей, навичок ненасильницького спілкування. Для дитини з ООП важливо не лише бути фізично присутньою в класі, а й мати реальні соціальні контакти, можливість брати участь у спільній діяльності, бути прийнятою однолітками.

Отже, форми та методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти мають комплексний характер. До основних форм належать засідання команди супроводу, розроблення й коригування ІПР, психолого-педагогічна діагностика, індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття, консультування педагогів і батьків, просвітницька робота, педагогічні консилиуми, моніторинг динаміки розвитку, спільне планування уроків, соціально-педагогічні заходи, дистанційні та змішані форми підтримки. Основними методами є спостереження, бесіда, аналіз документації, тестування, аналіз продуктів діяльності, адаптація та модифікація навчального матеріалу, ігрові й тренінгові методи, арттерапевтичні вправи, соціальні історії, позитивне підкріплення, кооперативне навчання, консультування, психоедукація, кейс-аналіз і командне планування.

2.2. Аналіз досвіду діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в Сновському ліцеї № 1

Аналіз практичного досвіду діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти є важливою складовою дослідження, оскільки дозволяє з'ясувати, як нормативно визначені завдання інклюзивної освіти реалізуються в конкретному освітньому середовищі.

Сновський ліцей №1 Сновської міської ради Корюківського району Чернігівський області (далі – Сновський ліцей № 1 або Ліцей) є закладом загальної середньої освіти, у якому створюються умови для здобуття освіти дітьми з різними освітніми можливостями. Організація психолого-педагогічного супроводу в закладі здійснюється відповідно до чинного законодавства України у сфері інклюзивної освіти, зокрема Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, положень про інклюзивно-ресурсні центри, психологічну службу та команду психолого-педагогічного супроводу. У практичній площині це означає, що кожна дитина з особливими освітніми потребами розглядається не ізольовано, а в контексті освітнього середовища, сімейної ситуації, класного колективу, рівня підтримки з боку педагогів і фахівців.

На момент проведення аналізу в Сновському ліцеї № 1 навчалися учні з особливими освітніми потребами, які потребували різного рівня підтримки в освітньому процесі. Серед них були діти з труднощами мовленнєвого розвитку, порушеннями пізнавальної діяльності, емоційно-вольовими та поведінковими труднощами, порушеннями опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра, а також учні, які мали складнощі адаптації до освітнього середовища внаслідок соціальних або психоемоційних чинників. Така різноманітність освітніх потреб зумовлює необхідність гнучкої системи супроводу, в якій поєднуються педагогічні, психологічні, соціально-педагогічні та корекційно-розвиткові заходи.

Команда психолого-педагогічного супроводу в Сновському ліцеї № 1 формується для кожної дитини з особливими освітніми потребами окремо. До її складу входять представники адміністрації закладу, класний керівник, учителі-предметники, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-логопед або інший фахівець корекційного профілю за потреби, батьки або законні представники дитини, а також фахівці інклюзивно-ресурсного центру. Такий склад команди дозволяє розглядати освітню ситуацію дитини комплексно, оскільки кожен учасник супроводу володіє власною інформацією про її розвиток, поведінку, навчальні досягнення, соціальну взаємодію та емоційний стан.

Ключову організаційну роль у діяльності команди виконує адміністрація ліцею. Директор або заступник директора з навчально-виховної роботи координує створення команди супроводу, забезпечує оформлення необхідної документації, організовує засідання, контролює виконання індивідуальної програми розвитку, сприяє залученню додаткових фахівців. Важливо, що в Ліцеї адміністрація не обмежується формальним затвердженням документів, а бере участь у вирішенні практичних питань: погодженні розкладу корекційно-розвиткових занять, організації взаємодії між педагогами, створенні доступного середовища, комунікації з батьками.

Класний керівник у системі супроводу виконує роль постійного посередника між дитиною, класним колективом, батьками та фахівцями. Саме класний керівник найчастіше першим помічає зміни у поведінці учня, труднощі адаптації, проблеми у спілкуванні з однолітками або зниження навчальної мотивації. У Сновському ліцеї № 1 класні керівники беруть участь у засіданнях команди супроводу, надають інформацію про навчальну та соціальну активність учня, взаємодіють з асистентом учителя й практичним психологом, організовують виховні заходи, спрямовані на формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

Учителі-предметники є важливими учасниками команди, оскільки саме вони щоденно реалізують індивідуалізований підхід у навчанні. Їхня

діяльність передбачає адаптацію навчального матеріалу, добір доступних форм пояснення, зміну темпу роботи, використання наочності, індивідуальних карток, додаткових інструкцій, спрощених або модифікованих завдань. У практиці Ліцею педагоги поступово переходять від розуміння інклюзії як «додаткового навантаження» до сприйняття її як складової професійної діяльності вчителя. Водночас аналіз показує, що саме вчителі-предметники найчастіше потребують методичної підтримки щодо адаптації матеріалу, оцінювання навчальних результатів і роботи з поведінковими труднощами.

Асистент учителя забезпечує безпосередню підтримку дитини з ООП у класі. Його робота полягає не у виконанні завдань замість дитини, а у створенні умов для її максимально можливої самостійності. Асистент допомагає учню зорієнтуватися в інструкції, організувати робоче місце, підтримує увагу, пояснює послідовність виконання завдання, сприяє включенню дитини в групову діяльність. У Сновському ліцеї № 1 асистент учителя також бере участь у підготовці індивідуальних матеріалів, веде спостереження за динамікою навчальної активності, інформує команду супроводу про труднощі, які виникають під час уроків. Особливо важливим є те, що асистент учителя виконує не лише допоміжну, а й аналітичну функцію, оскільки щодня бачить реальні прояви потреб дитини в навчальному середовищі.

Практичний психолог у команді супроводу відповідає за психологічне вивчення дитини, аналіз її емоційного стану, рівня тривожності, самооцінки, особливостей спілкування, поведінкових реакцій. У Сновському ліцеї № 1 психолог проводить індивідуальні консультації з учнями, бесіди з батьками, спостереження на уроках і перервах, групові заняття з розвитку комунікативних навичок, емоційної саморегуляції, профілактики конфліктів. Окрему увагу психолог приділяє адаптації дітей з ООП до класного колективу, оскільки для багатьох учнів труднощі навчання посилюються

через почуття невпевненості, ізольованості або страх негативної оцінки з боку однолітків.

Соціальний педагог спрямовує роботу на вивчення соціального середовища дитини, особливостей сімейного виховання, умов проживання, взаємодії з однолітками та дорослими. У межах команди супроводу соціальний педагог Ліцею допомагає налагодити зв'язок між школою і сім'єю, консультує батьків щодо соціальних прав дитини, бере участь у профілактиці булінгу, сприяє залученню учня до позакласних заходів. У випадках, коли дитина перебуває у складних життєвих обставинах, соціальний педагог може ініціювати взаємодію з відповідними службами та організаціями.

Важливою формою роботи команди супроводу в Сновському ліцеї № 1 є засідання команди. Вони проводяться на початку навчального року, упродовж навчання та наприкінці семестру або року. На першому засіданні аналізується висновок інклюзивно-ресурсного центру, обговорюються особливості розвитку дитини, визначаються її сильні сторони та труднощі, окреслюються першочергові завдання підтримки. На наступних засіданнях команда аналізує динаміку розвитку учня, ефективність адаптацій і корекційно-розвиткових занять, рівень навчальної активності та соціальної включеності. За потреби індивідуальна програма розвитку переглядається й уточнюється.

Одним із головних документів, який регламентує супровід дитини, є індивідуальна програма розвитку. У ліцеї ІПР розробляється на основі висновку ІРЦ, результатів спостереження педагогів і психолога, інформації від батьків та аналізу навчальних можливостей дитини. У програмі визначаються загальні відомості про учня, рівень підтримки, освітні труднощі, індивідуальні потреби, адаптації та модифікації, напрями корекційно-розвиткової роботи, відповідальні особи, очікувані результати. Практичне значення ІПР полягає в тому, що вона допомагає команді працювати узгоджено. Учитель розуміє, які навчальні цілі є пріоритетними,

психолог бачить напрями емоційної підтримки, асистент учителя знає, які форми допомоги є доречними, батьки отримують чітке уявлення про освітній маршрут дитини.

