

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЗАГУТІНА-ВІЗЕР ЯНА ЮРІЇВНА**

**УДК 373.3.013.42-056.36:316.454.5(043)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ У СОЦІАЛЬНО-  
ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Спеціальність 231 Соціальна робота

Галузь знань 23 Соціальна робота

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ / Я.Ю. Загутіна-Візер/

Науковий керівник: Денисюк Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук,  
доцент

Київ – 2026

## АНОТАЦІЯ

**Загутіна-Візер Я. Ю. Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (23 Соціальна робота). – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2026.

Дисертація є комплексним дослідженням актуальної проблеми міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП). Метою дисертаційного дослідження є: теоретично обґрунтувати зміст і специфіку міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами та експериментально перевірити її ефективність шляхом впровадження змістово-методичного забезпечення в умовах закладу загальної середньої освіти.

- вперше визначено сутність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами як системно організованого процесу скоординованої та узгодженої діяльності фахівців закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію; узагальнено вітчизняний та міжнародний досвід (Франція, Німеччина, Італія) міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами; визначено критерії (готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії; залученість батьків до міждисциплінарної команди супроводу; динаміка розвитку молодших школярів з ООП), показники та рівні (високий, середній, низький) ефективності такої взаємодії; обґрунтовано змістово-методичне забезпечення та розроблено алгоритм міждисциплінарної взаємодії у

соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

- *уточнено:* поняття «соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з ООП»; особливості організації міждисциплінарної взаємодії у закладі загальної середньої освіти через створення та забезпечення діяльності команд психолого-педагогічного супроводу; роль соціального педагога у координації міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами;
- *подальшого розвитку набули:* зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП у закладі загальної середньої освіти

У першому розділі дисертаційного дослідження розкрито теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Проаналізовано системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та міждисциплінарний підходи як методологічної основи дослідження.

Окрему увагу приділено нормативно-правовим засадам документам, що регламентують діяльність команд психолого-педагогічного супроводу та організацію інклюзивного навчання.

Спираючись на здійснений теоретико-методичний аналіз українських та зарубіжних підходів до трактування поняття «міждисциплінарна взаємодія» уточнено сутність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП) як системно організованого процесу узгодженої діяльності команди фахівців закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП), спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію.

Узагальнено сучасні наукові позиції щодо вікових меж молодшого школяра (6–11 років) та окреслено специфіку молодших школярів з ООП, зокрема нозологічні, соціокультурні та поведінкові труднощі, які ускладнюють їх соціальну адаптацію, інтеграцію та взаємодію в освітньому середовищі. На основі аналізу нормативно-правової бази узагальнено типи освітніх потреб молодших школярів з ООП, визначено склад команди психолого-педагогічного супроводу та зміст соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

Уточнено поняття «соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами» як комплекс соціально-педагогічних впливів і взаємодій, що реалізується фахівцями закладу загальної середньої освіти у співпраці з батьками та іншими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності і спрямовується на забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, її адаптації та інтеграції в інклюзивне соціальне середовище.

Здійснено наукові узагальнення зарубіжного досвіду Французької Республіки, Федеративної Республіки Німеччини, Італійської Республіки щодо створення та функціонування міждисциплінарних команд супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема механізмів координування діяльності фахівців, форм та методів активного залучення батьків, використання структурованих протоколів зустрічей та інструментів моніторингу прогресу дитини, які можуть бути адаптовані та імплементовані у практиці інклюзивної освіти та соціально-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти України з урахуванням сучасних викликів воєнного стану.

У *другому розділі* дисертації представлено методика емпіричного дослідження, яке здійснювалося поетапно зі змішаним підходом (explanatory sequential design) та складалось з пошукового та основного (констатувальний, формувальний, контрольний) етапів.

На пошуковому етапі емпіричного дослідження здійснено аналіз проблематики міждисциплінарної взаємодії шляхом експрес-опитування фахівців (115 респондентів із 24 областей України), які дотичні до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Визначено критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП (готовність фахівців команд психолого-педагогічного супроводу до міждисциплінарної взаємодії, залученість батьків як рівноправних партнерів команди супроводу та динаміка розвитку молодших школярів з ООП), відповідні показники та рівні (високий, середній, низький), виокремлено параметри відбору закладів загальної середньої освіти для участі на наступних етапах дослідження.

На основному етапі здійснено опитування 223 фахівців команд психолого-педагогічного супроводу та 117 батьків молодших школярів з ООП, які представляли заклади загальної середньої освіти з 18 областей України та м. Києва. Результати опитування засвідчили переважно епізодичний, фрагментарний і недостатньо системний характер міждисциплінарної взаємодії в командах психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, що особливо загострюється в умовах воєнного стану. Найбільш сформованою виявилася мотиваційна готовність фахівців, тоді як когнітивна й практична складові, рівень залученості батьків та позитивна динаміка розвитку дитини (соціальна адаптація та інтеграція, емоційна стабільність, поведінкові прояви) залишаються проблемними аспектами.

*Третій* розділ дисертації присвячено опису експериментальної роботи, спрямованої на розробку та апробацію змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Обґрунтовано змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами як структурований комплекс взаємопов'язаних цілей, змісту, форм, методів, алгоритмів і інструментів

соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує узгоджену та результативну співпрацю фахівців команди супроводу закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, батьків і самої дитини.

Формами міждисциплінарної взаємодії є регулярні засідання та кейс-зустрічі команди, партнерські зустрічі з батьками у форматі 15/15, спільні тренінги та воркшопи, а також онлайн-форми комунікації (відеоконференції, вебінари, відеоконсультації) і цифрові інструменти (месенджери, спільні цифрові документи), що забезпечують гнучкість взаємодії в умовах воєнного стану.

Методи роботи систематизовано за їх впливом на компоненти готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії: обговорення, мозкові штурми та консультації; самоаналіз, щоденники фіксації здобутків і дебрифінги; кейс-метод; використання цифрових платформ і спільних цифрових документів; спостереження. Установлено, що умови воєнного стану в Україні зумовили трансформацію форм і методів організації соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП, посиливши її спрямованість на подолання психоемоційних навантажень, наслідків вимушених переміщень і розриву соціальних зв'язків, що актуалізує необхідність більш тісної координації взаємодії фахівців, родин та зовнішніх інституцій для створення стабільного підтримувального середовища.

Усі форми й методи інтегровано в циклічний 8-ми кроковий алгоритм міждисциплінарної взаємодії, у центрі якого – соціальний педагог як можливий координатор соціально-педагогічної роботи, що організовує та координує взаємодію фахівців команди супроводу, батьків, адміністрації закладу освіти та зовнішніх суб'єктів.

Циклічний алгоритм міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми складається з 8 кроків та включає – 1) визначення потреб дитини та формування спільного бачення її індивідуальної траєкторії розвитку у закладі освіти; 2) збір і комплексний аналіз інформації про дитину; 3) розподіл ролей

і ресурсів між членами команди супроводу; 4) узгодження плану дій з батьками та зовнішніми партнерами (іншими суб'єктами супроводу); 5) розробка та адаптація індивідуальної програми розвитку (ІПР); 6) реалізація ІПР спільними зусиллями команди; 7) моніторинг, рефлексія та оцінка результатів; 8) корекція стратегії підтримки дитини та перехід до нового циклу взаємодії. Для ефективного впровадження алгоритму для фахівців запропоновано серію тренінгових занять з розвитку знань та практичних навичок (для подолання виявлених бар'єрів), використання онлайн-інструментів (платформи для спільного планування та моніторингу), регулярну рефлексію результатів (через протоколи та журнали) та знайомство з кращими зарубіжними практиками Франції, Німеччини, Італії для посилення партнерства з батьками та громадою.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні й впровадженні інструментарію для виявлення рівнів ефективності міждисциплінарної взаємодії (авторські анкети для оцінки готовності фахівців і залученості батьків, журнали спостережень та чек-листи для моніторингу динаміки розвитку дитини, оціночні шкали для фіксації прогресу в індивідуальній програмі розвитку, аналіз документів – індивідуальна програма розвитку (ІПР), протоколи засідань команд супроводу); апробації змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП (циклічний алгоритм взаємодії під координуючою роллю соціального педагога, рефлексивні протоколи зустрічей, індивідуалізовані графіки навчання та сенсорні програми); розробленні та рекомендацій щодо підвищення ефективності такої взаємодії в закладі загальної середньої освіти (тренінги для фахівців, онлайн-інструменти комунікації, адаптація до умов воєнного стану).