Діагностична діяльність команди супроводу в ліцеї здійснюється через педагогічне спостереження, бесіди, психологічне вивчення, аналіз письмових робіт, виконання навчальних завдань, спостереження за поведінкою в різних ситуаціях. Особливістю такого підходу є те, що команда не обмежується одноразовою діагностикою. Навпаки, вивчення дитини відбувається постійно, у процесі її навчання й соціальної взаємодії. Наприклад, учень може успішно виконувати завдання індивідуально, але мати труднощі під час групової роботи; може демонструвати достатній рівень знань, але швидко втомлюватися; може добре спілкуватися з дорослими, але уникати контактів з однолітками. Саме тому комплексне спостереження є необхідним методом роботи команди.

Корекційно-розвиткова робота в Сновському ліцеї № 1 організовується відповідно до потреб дитини, визначених у висновку ІРЦ та ІПР. Вона може включати заняття з практичним психологом, логопедом, дефектологом, розвиток пізнавальних процесів, мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальних навичок, моторики, комунікативної активності. Індивідуальні заняття застосовуються тоді, коли дитина потребує спеціальної уваги до конкретної проблеми, наприклад розвитку мовлення, зниження тривожності або формування навичок саморегуляції. Групові або підгрупові заняття використовуються для розвитку взаємодії, емпатії, навичок співпраці, уміння дотримуватися правил і конструктивно виражати емоції.

У роботі з дітьми з ООП команда ліцею застосовує різні методи психолого-педагогічного впливу: ігрові вправи, арттерапевтичні елементи, вправи на розвиток уваги й пам'яті, релаксаційні техніки, соціальні історії, бесіди, моделювання ситуацій, позитивне підкріплення, вправи на розвиток комунікації. Для дітей із труднощами навчання ефективними є поетапні інструкції, повторення матеріалу, опора на зорові схеми, зменшення обсягу

однотипних завдань. Для дітей з емоційно-поведінковими труднощами важливими є сталі правила, передбачуваність, чітка структура уроку, спокійне реагування дорослого, підтримка самоконтролю. Для дітей з порушеннями мовлення доцільними є логопедичні вправи, розвиток фонематичного слуху, збагачення словника, тренування зв'язного мовлення.

Окремої уваги потребує робота команди з адаптації та модифікації освітнього процесу. У ліцеї адаптація реалізується через зміну способу подання матеріалу, надання додаткового часу, використання візуальних підказок, індивідуальних карток, спрощених інструкцій, технічних засобів навчання. Модифікація застосовується у випадках, коли дитина не може опанувати навчальний матеріал у повному обсязі відповідно до загальної програми. Тоді змінюється складність завдань, очікуваний результат або зміст окремих навчальних цілей. Важливо, що такі зміни не повинні сприйматися як зниження вимог до дитини, а як створення реальних умов для її розвитку й поступового просування.

Важливою формою діяльності команди є консультування педагогів. У процесі роботи вчителі часто стикаються з практичними питаннями: як оцінювати дитину з ООП, як реагувати на небажану поведінку, як організувати роботу в групі, як пояснити матеріал, якщо учень не встигає за темпом класу. Практичний психолог, асистент учителя, логопед або дефектолог допомагають педагогам добирати ефективні стратегії. Така взаємодія має велике значення, оскільки успішність інклюзивного навчання залежить не лише від окремих корекційних занять, а й від того, наскільки весь освітній процес є доступним для дитини.

Не менш важливою є консультативна робота з батьками. У Сновському ліцеї № 1 батьки залучаються до обговорення індивідуальної програми розвитку, інформуються про динаміку навчання й поведінку дитини, отримують рекомендації щодо підтримки вдома. Зміст консультацій може стосуватися організації режиму дня, розвитку самостійності, виконання домашніх завдань, емоційної підтримки, взаємодії з братами й сестрами,

формування адекватних очікувань щодо успішності дитини. Практика показує, що ефективність супроводу значно зростає тоді, коли школа і сім'я діють узгоджено, не суперечать одна одній у вимогах і спільно підтримують дитину.

Просвітницька робота команди супроводу спрямована на формування інклюзивної культури в освітньому середовищі. У Ліцеї проводяться бесіди, виховні години, педагогічні консультації, індивідуальні роз'яснення для учасників освітнього процесу. Важливо, щоб учнівський колектив розумів цінність різноманітності, умів приймати відмінності й не сприймав дитину з ООП як «чужу» або «особливу» в негативному значенні. Для цього класний керівник і психолог можуть використовувати вправи на розвиток емпатії, командні ігри, обговорення життєвих ситуацій, перегляд відеоматеріалів, казкотерапевтичні або арттерапевтичні елементи.

Аналіз досвіду діяльності команди супроводу показує, що значну роль відіграє моніторинг результатів. У Сновському ліцеї № 1 моніторинг здійснюється через аналіз навчальних досягнень, спостереження за поведінкою, оцінку соціальної включеності, повторні консультації, обговорення результатів на засіданнях команди. Важливо, що моніторинг має бути не формальним, а змістовним. Його мета полягає не лише у фіксації результатів, а в розумінні того, які методи працюють, які потребують зміни, які умови допомагають дитині бути успішною. Наприклад, якщо дитина краще виконує завдання після візуальної інструкції, ця форма підтримки має бути закріплена. Якщо певний спосіб допомоги робить учня надто залежним від дорослого, команда має поступово зменшувати його інтенсивність.

Узагальнюючи досвід діяльності команди психолого-педагогічного супроводу Сновського ліцею № 1, можна зазначити, що її робота має комплексний характер і охоплює організаційний, діагностичний, корекційно-розвитковий, консультативний, просвітницький і моніторинговий напрями. Найбільш результативними формами діяльності є регулярні засідання команди, розроблення й коригування індивідуальної програми розвитку,

індивідуальні консультації з батьками, співпраця вчителя й асистента вчителя, психологічний супровід дитини, адаптація навчального матеріалу та профілактична робота з класом. Ефективність цієї діяльності залежить від узгодженості дій усіх учасників, чіткого розподілу відповідальності, відкритої комунікації, готовності педагогів до індивідуалізації навчання та активної участі батьків.

Програма організації психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти

На основі теоретичного аналізу проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, вивчення нормативно-правових засад інклюзивної освіти, аналізу форм і методів роботи команди супроводу та практичного досвіду діяльності Сновського ліцею № 1 було розроблено програми організації психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти. Її необхідність зумовлена тим, що ефективний супровід дитини з ООП не може бути епізодичним або зведеним лише до окремих корекційних занять. Він має становити цілісну, системну й послідовну діяльність усіх учасників освітнього процесу: адміністрації, педагогів, асистентів учителя, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, батьків і самої дитини.

Запропонована програма спирається на положення чинного законодавства України щодо організації інклюзивного навчання, зокрема на Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу, а також на сучасні наукові підходи до інклюзивної освіти. А. Колупаєва та О. Таранченко наголошують, що інклюзивна освіта має бути зорієнтована не лише на фізичну присутність дитини в класі, а на створення умов для її реальної участі, розвитку й соціалізації [18]. Саме тому стратегія супроводу має охоплювати як індивідуальну підтримку дитини, так і трансформацію освітнього середовища.

Мета програми – створення в закладі загальної середньої освіти цілісної системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на забезпечення доступності навчання, розвиток індивідуального потенціалу дитини, її успішну соціалізацію, емоційне благополуччя та ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Завдання програми:

- забезпечити комплексне вивчення індивідуальних особливостей, освітніх труднощів і ресурсів дитини з ООП;
- організувати ефективну діяльність команди психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти;
- розробити й реалізувати індивідуальну програму розвитку дитини з урахуванням рекомендацій ІРЦ, педагогічних спостережень і запитів батьків;
- забезпечити адаптацію або модифікацію освітнього процесу відповідно до потреб дитини;
- організувати корекційно-розвиткову, психологічну, соціально-педагогічну та консультативну підтримку учня;
- підвищити рівень інклюзивної компетентності педагогів і батьків;
- сформувати в учнівському колективі толерантне, безпечне й підтримувальне середовище;
- запровадити систему моніторингу динаміки розвитку дитини та ефективності психолого-педагогічного супроводу.

Програма розрахована на один навчальний рік і може бути продовжена або скоригована залежно від кількості дітей з ООП, рівня їхньої підтримки, кадрових можливостей закладу, результатів моніторингу та змін в освітній ситуації. Її реалізація передбачає поетапну організацію роботи.

Таблиця 3.1

Етапи реалізації програми психолого-педагогічного супроводу

Етап	Термін реалізації	Зміст роботи	Відповідальні особи
1. Організаційно-підготовчий	Серпень – вересень	Аналіз контингенту учнів з ООП; створення або оновлення складу команди супроводу; вивчення висновків ІРЦ; підготовка документації; планування роботи команди	Адміністрація, практичний психолог, соціальний педагог, класний керівник
2. Діагностико-аналітичний	Вересень – жовтень	Спостереження за дитиною; бесіди з батьками й педагогами; аналіз навчальних можливостей; вивчення соціальної адаптації; визначення сильних сторін і труднощів	Практичний психолог, учителі, асистент учителя, соціальний педагог
3. Проєктувальний	Жовтень	Розроблення індивідуальної програми розвитку; визначення адаптацій і модифікацій; планування корекційно-розвиткових занять; розподіл функцій між членами команди	Команда супроводу, батьки, фахівці ІРЦ
4. Реалізаційний	Жовтень – травень	Проведення уроків з урахуванням потреб дитини; індивідуальні та	Учителі, асистент учителя, психолог,

		групові заняття; психологічна підтримка; логопедична або дефектологічна робота; робота з класом і батьками	соціальний педагог, логопед, дефектолог
5. Моніторингово- корекційний	Протягом року	Аналіз динаміки розвитку; перегляд ІПР; корекція методів супроводу; обговорення результатів на засіданнях команди	Команда супроводу
6. Підсумково- узагальнювальний	Травень – червень	Оцінка ефективності програми; підготовка висновків; визначення перспектив супроводу на наступний навчальний рік	Адміністрація, команда супроводу

На організаційно-підготовчому етапі адміністрація ліцею має забезпечити створення належних умов для діяльності команди супроводу. Насамперед визначається кількість дітей з ООП, аналізуються висновки інклюзивно-ресурсного центру, уточнюються рівні підтримки, кадрові можливості закладу, потреба у фахівцях корекційного профілю. На цьому етапі важливо не лише формально видати наказ про створення команди, а й реально визначити функції кожного учасника.

На діагностико-аналітичному етапі команда супроводу здійснює комплексне вивчення дитини. Особливу увагу слід приділяти не лише труднощам, а й сильним сторонам учня, його інтересам, збереженим можливостям, позитивним формам поведінки. Діагностика має включати педагогічне спостереження, аналіз письмових і творчих робіт, бесіди з

батьками, спостереження за поведінкою у класі та під час перерв, вивчення емоційного стану, комунікативних навичок і рівня самостійності. К.

Бірюкова підкреслює, що психолог у команді супроводу має оцінювати дитину не ізольовано, а в контексті її взаємодії з освітнім середовищем, педагогами, однолітками й родиною [3].

На проєктувальному етапі команда розробляє індивідуальну програму розвитку. ІПР має бути практичним інструментом роботи, а не лише обов'язковим документом. У ній доцільно чітко визначити освітні труднощі дитини, короткострокові й довгострокові цілі, адаптації та модифікації, форми оцінювання, корекційно-розвиткові послуги, відповідальних осіб і критерії результативності. Наприклад, якщо дитина має труднощі концентрації уваги, у програмі можна передбачити використання коротких інструкцій, візуального розкладу, поділу завдання на частини, регулярного позитивного підкріплення. Якщо учень має мовленнєві труднощі, важливо запланувати логопедичну роботу, використання наочності, підтримку усного мовлення та збагачення словника.

На реалізаційному етапі відбувається безпосереднє впровадження запланованих заходів. Учителі адаптують навчальний матеріал, асистент учителя підтримує дитину під час уроків, психолог проводить індивідуальні або групові заняття, соціальний педагог працює над включенням дитини в колектив, логопед або дефектолог реалізує корекційно-розвиткові завдання. Т. Скрипник та О. Мартинчук зазначають, що супровід дитини з ООП має бути безперервним процесом, у якому діагностика, планування, реалізація й моніторинг взаємопов'язані між собою [53].

Зміст реалізаційного етапу доцільно представити через основні напрями роботи програми.

Таблиця 3.2

Основні напрями програми психолого-педагогічного супроводу

Напрямок роботи	Зміст діяльності	Форми і методи
-----------------	------------------	----------------

Діагностичний	Вивчення особливостей розвитку, навчальних труднощів, емоційного стану, соціальної адаптації	Спостереження, бесіда, аналіз робіт, психодіагностика, карти спостереження
Педагогічний	Забезпечення доступності навчального матеріалу	Адаптація, модифікація, індивідуальні завдання, візуальні опори, диференційоване навчання
Психологічний	Підтримка емоційного стану, розвиток саморегуляції, зниження тривожності	Індивідуальні консультації, арттерапевтичні вправи, психогімнастика, релаксаційні вправи
Соціально-педагогічний	Включення дитини в класний колектив, профілактика ізоляції та булінгу	Класні години, групові вправи, тренінги спілкування, робота з батьками
Корекційно-розвитковий	Розвиток мовлення, пізнавальних процесів, моторики, комунікації	Логопедичні заняття, дефектологічні заняття, ігрові вправи, сенсорні вправи
Консультативний	Підтримка педагогів і батьків	Індивідуальні консультації, батьківські зустрічі, методичні рекомендації
Просвітницький	Формування інклюзивної культури закладу	Семінари, тренінги, педагогічні ради, інформаційні матеріали
Моніторинговий	Оцінка результативності супроводу	Повторне спостереження, аналіз ІПР, портфоліо досягнень, засідання

		команди
--	--	---------

Педагогічний напрям програми передбачає щоденну роботу вчителів і асистента вчителя щодо адаптації освітнього процесу. Доцільно використовувати індивідуальні картки, схеми, алгоритми, таблиці, зразки виконання завдань, додатковий час, усні інструкції, повторення ключових понять, зменшення кількості однотипних завдань. Для дітей, які мають труднощі письма, варто дозволяти відповідати усно або використовувати друковані матеріали. Для дітей з труднощами уваги ефективними є короткі інструкції, зміна видів діяльності, таймер, чіткий початок і завершення завдання. Для дітей з розладами аутистичного спектра важливими є візуальний розклад, передбачуваність, зменшення сенсорного перевантаження, сталі правила.

Психологічний напрям програми спрямований на підтримку емоційного благополуччя дитини. У межах цього напрямку практичний психолог проводить індивідуальні заняття з розвитку саморегуляції, зниження тривожності, формування позитивної самооцінки, розвитку комунікативних умінь. Доцільними є вправи на розпізнавання емоцій, техніки дихання, малювання емоцій, казкотерапевтичні елементи, вправи на формування впевненості, ігри на розвиток взаємодії. Особливо актуальною така робота є в умовах воєнного стану, коли діти можуть переживати підвищену тривожність, страхи, емоційну нестабільність, труднощі концентрації уваги.

Соціально-педагогічний напрям програми передбачає роботу з класним колективом. Дитина з ООП має бути не лише присутньою в класі, а й реально включеною в систему міжособистісних відносин. Для цього доцільно проводити класні години про доброзичливість, взаємодопомогу, прийняття різноманітності, командні ігри, вправи на розвиток емпатії, профілактику булінгу. Соціальний педагог і класний керівник мають відстежувати, чи не перебуває дитина в ізоляції, чи має друзів, чи бере участь у спільних заходах, чи не стає об'єктом насмішок або відторгнення.