Основні положення, результати дослідження, розроблені методичні матеріали, практичні інструменти змістово-методичного забезпечення можуть бути використані у діяльності фахівців соціальної роботи, керівників та учасників команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної

середньої освіти, соціальних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, спеціалістів соціальних служб та інших фахівців соціальної сфери; закладами вищої освіти при викладанні навчальних дисциплін «Соціальна інклюзія», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Практикум із організації міждисциплінарної взаємодії в громаді», «Соціальна робота з сім'ями» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти), «Міждисциплінарна взаємодія в соціальній роботі» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота/І10 Соціальна робота та консультування; під час розробки нових дисциплін вибіркового блоку; при підготовці навчальних посібників, методичних рекомендацій та програм підвищення кваліфікації педагогічних і соціально-педагогічних працівників.

Дисертаційна робота є самостійним дослідженням, у якому подано авторський погляд на проблему міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

**Ключові слова:** міждисциплінарна взаємодія, соціально-педагогічна робота, молодші школярі з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, команда психолого-педагогічного супроводу, змістово-методичне забезпечення, циклічний алгоритм міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП, практичні інструменти, соціальний педагог.

## ABSTRACT

**Zahutina-Vizer Y. Yu.**

**Interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs. – A qualifying scientific work in the form of a manuscript.**

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 231 “Social Work” (23 Social Work). – Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2026.

The dissertation is a comprehensive study of the актуальна problem of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs (SEN).

The purpose of the dissertation research is to theoretically substantiate the content and specificity of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs and to experimentally verify its effectiveness through the implementation of content-methodological support in the conditions of a general secondary education institution.

- for the first time, the essence of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs has been defined as a systematically organized process of coordinated and agreed activity of specialists of a general secondary education institution and other subjects involved in the psychological and pedagogical support of primary school pupils with SEN, aimed at their social adaptation and integration; the domestic and international experience (France, Germany, Italy) of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs has been generalized; criteria (readiness of specialists for interdisciplinary interaction; involvement of parents in the interdisciplinary support team; dynamics of development of primary school pupils with SEN), indicators and levels (high, medium, low) of the effectiveness of such interaction have been determined; the content-methodological support has been substantiated and an algorithm of interdisciplinary interaction in

socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs in a general secondary education institution has been developed;

- clarified: the concept “socio-pedagogical work with primary school pupils with SEN”; the peculiarities of the organization of interdisciplinary interaction in a general secondary education institution through the creation and ensuring the activity of psychological and pedagogical support teams; the role of the social pedagogue in coordinating interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs;
- further development was obtained by: the content, forms and methods of socio-pedagogical work with primary school pupils with SEN in a general secondary education institution.

In the first chapter of the dissertation research the theoretical foundations of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs are revealed. Systemic, personality-oriented, competence-based and interdisciplinary approaches are analyzed as the methodological basis of the research.

Particular attention is paid to the normative-legal principles and documents regulating the activity of psychological-pedagogical support teams and the organization of inclusive education.

Based on the carried out theoretical-methodological analysis of Ukrainian and foreign approaches to the interpretation of the concept “interdisciplinary interaction”, the essence of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs is clarified as a systematically organized process of coordinated activity of a team of specialists of a general secondary education institution and other subjects involved in the psychological-pedagogical support of primary school pupils with special educational needs aimed at their social adaptation and integration.

Modern scientific positions regarding the age boundaries of a primary school pupil (6–11 years) are summarized and the specificity of primary school pupils with SEN is outlined, in particular nosological, sociocultural and behavioral difficulties that

complicate their social adaptation, integration and interaction in the educational environment. Based on the analysis of the normative-legal base, the types of educational needs of primary school pupils with SEN are generalized, the composition of the psychological-pedagogical support team is defined and the content of socio-pedagogical work with primary school pupils is determined taking into account a personality-oriented approach.

The concept “socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs” is clarified as a complex of socio-pedagogical influences and interactions implemented by specialists of a general secondary education institution in cooperation with parents and other subjects of socio-pedagogical activity and directed at ensuring the socialization of a child with special educational needs, their adaptation and integration into an inclusive social environment.

Scientific generalizations of the foreign experience of the French Republic, the Federal Republic of Germany, and the Italian Republic regarding the creation and functioning of interdisciplinary support teams for primary school pupils with special educational needs have been carried out, in particular mechanisms of coordination of specialists’ activity, forms and methods of active involvement of parents, the use of structured meeting protocols and tools for monitoring the progress of the child, which may be adapted and implemented in the practice of inclusive education and socio-pedagogical activity in general secondary education institutions of Ukraine taking into account the modern challenges of martial law.