Корекційно-розвитковий напрям програми реалізується відповідно до висновку ІРЦ та індивідуальної програми розвитку. Його зміст залежить від конкретних потреб дитини. Якщо в учня наявні мовленнєві труднощі, пріоритетною є логопедична робота. Якщо спостерігаються труднощі пізнавального розвитку, важливими є вправи на розвиток уваги, пам'яті, мислення, просторових уявлень. Якщо дитина має труднощі поведінкової регуляції, доцільно використовувати вправи на самоконтроль, соціальні історії, моделювання ситуацій, позитивне підкріплення. Корекційно-розвиткова робота має бути узгоджена з навчальним процесом, щоб навички, сформовані на заняттях із фахівцем, переносилися в реальні ситуації класного життя.

Консультативний напрям передбачає системну підтримку педагогів і батьків. Для педагогів доцільно організовувати консультації щодо адаптації навчального матеріалу, особливостей оцінювання, реагування на поведінкові труднощі, організації групової роботи, співпраці з асистентом учителя. Для батьків важливими є консультації щодо підтримки дитини вдома, розвитку самостійності, організації режиму дня, виконання домашніх завдань, емоційної підтримки. Батьки повинні бути залучені до процесу супроводу як партнери, а не лише як отримувачі інформації від школи.

Просвітницький напрям спрямований на формування інклюзивної культури всього закладу освіти. У межах програми доцільно передбачити проведення семінарів для педагогів на теми: «Особливості роботи з дітьми з ООП», «Адаптація та модифікація навчальних завдань», «Роль асистента вчителя в інклюзивному класі», «Профілактика булінгу в інклюзивному середовищі», «Психологічна підтримка дітей в умовах війни». Для батьківської спільноти можуть бути проведені інформаційні зустрічі про прийняття дитячої різноманітності, взаємодію сім'ї та школи, підтримку дітей з емоційними труднощами.

Моніторинговий напрям є завершальним, але водночас наскрізним компонентом програми. Моніторинг має здійснюватися протягом усього

навчального року. Його результати дозволяють зрозуміти, чи є обрана стратегія підтримки ефективною, чи потрібно змінити форми роботи, чи досягає дитина визначених цілей. Основними інструментами моніторингу можуть бути карти спостереження, портфоліо досягнень, аналіз навчальних робіт, бесіди з батьками, повторне психологічне вивчення, оцінка соціальної включеності. Важливо, щоб моніторинг не сприймався як контроль за дитиною, а був способом удосконалення допомоги.

Отже, розроблена стратегія організації психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти спрямована на створення цілісної системи підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Її особливістю є поєднання діагностичної, педагогічної, психологічної, соціально-педагогічної, корекційно-розвиткової, консультативної та моніторингової роботи. Запропонована програма може бути використана в діяльності Сновського ліцею № 1 як практичний інструмент удосконалення інклюзивного освітнього середовища. Її реалізація сприятиме не лише покращенню індивідуального супроводу дітей з ООП, а й підвищенню якості освітнього процесу загалом, розвитку партнерства між школою та сім'єю, формуванню безпечної, толерантної й підтримувальної шкільної спільноти.

2.3. Практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти

На основі теоретичного аналізу проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, розгляду нормативно-правових засад інклюзивної освіти, вивчення форм і методів роботи команди супроводу, а також аналізу практичного досвіду діяльності Сновського ліцею № 1 було сформульовано практичні рекомендації щодо вдосконалення організації психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти. Їхня мета полягає в підвищенні ефективності командної взаємодії,

забезпеченні індивідуального підходу до дітей з ООП, створенні безпечного та доступного освітнього середовища, а також посиленні партнерства між школою, сім'єю та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Практичні рекомендації мають системний характер, оскільки психолого-педагогічний супровід не може бути результативним за умови фрагментарної або епізодичної роботи. Він потребує чіткої організації, регулярного моніторингу, узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу, методичної підготовленості педагогів і активної участі батьків. Тому запропоновані рекомендації доцільно розглядати за кількома напрямками: організаційно-управлінським, діагностичним, педагогічним, психологічним, соціально-педагогічним, корекційно-розвитковим, консультативним, просвітницьким і моніторинговим.

Насамперед адміністрації закладу загальної середньої освіти доцільно забезпечити системну організацію роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Для цього важливо не лише формально створити команду наказом по закладу, а й чітко визначити її склад, функції, графік засідань, порядок взаємодії, відповідальних осіб та способи фіксації результатів роботи. Доцільно розробити внутрішній план діяльності команди супроводу на навчальний рік, у якому передбачити первинні, планові, позапланові та підсумкові засідання. Особливо важливо, щоб засідання команди не зводилися лише до оформлення документації, а були простором реального професійного обговорення освітніх труднощів дитини, її сильних сторін, динаміки розвитку та необхідних змін у підтримці.

Адміністрації ліцею варто забезпечити умови для регулярної взаємодії між членами команди супроводу. Однією з проблем практичної роботи є брак часу на командне планування, тому доцільно заздалегідь визначати дні й години, коли педагогічні працівники, асистенти вчителя, психолог, соціальний педагог і фахівці корекційного профілю можуть обговорювати індивідуальні освітні маршрути дітей з ООП. Такі зустрічі можуть бути короткими, але регулярними. Вони мають бути спрямовані на уточнення

завдань, обговорення труднощів, аналіз результатів і вироблення спільних рішень.

Важливо також удосконалити документаційне забезпечення психолого-педагогічного супроводу. До основних документів, які мають використовуватися в роботі команди, належать: наказ про створення команди супроводу, індивідуальна програма розвитку, протоколи засідань команди, графік корекційно-розвиткових занять, карти спостереження, індивідуальні рекомендації педагогам і батькам, матеріали моніторингу динаміки розвитку дитини. При цьому документація не повинна бути надмірно формалізованою. Її основне призначення – допомагати команді працювати послідовно, а не створювати додаткове бюрократичне навантаження.

Особливу увагу необхідно приділяти якісному розробленню індивідуальної програми розвитку дитини. ІПР має бути практичним інструментом щоденної роботи, а не документом, який складається один раз на початку року й надалі не використовується. У програмі доцільно конкретно прописувати освітні труднощі дитини, її сильні сторони, адаптації та модифікації, очікувані результати, форми підтримки, відповідальних осіб і критерії оцінювання динаміки. Формулювання в ІПР мають бути зрозумілими для всіх учасників команди, зокрема для батьків. Наприклад, замість загального запису «розвивати комунікативні навички» доцільніше зазначати: «формувати вміння звертатися по допомогу до вчителя», «розвивати навички відповідати на прості запитання», «підтримувати участь у парній роботі з однокласником».

У діагностичній роботі команді супроводу рекомендується дотримуватися принципу комплексності. Вивчення дитини не повинно обмежуватися лише висновком інклюзивно-ресурсного центру або результатами одноразового психологічного обстеження. Необхідно враховувати спостереження вчителя, асистента вчителя, психолога, соціального педагога, думку батьків, особливості поведінки дитини в різних ситуаціях – на уроці, перерві, у груповій роботі, під час спілкування з

дорослими та ровесниками. Саме така багатостороння оцінка дозволяє уникнути однобічного бачення дитини й точніше визначити її реальні потреби.

Практичному психологу доцільно систематично проводити спостереження за емоційним станом дитини з ООП, рівнем її тривожності, самооцінки, соціальної активності, особливостями взаємодії з однолітками. У роботі варто використовувати не лише діагностичні методики, а й бесіди, спостереження, ігрові ситуації, аналіз поведінкових проявів. Особливу увагу слід приділяти дітям, які мають труднощі адаптації, часто уникають контактів, демонструють підвищену втомлюваність, дратівливість, страх помилки або негативну реакцію на зміни. Психологічна підтримка має бути не епізодичною, а включеною в загальну систему супроводу.

Педагогам рекомендується активніше використовувати адаптацію та модифікацію навчального матеріалу. Адаптація може передбачати зміну способу подання інформації, надання додаткового часу, використання наочності, схем, таблиць, карток, алгоритмів, скорочення обсягу однотипних завдань, поділ складного завдання на кілька простих етапів. Модифікація доцільна тоді, коли дитина не може опанувати навчальний зміст у повному обсязі відповідно до загальної програми. У такому випадку змінюється рівень складності завдань, очікуваний результат або обсяг навчального матеріалу. Важливо, щоб педагог не сприймав адаптацію як «поблажку», а розумів її як спосіб забезпечення доступності освіти.

Учителям-предметникам доцільно застосовувати диференційований підхід до організації навчальної діяльності. Для дітей із труднощами уваги варто використовувати короткі інструкції, чіткий план уроку, зміну видів діяльності, зорові опори, паузи для відпочинку. Для дітей із мовленнєвими труднощами корисними є зразки відповідей, опорні слова, малюнки, схеми, можливість відповідати короткими фразами або за допомогою карток. Для дітей із порушеннями письма доцільно зменшувати обсяг письмової роботи, дозволяти усні відповіді, використовувати друковані заготовки. Для дітей з

розладами аутистичного спектра важливими є передбачуваність, візуальний розклад, чіткі правила, мінімізація сенсорного перевантаження. Для дітей з емоційно-поведінковими труднощами ефективними є позитивне підкріплення, спокійний тон педагога, попереднє обговорення правил і поступове формування навичок самоконтролю.

Асистенту вчителя рекомендується орієнтуватися не на постійну заміну діяльності дитини, а на поступове формування її самостійності. Допомога має бути дозованою: спочатку асистент може надавати більше підтримки, а згодом поступово її зменшувати, якщо дитина починає справлятися самостійно. Важливо уникати ситуацій, коли учень стає надмірно залежним від асистента й не взаємодіє з учителем або однокласниками. Асистент має сприяти включенню дитини в загальнокласну діяльність, групову роботу, спілкування з ровесниками, а не ізолювати її в межах окремого індивідуального простору.

Практичному психологу та соціальному педагогу доцільно організовувати системну роботу з класним колективом. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП буде ефективним лише тоді, коли клас є безпечним і приймаючим середовищем. Тому необхідно проводити заняття, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності, взаємодопомоги, навичок ненасильницького спілкування, командної взаємодії. Особливо важливо працювати на випередження, тобто не чекати появи булінгу, насмішок або ізоляції, а формувати культуру поваги до відмінностей від початку навчального року.

Соціальному педагогу рекомендується посилити роботу щодо профілактики соціальної ізоляції дітей з ООП. Для цього варто відстежувати, чи бере дитина участь у спільних заходах, чи має друзів, чи включається в ігри та групові завдання, чи не залишається постійно наодинці під час перерв. За потреби можна організовувати парну підтримку, наставництво з боку однокласника, залучення до гурткової роботи, участь у класних проєктах.

Важливо, щоб дитина з ООП сприймалася не лише як об'єкт допомоги, а як активний учасник шкільного життя.

Окремим напрямом рекомендацій є організація корекційно-розвиткової роботи. Вона має проводитися відповідно до індивідуальних потреб дитини й бути узгодженою з навчальним процесом. Якщо дитина відвідує логопедичні заняття, учитель має знати, які мовленнєві навички формуються, і підтримувати їх на уроках. Якщо психолог працює над розвитком саморегуляції, педагог і асистент мають використовувати ті самі сигнали, правила або вправи в класі. Якщо дефектолог розвиває пізнавальні процеси, бажано, щоб подібні прийоми застосовувалися й під час виконання навчальних завдань. Така узгодженість забезпечує перенесення сформованих навичок у реальне освітнє середовище.

Батьків дітей з ООП необхідно залучати до супроводу як рівноправних партнерів. Команді супроводу рекомендується регулярно проводити індивідуальні консультації з батьками, інформувати їх про успіхи й труднощі дитини, пояснювати зміст ІПР, обговорювати домашню підтримку. Водночас важливо уникати звинувачувального тону. Батьки часто перебувають у стані тривоги, емоційного напруження або невпевненості, тому комунікація з ними має будуватися на повазі, конфіденційності й доброзичливості. Доцільно не лише повідомляти про проблеми, а й обов'язково підкреслювати позитивну динаміку, навіть якщо вона є незначною.

Для підвищення ефективності співпраці з батьками варто використовувати різні форми взаємодії: індивідуальні зустрічі, телефонні або онлайн-консультації, короткі письмові рекомендації, спільне обговорення результатів моніторингу, залучення батьків до перегляду ІПР. У рекомендаціях для сім'ї бажано уникати надто загальних фраз. Наприклад, замість «більше займатися з дитиною вдома» краще запропонувати конкретні дії: «щодня читати короткий текст протягом 5-7 хвилин», «використовувати візуальний розклад ранкових дій», «після виконання домашнього завдання

коротко хвалити дитину за конкретне зусилля», «перед складним завданням проговорювати його етапи».

Адміністрації та педагогічному колективу доцільно посилити роботу щодо створення безбар'єрного освітнього середовища. Безбар'єрність слід розуміти не лише як фізичну доступність приміщення, а як сукупність умов, що забезпечують дитині можливість навчатися, спілкуватися, пересуватися, отримувати інформацію, звертатися по допомогу та брати участь у житті школи. Доцільно проаналізувати доступність навчальних кабінетів, коридорів, санітарних кімнат, укриття, їдальні, бібліотеки, спортивної зали. Водночас потрібно звертати увагу й на інформаційну доступність: зрозумілі правила, візуальні покажчики, розклад, позначення кабінетів, прості інструкції.

У закладі освіти варто створити або вдосконалити ресурсний простір для індивідуальної та корекційно-розвиткової роботи. Це може бути ресурсна кімната, кабінет психолога або спеціально облаштований куточок для сенсорного розвантаження. Такий простір має бути безпечним, спокійним, не перевантаженим зайвими подразниками. У ньому можуть бути дидактичні матеріали, сенсорні засоби, картки емоцій, ігри для розвитку уваги, матеріали для арттерапевтичних вправ, м'які модулі, килимок, таймер, візуальні підказки. Особливо корисним такий простір є для дітей, які швидко втомлюються, мають сенсорну чутливість або потребують короткого емоційного відновлення.

В умовах воєнного стану команді супроводу необхідно враховувати додаткові психоемоційні потреби дітей. Рекомендується розробити алгоритми підтримки дітей з ООП під час повітряної тривоги, переходу до укриття, дистанційного навчання, зміни розкладу або інших стресових ситуацій. Для частини дітей важливо заздалегідь пояснювати послідовність дій, використовувати візуальні інструкції, короткі фрази, спокійний тон, індивідуальні предмети заспокоєння. Педагогам варто пам'ятати, що

поведінкові труднощі в таких ситуаціях можуть бути не проявом «неслухняності», а реакцією на стрес, страх або сенсорне перевантаження.

Доцільно впровадити систему моніторингу ефективності психолого-педагогічного супроводу. Моніторинг має здійснюватися не лише наприкінці навчального року, а протягом усього періоду навчання. Для цього команда може використовувати карти спостереження, портфоліо досягнень, аналіз навчальних робіт, опитування батьків і педагогів, повторні психологічні бесіди, оцінку соціальної включеності. Варто фіксувати не тільки навчальні результати, а й зміни в поведінці, самостійності, спілкуванні, емоційному стані, участі в класних заходах. Саме такі показники дають змогу побачити реальний вплив супроводу на розвиток дитини.

Педагогічному колективу рекомендується систематично підвищувати власну інклюзивну компетентність. Для цього доцільно проводити внутрішньо шкільні семінари, тренінги, методичні об'єднання, педагогічні ради з питань інклюзивної освіти. Тематика таких заходів може охоплювати адаптацію навчального матеріалу, особливості роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра, підтримку дітей із труднощами навчання, організацію співпраці вчителя й асистента, профілактику професійного вигорання педагогів, роботу з батьками дітей з ООП. Важливо, щоб підвищення кваліфікації мало практичний характер і було пов'язане з реальними випадками, які виникають у закладі.