In the second chapter of the dissertation the methodology of the empirical research is presented, which was carried out step by step using a mixed approach (explanatory sequential design) and consisted of exploratory and main (ascertaining, formative, control) stages.

At the exploratory stage of the empirical research the analysis of the problem of interdisciplinary interaction was carried out by means of an express survey of specialists (115 respondents from 24 regions of Ukraine) who are involved in working with children with special educational needs. The criteria of effectiveness of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school

pupils with SEN were determined (readiness of specialists of psychological-pedagogical support teams for interdisciplinary interaction, involvement of parents as equal partners of the support team and dynamics of development of primary school pupils with SEN), corresponding indicators and levels (high, medium, low) were defined, and parameters for the selection of general secondary education institutions for participation in the next stages of the research were singled out.

At the main stage a survey of 223 specialists of psychological-pedagogical support teams and 117 parents of primary school pupils with SEN representing general secondary education institutions from 18 regions of Ukraine and the city of Kyiv was carried out. The results of the survey showed a predominantly episodic, fragmented and insufficiently systematic character of interdisciplinary interaction in psychological-pedagogical support teams of primary school pupils with SEN, which becomes especially acute in the conditions of martial law.

The third chapter of the dissertation is devoted to the description of experimental work aimed at developing and testing the content-methodological support of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with special educational needs.

The content-methodological support of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with SEN is substantiated as a structured complex of interrelated goals, content, forms, methods, algorithms and tools of socio-pedagogical activity that ensures coordinated and effective cooperation of specialists of the support team of a general secondary education institution and other subjects, parents and the child.

All forms and methods are integrated into a cyclical 8-step algorithm of interdisciplinary interaction, at the center of which is the social pedagogue as a possible coordinator of socio-pedagogical work who organizes and coordinates the interaction of specialists of the support team, parents, the administration of the educational institution and external subjects.

The practical significance of the research consists in the development and implementation of tools for identifying levels of effectiveness of interdisciplinary

interaction, testing the content-methodological support of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with SEN, and developing recommendations for increasing the effectiveness of such interaction in a general secondary education institution.

The dissertation work is an independent research in which the author's view on the problem of interdisciplinary interaction in socio-pedagogical work with primary school pupils with SEN is presented.

**Key words:** interdisciplinary interaction, socio-pedagogical work, primary school pupils with special educational needs, inclusive education, psychological-pedagogical support team, content-methodological support, cyclical algorithm of interdisciplinary interaction, practical tools, social pedagogue.

**Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України**

1. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Принципи міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 2. С. 38–44. ISSN 2786-4715. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.6>
2. Загутіна-Візер Я., Денисюк О. Інформаційно-комунікаційні технології у міждисциплінарній взаємодії спеціалістів під час супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 2 (13). С. 83–96. ISSN 2618-0715. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(13\).2024.316703](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(13).2024.316703)
3. Загутіна-Візер Я. Ю. Роль інспектора служби освітньої безпеки в міждисциплінарній взаємодії фахівців у соціально-педагогічній роботі з учнями з ООП. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2024. Вип. 1. С. 27–33. ISSN 3041-136X. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2024-1-4>
4. Загутіна-Візер Я. Ю. Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами: стан та перспективи розвитку. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 6. С. 72–81. ISSN 2786-4715. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.6.9>

**Публікації, у яких додатково висвітлено результати дисертації**

1. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-практ. конф., з міжнародною участю, 23-24 квітня 2023 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 124 –129. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29559>
2. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими

школярами з особливими освітніми потребами. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. для молодих вчених. 25 травня 2023 р. Ніжин, 2023. С. 223–225.

3. Загута-Візер Я. Ю. Складові ефективної міждисциплінарної взаємодії спеціалістів в інклюзивному закладі освіти. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти*: V Всеукраїнська наук.-практич. інтернет-конф., 25-26 жовтня 2023 року на базі кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету. 2023. С. 15–19.

4. Zahutina-Vizer Y. International experience of interdisciplinary cooperation among team members supporting pupils with special educational needs in an inclusive environment. *Moderní aspekty vědy: XXXVIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2023. str. 399. P. 83–99. DOI: <https://doi.org/10.52058/38-2023>*

5. Денисюк О.М., Загута-Візер Я.Ю., Ефективна міждисциплінарна робота фахівців в інклюзивному середовищі закладу освіти. *«Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи»*: II Міжнародна науково-практична конференція, 4 квітня 2024 року на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. С. 138–141.

6. Загута-Візер Я.Ю., Денисюк О.М. Міждисциплінарна взаємодія фахівців команди супроводу учнів з ООП в освітньому середовищі: матеріали IV Всеукраїнської міждисциплінарної наук.-практич. конф. з міжнародною участю: *«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»* 25 квітня 2024 р. на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. С. 93–96.

7. Загута-Візер Я. Ю. Міждисциплінарна взаємодія фахівців в інклюзивному закладі освіти: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції *«Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному*

*просторі громади»* 04 червня 2024 р. на базі Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. С. 44–46.

8. Денисюк О., Загута-Візер Я. Соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами у закладі освіти в умовах війни: матеріали Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «*Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій»* 08 жовтня 2024 року на базі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. С. 135–137

9. Денисюк О. М., Загута-Візер Я. Ю. Організація міждисциплінарної взаємодії фахівців у закладі освіти: алгоритм та ефективні форми співпраці. I Міжнародна науково-практична конференція *Соціальна робота в умовах війни в Україні: проблеми та шляхи вирішення*. 14 березня 2025 р. Дніпро, 2025. С. 381–384.

10. Загута-Візер Я. Ю. Принципи успішної взаємодії фахівців у міждисциплінарній команді супроводу. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11, 2025. – С. 219–222.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b>	19
<b>ВСТУП</b>	20
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</b>	
1.1. Теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	33
1.2. Міжнародний та вітчизняний досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	60
Висновки до першого розділу	90
<b>РОЗДІЛ 2. СТАН МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</b>	
2.1. Методика емпіричного дослідження міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	93
2.2. Оцінювання стану міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	115
Висновки до другого розділу	139
<b>РОЗДІЛ 3. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</b>	
3.1. Зміст, форми та методи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	142
3.2. Аналіз результатів упровадження змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	167
3.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	190

Висновки до третього розділу	206
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	<b>209</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>217</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>279</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЄС	–	Європейський союз
ЗВО	–	заклад вищої освіти
ЗЗСО	–	заклади загальної середньої освіти
ІТ	–	інформаційні технології
ІКТ	–	інформаційно-комунікаційні технології
ІПР	–	індивідуальна програма розвитку
ІП	–	індивідуальний план
ІРЦ	–	інклюзивно-ресурсний центр
КППС	–	команда психолого-педагогічного супроводу
КС	–	команда супроводу
МДК	–	міждисциплінарна команда
МОН	–	Міністерство освіти і науки України
НУШ	–	Нова українська школа
ООН	–	Організація Об'єднаних Націй
ООП (SEN/ BES)	–	особливі освітні потреби
ССД	–	служба у справах дітей
СШ	–	спеціальна школа
ТГ	–	територіальна громада
УСЗН	–	управління соціального захисту населення
ФСР	–	фахівець із соціальної роботи
ЦНАП	–	центр надання адміністративних послуг
ЦНСП	–	центр надання соціальних послуг
ЦСС	–	центр соціальних служб
ЮНЕСКО	–	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Молодші школярі з особливими освітніми потребами є найбільш вразливою категорією серед здобувачів освіти, які в умовах сучасних викликів потребують особливої уваги та підтримки. Важливим є забезпечення продовження здобуття освіти такими дітьми із створенням усіх необхідних умов для їхньої соціалізації незалежно від місця перебування таких учнів. Упровадження Нової української школи (НУШ) актуалізувало дитиноцентричний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи, що передбачають командну підтримку дитини з особливими освітніми потребами, інтеграцію зусиль педагогів, психологів, соціальних педагогів, спеціальних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, батьків, залучених фахівців. Водночас повномасштабна війна істотно ускладнила умови соціалізації та навчання молодших школярів з ООП. Зростає кількість дітей із травматичним досвідом, внутрішньо переміщених осіб, порушень емоційної стабільності та поведінки, що потребує скоординованої міждисциплінарної взаємодії, а не фрагментарних дій окремих фахівців.