Ефективною формою методичної роботи може бути розгляд педагогічних кейсів. Наприклад, команда може аналізувати ситуацію, коли дитина відмовляється виконувати письмові завдання, часто залишає робоче місце, конфліктує з однокласниками або не реагує на усні інструкції. Під час такого обговорення важливо не шукати винного, а визначати причини труднощів і можливі шляхи підтримки. Це допомагає педагогам бачити за поведінкою дитини її потребу: у відпочинку, зрозумілішій інструкції, сенсорному розвантаженні, емоційній підтримці або зміні способу виконання завдання.

Особливе значення має формування єдиної позиції всіх учасників супроводу. Якщо вчитель вимагає від дитини одного, асистент дозволяє інше, батьки вдома використовують третій підхід, а психолог пропонує ще інші рекомендації, дитина опиняється в ситуації непослідовності. Тому команда має домовлятися про спільні правила, однакові способи підтримки, єдині сигнали, узгоджені вимоги. Наприклад, якщо дитина вчиться просити перерву, усі дорослі мають однаково реагувати на цей сигнал; якщо використовується система позитивного підкріплення, її правила мають бути зрозумілими і в школі, і вдома.

Для підвищення ефективності супроводу рекомендується активніше використовувати сильні сторони дитини. Часто увага команди зосереджується переважно на труднощах: що дитина не може, не встигає, не розуміє, не контролює. Однак розвиток є більш результативним тоді, коли підтримка спирається на інтереси й ресурси учня. Якщо дитина любить малювати, це можна використати для засвоєння навчального матеріалу; якщо їй подобаються конструктори – для розвитку просторового мислення; якщо вона цікавиться тваринами – для мотивації до читання й письма; якщо має добру пам'ять на візуальні образи – для створення карток і схем. Такий підхід сприяє підвищенню самооцінки й навчальної мотивації.

У роботі з дітьми з ООП варто уникати надмірної опіки. Підтримка має бути спрямована не на те, щоб постійно полегшувати дитині всі завдання, а на поступове формування самостійності. Якщо учень може виконати частину завдання сам, дорослий має дати йому таку можливість. Якщо дитина потребує підказки, варто спочатку запропонувати непряму допомогу, а не одразу виконувати дію замість неї. Такий підхід формує впевненість, відповідальність і здатність діяти в різних навчальних ситуаціях.

З метою вдосконалення взаємодії між школою та інклюзивно-ресурсним центром рекомендується підтримувати регулярний зв'язок із фахівцями ІРЦ, особливо у випадках, коли команда супроводу має труднощі з реалізацією рекомендацій або спостерігає зміну стану дитини. Фахівці ІРЦ

можуть бути залучені до консультацій, перегляду ІПР, уточнення рівня підтримки, методичного супроводу педагогів. Така співпраця дозволяє зробити допомогу більш професійною та обґрунтованою.

Отже, практичні рекомендації щодо організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти спрямовані на створення цілісної системи підтримки, у якій кожен учасник команди має чітко визначену роль, а всі дії узгоджені між собою. Найважливішими умовами ефективності супроводу є регулярна командна взаємодія, якісна індивідуальна програма розвитку, комплексна діагностика, адаптація й модифікація навчання, психологічна підтримка, робота з класним колективом, партнерство з батьками, безбар'єрне середовище та постійний моніторинг результатів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та практичне дослідження проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Проведений аналіз дав змогу встановити, що психолого-педагогічний супровід є важливою умовою реалізації права дитини з ООП на якісну, доступну та безбар'єрну освіту. Його сутність полягає не лише в наданні окремих корекційно-розвиткових послуг, а в цілісній системі підтримки дитини, яка охоплює навчальну, психологічну, соціальну, комунікативну та емоційну сфери її розвитку.

У першому розділі роботи було розкрито теоретичні засади психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що у сучасній науковій літературі психолого-педагогічний супровід розглядається як системна, командна та цілеспрямована діяльність фахівців, спрямована на створення оптимальних умов для розвитку, навчання й соціалізації дитини. Було з'ясовано, що ефективний супровід передбачає комплексне вивчення потреб учня, розроблення індивідуальної програми розвитку, організацію корекційно-розвиткової роботи, адаптацію або модифікацію освітнього процесу, консультування батьків і педагогів, а також постійний моніторинг динаміки розвитку дитини.

Проаналізовано нормативно-правові засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладі загальної середньої освіти. Встановлено, що сучасне українське законодавство створює правові підстави для організації інклюзивного навчання, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, команд психолого-педагогічного супроводу, психологічної служби та надання корекційно-розвиткових послуг. Водночас практична реалізація цих положень потребує чіткої організації роботи в самому закладі освіти, належного кадрового забезпечення, методичної підготовки педагогів і системної взаємодії з батьками.

У кваліфікаційній роботі було охарактеризовано зміст діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. Визначено, що команда супроводу є ключовим механізмом організації інклюзивного навчання, оскільки саме вона забезпечує узгодження дій адміністрації, учителів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, дефектолога, фахівців ІРЦ та батьків. З'ясовано, що ефективність діяльності команди залежить від чіткого розподілу функцій, регулярності засідань, якості індивідуальної програми розвитку, відкритої комунікації між учасниками супроводу та готовності педагогічного колективу до індивідуалізації освітнього процесу.

Окрему увагу було приділено соціально-психологічній характеристиці дітей з особливими освітніми потребами. Установлено, що до цієї групи можуть належати діти з порушеннями інтелектуального розвитку, мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра, труднощами навчання, емоційно-поведінковими порушеннями, хронічними соматичними захворюваннями, а також діти, чиї освітні потреби зумовлені складними життєвими обставинами, воєнним досвідом, соціальною вразливістю або обдарованістю. Це дало змогу зробити висновок, що особливі освітні потреби не можна зводити лише до медичного діагнозу. Вони мають розглядатися ширше – як потреба дитини в додатковій підтримці для повноцінної участі в освітньому процесі.

У другому розділі було проаналізовано форми та методи роботи команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти. Визначено, що до основних форм роботи належать засідання команди супроводу, розроблення та коригування індивідуальної програми розвитку, психолого-педагогічна діагностика, корекційно-розвиткові заняття, індивідуальне та групове консультування, просвітницька робота, психолого-педагогічні консилиуми, спільне планування уроків, робота з батьками, моніторинг результатів супроводу. До провідних методів віднесено спостереження, бесіду, аналіз документації, аналіз продуктів діяльності,

адаптацію і модифікацію навчального матеріалу, ігрові методи, арттерапевтичні вправи, тренінгові заняття, позитивне підкріплення, соціальні історії, кооперативне навчання та психоедукацію.

Аналіз досвіду діяльності команди психолого-педагогічного супроводу в Сноовському ліцеї № 1 показав, що в закладі наявні основні організаційні умови для здійснення інклюзивного навчання та підтримки дітей з ООП. Команда супроводу виконує діагностичні, організаційні, консультативні, корекційно-розвиткові, просвітницькі та моніторингові функції. Позитивними сторонами роботи є залучення різних фахівців до підтримки дитини, співпраця з батьками, використання адаптацій освітнього процесу, психологічний супровід учнів, прагнення педагогів до створення доброзичливого середовища. Водночас було виявлено і певні труднощі: недостатність часу для регулярної командної взаємодії, потребу педагогів у додатковій методичній підтримці, складність адаптації навчального матеріалу для дітей з різними типами освітніх труднощів, необхідність удосконалення системи моніторингу та посилення партнерства з батьками.

На основі проведеного аналізу було розроблено авторську програму організації психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти. Запропонована програма має комплексний характер і передбачає поетапну реалізацію: організаційно-підготовчий, діагностико-аналітичний, проєктувальний, реалізаційний, моніторингово-корекційний та підсумково-узагальнювальний етапи. Її зміст охоплює діагностичний, педагогічний, психологічний, соціально-педагогічний, корекційно-розвитковий, консультативний, просвітницький і моніторинговий напрями. Програма спрямована на підвищення узгодженості дій членів команди супроводу, забезпечення індивідуального підходу до дітей з ООП, розвиток інклюзивної культури закладу освіти та створення умов для успішної соціалізації учнів.