Саме молодший шкільний вік є критичним для формування базових навичок адаптації, комунікації та саморегуляції, від яких залежить успішність подальшої інклюзії в середній і старшій школі. У цьому контексті соціально-педагогічна робота в закладах загальної середньої освіти набуває особливої значущості, а роль соціального педагога суттєво розширюється. Він виступає не лише фахівцем із підтримки дитини та сім'ї, а й ключовою ланкою координації міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу, забезпечуючи узгодження освітніх, соціальних і психологічних впливів з метою комплексної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Закону України «Про освіту», особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади. За оперативними

статистичними даними МОН України, станом на 01.01.2025 року, кількість інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти становила 33397, в них учнів з особливими освітніми потребами – 47610 осіб. Ці дані відображають динамічний ріст інклюзивної мережі порівняно з попередніми роками. У 2023/2024 н. р. кількість інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти становила 29321, в них здобувачів з особливими освітніми потребами – 40354 осіб; у 2022/2023 н. р. – осіб 33861 у 24995 інклюзивних класах, 2020/2021 н. р. – 25078 осіб у 18681 інклюзивних класах; 2019/2020 н. р. – 18643 осіб у 13491 класах. Дані охоплюють заклади загальної середньої освіти, у структурі яких вагому частку становлять молодші школярі (1-4 класи). Отже, кількість таких учнів у закладах загальної середньої освіти має тенденцію постійного зростання, що вимагає від держави консолідації зусиль на всіх рівнях державної політики щодо забезпечення інклюзивного навчання в закладах освіти, а також реалізації соціально-педагогічної роботи з такими учнями підготовленими фахівцями.

Водночас протягом останніх десятиліть в Україні було зроблено багато кроків на законодавчому рівні не лише для впровадження інклюзивного навчання, а й для покращення механізмів його організації на рівні закладів загальної середньої освіти задля забезпечення прав на навчання, розвиток усіх учнів без винятку та покращення взаємодії фахівців, які надають супровід дітям з ООП.

Упродовж останніх десятиліть в Україні сформовано розгалужену нормативно-правову базу, спрямовану на впровадження інклюзивного навчання та забезпечення права молодших школярів з особливими освітніми потребами на якісну освіту і розвиток у закладах загальної середньої освіти. Законодавчі та підзаконні акти у сфері освіти, соціального захисту, соціальних послуг і соціальної роботи закріплюють дитиноцентричний підхід, визначають механізми організації інклюзивного навчання, діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, функціонування психологічної служби та команд психолого-педагогічного супроводу, до складу яких входить

соціальний педагог. Важливою особливістю цієї нормативної системи є орієнтація на міждисциплінарну взаємодію фахівців – педагогічних, психологічних і соціальних – як ключову умову ефективної підтримки дитини з ООП. Однак наявність розвиненої законодавчої бази не гарантує автоматичної ефективності її реалізації на рівні конкретного закладу освіти, що актуалізує потребу в науковому аналізі реального стану міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти передбачає комплексний соціально-педагогічний супровід, підтримку дитини та її сім'ї, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, а також надання корекційно-розвиткових послуг у межах інклюзивного освітнього середовища. Забезпечення цих складових здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу, до складу якої, поряд із педагогічними та психологічними працівниками закладу освіти, можуть залучатися фахівці вузького профілю, що не перебувають у штаті закладу, зокрема спеціалісти соціальної роботи, представники служб у справах дітей, центрів надання соціальних послуг та інших дотичних інституцій. Таке розширення складу команди зумовлює її міждисциплінарний характер і створює умови для комплексного реагування на освітні, соціальні та психоемоційні потреби молодших школярів, істотно підвищуючи ефективність соціально-педагогічної роботи в інклюзивному закладі освіти.

Окремі аспекти проблеми інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти ґрунтовно висвітлені у вітчизняних і закордонних наукових дослідженнях. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти, зокрема перехід від медичної до соціальної моделі підтримки дитини, розроблено в працях А. Колупаєвої. Питання спеціальної та інклюзивної освіти, корекційно-педагогічних аспектів навчання дітей з порушеннями розвитку досліджували

В. Засенко, С. Литовченко та інші. Соціальні виміри інклюзії, проблеми соціальної інтеграції осіб з інвалідністю та адаптації міжнародного досвіду до національного контексту висвітлено у працях Л. Байди, Н. Софій.

Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з ООП, підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі, а також питання інклюзивної компетентності фахівців розглядалися в дослідженнях О. Гаяш, Е. Данілавичюте, О. Мартинчук, Т. Скрипник, З. Удич, З. Шевців. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні, практичні механізми реалізації партнерських відносин у команді супроводу дітей з ООП, рівноправну комунікацію та спільне прийняття рішень дитиною, батьками та фахівцями досліджувала М. Буйняк.

Теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі вивчали О. Карпенко, Н. Стеца,. Соціально-педагогічну роботу з дітьми з ООП та їхніми родинами, партнерську взаємодію з батьками, підтримку вразливих категорій населення аналізували О. Денисюк, М. Лехолетова, С. Сапіга, О. Тараненко та інші науковці. Підготовці фахівців соціальної сфери до професійної взаємодії, надання інтегрованих соціальних послуг та роботи в умовах громади присвячені праці Т. Лях, С. Михнюк, Т. Спіріної, Г. Слезанської, В. Фрицюк, Я. Юрків.

Закордонні дослідження (М. Koster, S. Pijl, C. Huber, A. Kosaј, T. Hennemann, T. Hascher та ін.) зосереджені на соціальній інтеграції, академічних досягненнях, соціально-емоційному благополуччі дітей з ООП в інклюзивних класах, а також на ролі командної та міждисциплінарної підтримки в забезпеченні позитивної динаміки розвитку молодших школярів.

Соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти досліджена недостатньо. Існуючі дослідження здебільшого стосуються спеціальної освіти або інклюзивного навчання в ширшому контексті. Значний внесок у розроблення теоретико-методичних засад міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу молодших школярів з ООП зробили О. Мартинчук, Т.

Скрипник, О. Таран. Досліджуючи корекційно-освітній аспект, науковці обґрунтовують алгоритм психолого-педагогічного супроводу, SMART-цілі, структуроване навчання, класний менеджмент, моніторинг розвитку та координацію команд супроводу [294; 297].

Причини агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку в умовах війни, шляхи та засоби корекції досліджували Г. Слосанська, Н. Бураковська [304].

Специфіка міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП полягає в її спрямованості на подолання соціально-культурних і поведінкових бар'єрів, забезпечення емоційної стабілізації та формування базових соціальних компетентностей у сенситивний період розвитку [339; 340; 267; 431]. Вона реалізується через команду супроводу як основну форму спільної діяльності, де соціальний педагог виступає координатором соціальної складової, забезпечуючи оцінку соціально-побутових умов, роботу з родиною, профілактику ізоляції та взаємодію з зовнішніми структурами.

Наразі фахівці досі стикаються з труднощами в налагодженні ефективної міждисциплінарної взаємодії та потребують кваліфікованої підтримки. У контексті воєнного стану в Україні ці труднощі посилюються обмеженістю ресурсів, психоемоційним навантаженням на фахівців та нестабільністю складу команд через міграцію чи мобілізацію, що вимагає додаткових заходів для підтримки та адаптації взаємодії.

Міждисциплінарна взаємодія в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами попри всю актуальність, не була предметом спеціального наукового пошуку, тоді як її дослідження дозволить розробити обґрунтоване змістово-методичне забезпечення, алгоритм ефективної міждисциплінарна взаємодія, практичні інструменти

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з ООП майже не розглядається крізь призму

міждисциплінарної взаємодії фахівців. Дослідження переважно зосереджуються на окремих складових супроводу (психологічній, педагогічній, корекційній), не формуючи цілісного бачення соціально-педагогічної взаємодії як координованого командного процесу. Недостатньо розробленими залишаються питання критеріїв і рівнів ефективності міждисциплінарної взаємодії, а також відсутні науково обґрунтованого алгоритму її організації в умовах закладу загальної середньої освіти, зокрема в роботі з молодшими школярами з ООП.

Своєчасність і доцільність дослідження зумовлені наявністю низки *суперечностей* між:

- наявністю наукових досліджень інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу та міждисциплінарної взаємодії фахівців і недостатнім теоретичним обґрунтуванням міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами;

- потребою у формуванні соціальної компетентності, адаптації та інтеграції молодших школярів з ООП та недостатньо узгодженою та скоординованою діяльністю команди психолого-педагогічного супроводу ЗЗСО та інших суб'єктів, залучених до супроводу молодших школярів з ООП;

- визнанням міждисциплінарної команди супроводу як ключового механізму реалізації інклюзивної освіти та відсутністю чітко обґрунтованого алгоритму та апробованого змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Таким чином, актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами».***

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано відповідно до наукової теми кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Соціалізація вразливих груп населення в контексті розвитку територіальних громад в Україні» (2021–2026 рр., державний реєстраційний номер: 0121U112043). Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 10 від 30 листопада 2022 р).

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати зміст і специфіку міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами та експериментально перевірити її ефективність шляхом впровадження змістово-методичного забезпечення в умовах закладу загальної середньої освіти.