Також у роботі було сформульовано практичні рекомендації щодо вдосконалення організації психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, рекомендовано забезпечити регулярність засідань команди супроводу,

удосконалити зміст індивідуальних програм розвитку, активніше застосовувати адаптації й модифікації навчального матеріалу, здійснювати системний моніторинг динаміки розвитку дитини, посилити роботу з батьками, проводити просвітницькі заходи для педагогів та учнів, розвивати безбар'єрне освітнє середовище, організовувати профілактику булінгу й соціальної ізоляції дітей з ООП. Особливе значення має підвищення інклюзивної компетентності педагогів, оскільки саме від їхньої готовності до індивідуалізації навчання значною мірою залежить якість супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балинська О. М., Барабаш О. О. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: українські тенденції та світова практика. *Social and Legal Studios*. 2022. Т. 5, № 4. С. 26–32.
2. Беленька Г. І. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2021. 248 с.
3. Бірюкова К. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Вип. 16 (61). С. 5–15.
4. Власенко Н. С. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку. *Психологія і педагогіка*. 2021. № 3. С. 45–51.
5. Демченко О. П. Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 164 с.
6. Державний стандарт базової середньої освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 «про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п> (дата звернення: 10.03.2026).
7. Державний стандарт початкової освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> (дата звернення: 10.03.2026).
8. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-п> (дата звернення: 11.03.2026).

9. Жук Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: теорія і практика. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2021. 208 с.
10. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л. І. Прохоренко, В. В. Засенка, Н. А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с.
11. Засенко В. В. Особливі освітні потреби дітей у контексті Міжнародної класифікації функціонування. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 34–42.
12. Зданевич Л., Цегельник Т., Новак О. Теоретико-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу дітей внутрішньо переміщених осіб в умовах закладу дошкільної освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2(32) С. 992–1003.
13. Інклюзивна освіта у закладах освіти: методичні рекомендації / за ред. В. В. Засенка. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 120 с.
14. Каратаєва Т. Ю. Комплексна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі ЗЗСО. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2020. № 5. С. 12–17.
15. Колбіна Л. А. Основні напрями та принципи організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*. 2022. № 3. С. 26–30.
16. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 232 с.
17. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: Педагогічна думка, 2019. 240 с.

18. Колупасєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 232 с.
19. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі освіти (організація діяльності та нормативно-правове забезпечення). *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. Т. 98, № 2. С. 41–48.
20. Конвенція про права дитини: Конвенція ООН від 20 листопада 1989 року: ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27.02.1991 р. № 789-XII. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).
21. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Конвенція ООН від 13.12.2006 р.: ратифікована Законом України від 16.12.2009 р. № 1767-VI. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).
22. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. 1996. № 30. Ст. 141. URL: rada.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).
23. Кричківська О. В., Костіна В. В. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану: виклики і можливості. *Освітній дискурс*. 2022. № 2. С. 11–18.
24. Кухаренко О. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: аналітичний огляд проблеми. *Шістнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції (23 квітня 2026 року, м. Чернігів)*. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2026. С. 102–106.
25. Легкоступ О. М., Цимбал Н. О. Освітні потреби дітей з хронічними захворюваннями: виклики для інклюзивної школи. *Сучасна школа України*. 2021. № 9. С. 34–39.
26. Малихіна О. Є. Компетентнісний підхід до підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату. *Педагогіка формування творчої особистості*. 2025. Вип. 79, ч. 2. С. 113–118.

- 27.Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Київ: Каравелла, 2020. 380 с.
- 28.Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Вип. 15. С. 79–93.
- 29.Миронова С. П. НУШ: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Київ : МОН України, 2020. 64 с.
- 30.Ніколаєску І. О., Михальчук О., Нікітська Ю. Зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5(5). С. 512–522.
- 31.Панчук Н. Психологічні особливості обдарованої особистості в умовах сучасної школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26. С. 139–145.
- 32.Пащенко М. Є. Особливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектра в умовах НУШ. *Інклюзивна освіта*. 2024. № 1. С. 27–35.
- 33.Порошенко М. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
- 34.Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 р. № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25> (дата звернення: 11.03.2026).
- 35.Про затвердження Положення про заклад дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 р. № 305 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-п> (дата звернення: 11.03.2026).

36. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п> (дата звернення: 11.03.2026).
37. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 11.03.2026).
38. Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 р. № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-п> (дата звернення: 11.03.2026).
39. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п> (дата звернення: 11.03.2026).
40. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 11.03.2026).
41. Про методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 04.09.2024 р. № 6/688-24. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii> (дата звернення: 11.03.2026).
42. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 11.03.2026).

- 43.Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 11.03.2026).
- 44.Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> (дата звернення: 11.03.2026).
- 45.Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 11.03.2026).
- 46.Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 11.03.2026).
- 47.Прохоренко Л. І., Засенко В. В., Рибак О. А., Таранченко О. М., Чеботарьова О. В. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с.
- 48.Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*. 2023. № 1(1). С. 28–34.
- 49.Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 26. С. 215–219.
- 50.Семенова Л. О. Співпраця фахівців команди супроводу як чинник ефективного інклюзивного навчання. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 2. С. 33–38.
- 51.Сидорук О. В., Миронова І. В., Пащенко М. Є. Психолого-педагогічний супровід дітей з труднощами навчання. Луцьк: Вежа, 2020. 176 с.

- 52.Скрипник Т. В. Підготовка освітнього середовища до інклюзивного процесу в закладах загальної середньої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1 (28). С. 118–130.
- 53.Скрипник Т. В., Мартинчук О. В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32 (71), № 2. С. 163–167.
- 54.Скрипник Т., Бірюкова К. Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2020. Вип. 1 (62). С. 23–29.
- 55.Титаренко Н. В. Організація інклюзивного навчання дітей з порушеннями сенсорної сфери в умовах закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 15. С. 112–120.
- 56.Третяк О. П. Обдаровані діти – скарб нації. Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: КУБГ, 2021. С. 45–49.
- 57.Хренова В. В. Інклюзивна освіта в умовах Нової української школи. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 1. С. 45–52.
- 58.Чупахіна С. В. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2020. 96 с.
- 59.Шеремет М. К. Інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. для педагогів. Харків : Ранок, 2020. 176 с.
- 60.Шляхова Ю. О. Організація інклюзивного навчання в умовах воєнного стану в закладах загальної середньої освіти: магістерська робота. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, 2025. 70 с. На правах рукопису.
- 61.Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти в 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 30 лип. 2020 р. № 1/9-406 / [Додаток: Методичні рекомендації]. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).

- 62.Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 навчальному році: Лист Міністерства освіти і науки України від 05 серп. 2019 р. № 1/9-498. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).
- 63.Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 31 серп. 2020 р. № 1/9-495. URL: mon.gov.ua (дата звернення: 11.03.2026).
- 64.Ярмола Н. А. Інклюзивне навчання: психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку. Київ : Логос, 2025. 208 с.
- 65.Ainscow M., Slee R., Best M. Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23, No. 7–8. P. 671–676.
- 66.Byrne B. How Inclusive Is the Right to Inclusive Education? An Assessment of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities’ Concluding Observations. *International Journal of Inclusive Education*. 2022. Vol. 26, No. 3. P. 301–318.
- 67.Demetriou K. Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*. 2020. Vol. 69 (5). P. 1772–1794.
- 68.Ekzhanova E. A. Psychological and pedagogical support of children with disabilities in the context of distance learning. *SHS Web of Conferences*. 2020. (ICTP 2020).
- 69.European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion from Education. Odense: European Agency, 2021. 48 p.
- 70.Issabayeva Z., Sapargaliyeva A., Shubayeva G. et al. Psychological and Pedagogical Support for Parents of Children with Special Educational Needs. *Continuity in Education*. 2024. Vol. 5, No. 1. P. 66–75.

- 71.Kivirand T., Leijen Ä., Lepp L. Enhancing Schools' Development Activities on Inclusive Education Through In-service Training Course for School Teams: *A Case Study. Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 824620.
- 72.Norwich B. Categories of Special Educational Needs. In: Florian L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd ed. London : SAGE, 2014. P. 55–71.
- 73.Rochovská I., Klein V., Šilonová V. The Roles and Responsibilities of the School Support Team in Inclusive Education in Kindergartens. *Problems of Education in the 21st Century*. 2024. Vol. 82, No. 4. P. 521–538.
- 74.Sysoieva S., Lytovchenko O., Kynytsia T. Pedagogical practices of overcoming personal fragility and social limitations in Ukrainian students during the war. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. 2025. Vol. 2(18). P. 7–24.
- 75.The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca, Spain, 7–10 June 1994). Paris : UNESCO, 1994. 52 p.
- 76.UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 424 p.

СЛОВНИК ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ

Адаптація (в інклюзивній освіті) — зміна характеру викладання та налаштування навчального середовища без зміни змісту навчання та рівня складності завдань з метою забезпечення доступу учня з ООП до освітнього процесу.

Асистент вчителя — педагогічний працівник, який забезпечує особистісно орієнтований супровід учнів з ООП, бере участь у розробці ІПР та допомагає вчителю в організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Аутизація — занурення дитини у світ власних переживань із втратою контакту з навколишньою реальністю, що супроводжується відсутністю прагнення до спілкування.

Безбар'єрна освіта — філософія та практика організації освітнього процесу, яка гарантує кожній дитині рівний доступ до якісного навчання через усунення будь-яких перешкод (архітектурних, інформаційних, соціальних, психологічних).

Безбар'єрне освітнє середовище — простір закладу освіти, у якому створено умови для вільного пересування, комунікації, отримання інформації та навчання всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх фізичних чи психічних особливостей.

Булінг (цькування) — діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, електронному насильстві, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Вчитель-дефектолог — спеціаліст у галузі спеціальної педагогіки, який здійснює вивчення, навчання, виховання та корекцію розвитку дітей з особливими освітніми потребами (зокрема, інтелектуальними, сенсорними чи руховими порушеннями).

Гіперактивність — стан підвищеної фізичної та психічної активності, що проявляється у нездатності дитини всидіти на місці, імпульсивності та слабкому контролі за власною поведінкою.

Диференційоване навчання — підхід до навчання, який враховує індивідуальні особливості, темп, здібності та потреби кожного учня через використання різних методів, завдань та матеріалів.

Дитиноцентризм — провідний принцип сучасної освіти, який передбачає орієнтацію на потреби, інтереси, здібності та індивідуальні особливості дитини, де вона є центральним суб'єктом освітнього та виховного процесу.

Емпатія — здатність людини до співпереживання, розуміння емоційного стану, почуттів та внутрішнього світу іншої особи (у контексті супроводу — ключова професійна якість педагога та психолога).

Затримка психічного розвитку (ЗПР) — темпове уповільнення розвитку окремих психічних функцій (пам'яті, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери), яке має зворотний характер за умови вчасного психолого-педагогічного супроводу.

Інклюзивна освіта — система освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, в умовах загальноосвітнього закладу.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) — документ, що містить комплексну інформацію про дитину з ООП, індивідуальний навчальний план, перелік необхідних адаптацій/модифікацій та додаткових психолого-педагогічних послуг.

Інклюзивне освітнє середовище — сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Кейс-аналіз (метод дослідження випадку) — метод поглибленого вивчення конкретної ситуації чи індивідуальної історії розвитку дитини з ООП з метою детального планування стратегій супроводу та оцінки їхньої дієвості.

Команда психолого-педагогічного супроводу — група фахівців (адміністрація, вчителі, асистенти, психологи, логопеди, батьки), яка розробляє, реалізує та коригує ІПР дитини з ООП у закладі освіти.

Корекційно-розвиткова робота — система медико-психолого-педагогічних заходів, спрямованих на подолання, компенсацію або зменшення порушень розвитку, а також на розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер дитини.

Корекційно-розвиткові послуги — комплекс спеціальних занять та заходів, які проводяться фахівцями (логопедом, дефектологом тощо) і спрямовані на виправлення порушень психофізичного розвитку, розвиток пізнавальної діяльності та мовлення дитини з ООП.

Кризова інтервенція — невідкладна психологічна допомога дитині з ООП або її родині у стані гострої психологічної травми, емоційного кризу чи стресу з метою відновлення психологічної рівноваги.

Критерії оцінювання розвитку — система показників і маркерів, що використовуються в програмі супроводу для моніторингу динаміки навчальних досягнень, психоемоційного стану та соціалізації учня з ООП.

Логопед — фахівець, який займається виявленням, діагностикою, усуненням та профілактикою різноманітних порушень мовленнєвої діяльності у дітей.

Міждисциплінарність — принцип взаємодії команди супроводу, що передбачає інтеграцію знань, методів та підходів різних наук (психології, педагогіки, медицини, логопедії, соціальної роботи) для комплексного розв'язання проблем розвитку дитини з ООП.

Модифікація (в інклюзивній освіті) — трансформація характеру та змісту навчання шляхом спрощення, скорочення або зміни навчальних завдань відповідно до інтелектуальних можливостей учня з ООП.

Моніторинг динаміки розвитку дитини — безперервне, систематичне спостереження за змінами у психічному, фізичному, мовленнєвому та соціальному розвитку дитини з ООП під впливом психолого-педагогічного супроводу.

Моніторинг ефективності супроводу — систематичне відстеження результатів впровадження індивідуальних стратегій підтримки дитини для оперативного коригування методів роботи команди супроводу.

Моніторинг результатів — система відстеження та оцінювання кінцевих або проміжних досягнень учня, а також ефективності реалізації завдань, визначених в Індивідуальній програмі розвитку.

Нормативно-правове забезпечення інклюзії — сукупність міжнародних актів, законів України, указів та наказів МОН, які регламентують права дітей з ООП на освіту та встановлюють порядок організації їх супроводу.

Особливі освітні потреби (ООП) — індивідуальні особливості розвитку дитини (фізичні, психічні, інтелектуальні), які потребують створення додаткових умов та підтримки в освітньому процесі.

Практичний психолог (закладу освіти) — фахівець команди супроводу, який здійснює психологічну діагностику, надає консультативну, корекційну, психоедукаційну допомогу учням з ООП, їхнім батькам та педагогам, забезпечуючи збереження психічного здоров'я дитини.

Психоедукація (психопросвіта) — інформування та навчання батьків, педагогів та однокласників щодо особливостей розвитку дитини з ООП (ЗПР, РАС, СДУГ), специфіки взаємодії з нею та методів подолання поведінкових чи навчальних труднощів.

Психолого-педагогічний супровід як наукова проблема — предмет міждисциплінарних досліджень на стику психології та педагогіки, що вивчає закономірності, принципи та механізми інтеграції дітей зі стійкими порушеннями в загальноосвітній простір.

Психолого-педагогічний супровід — цілісна системна діяльність фахівців, спрямована на створення оптимальних умов для успішного навчання, соціалізації, психічного розвитку та формування особистості дитини з ООП.

Психолого-педагогічні послуги — комплекс заходів (консультації, психологічна підтримка, адаптація навчальних матеріалів), які надаються

фахівцями для забезпечення успішного навчання та адаптації дитини в освітньому середовищі.

Реабілітолог (фахівець з фізичної реабілітації) — спеціаліст, який здійснює комплекс заходів, спрямованих на відновлення або компенсацію порушених рухових і фізичних функцій організму дитини, покращення її загального соматичного стану.

Розлади аутистичного спектра (РАС) — спектр нейробіологічних порушень розвитку, що характеризується труднощами у соціальній взаємодії, комунікації, а також стереотипною поведінкою та обмеженими інтересами.

Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) — хронічний розлад поведінки дитячого віку, основними ознаками якого є дефіцит уваги, гіперактивність та імпульсивність, що заважають успішному навчанню.

Соціалізація — процес інтеграції дитини з ООП у суспільство, засвоєння нею соціальних норм, цінностей, навичок спілкування та поведінки, необхідних для самостійного життя.

Соціальний педагог — фахівець, який забезпечує соціально-педагогічний патронаж учнів з ООП, вивчає умови їхнього життя, сприяє захисту їхніх прав, координує взаємодію між закладом освіти, сім'єю та громадою.