Відповідно поставленої мети визначено **завдання дослідження**:

1. Розкрити теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.
2. Проаналізувати вітчизняний та закордонний досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.
3. Визначити критерії й показники ефективності та виявити стан міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.
4. Апробувати змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.
5. Розробити рекомендації щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими

школярами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

**Об'єктом дослідження** є міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Предмет дослідження** – змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

**Теоретико-методологічну основу** дослідження становлять концептуальні положення системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів, а також положення наукових теорій і концепцій про: інклюзивну освіту та соціальну інтеграцію (Л. Байда, М. Буйняк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук); соціально-педагогічну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами (О. Денисюк, М. Лехолетова, С. Сапіга, О. Тараненко); підготовку фахівців до міждисциплінарної взаємодії (Ю. Бистрова, О. Гаяш, О. Карпенко, Т. Скрипник, О. Тараненко, З. Удич); зарубіжні практики інклюзивної освіти та міждисциплінарної взаємодії (M. Koster, J. Crede, T. Hennemann, C. Huber, A. Kosaj, S. Krawinkel, K. D. Schuck, T. Hascher); підготовку фахівців соціальної сфери (Г. Васильєва, С. Михнюк, Г. Слозанська, М. Томашевська, В. Фрицюк, С. Чернета, З. Шевців, Я. Юрків), надання інтегрованих соціальних послуг в умовах громади (О. Карпенко, Т. Лях, С. Михнюк, Ж. Петрочко, Т. Спіріна, Г. Слозанська, В. Фрицюк, Я. Юрків); партнерську взаємодію фахівців в інклюзивному навчанні (М. Буйняк); положення нормативно-правових документів – Закону України «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з ООП.

положення нормативно-правових документів – Закону України «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з ООП.

Для розв'язання поставлених мети та завдань дисертаційної роботи використано комплекс **методів**: *теоретичні* – аналіз філософських, психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних наукових джерел для з'ясування стану розробленості проблеми дослідження й уточнення його поняттєво-категоріального апарату; синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних положень із метою розкриття змісту, форм та методів міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП; *емпіричні* – анкетування, інтерв'ю, фокус-групи; контент-аналіз нормативно-правових документів; педагогічний експеримент для перевірки впливу впровадженого змістово-методичного забезпечення на ефективність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами; методи математичної статистики для кількісної обробки даних та визначення статистичної значущості отриманих під час експерименту результатів.

**Наукова новизна та теоретичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що у дисертації:

Наукова новизна та теоретичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що :

- вперше визначено сутність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами як системно організованого процесу скоординованої та узгодженої діяльності фахівців закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію; узагальнено вітчизняний та міжнародний досвід (Франція, Німеччина, Італія) міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами; визначено критерії (готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії; залученість батьків до міждисциплінарної команди супроводу; динаміка розвитку молодших

школярів з ООП), показники та рівні (високий, середній, низький) ефективності такої взаємодії; обґрунтовано змістово-методичне забезпечення та розроблено алгоритм міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

- *уточнено:* поняття «соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з ООП»; особливості організації міждисциплінарної взаємодії у закладі загальної середньої освіти через створення та забезпечення діяльності команд психолого-педагогічного супроводу; роль соціального педагога у координації міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами;
- *подальшого розвитку набули:* зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП у закладі загальної середньої освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні й впровадженні: комплексу діагностичних інструментів, що дозволяють оцінювати ефективність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти; змістово-методичного забезпечення (алгоритм міждисциплінарної взаємодії, чек-листи спостереження, журнали моніторингу поведінки та прогресу, індивідуалізовані графіки навчання, рефлексивні протоколи командних зустрічей та адаптовані шаблони для індивідуальної програми розвитку/індивідуального навчального плану).

Основні положення, результати дослідження, розроблені методичні матеріали, практичні інструменти змістово-методичного забезпечення можуть бути використані у діяльності фахівців соціальної роботи, керівників та учасників команд психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої освіти, соціальних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних

центрів, спеціалістів соціальних служб та інших фахівців соціальної сфери; закладами вищої освіти при викладанні навчальних дисциплін «Соціальна інклюзія», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Практикум із організації міждисциплінарної взаємодії в громаді», «Соціальна робота з сім'ями» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти), «Міждисциплінарна взаємодія в соціальній роботі» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота/110 Соціальна робота та консультування; при розробленні нових навчальних дисциплін за вибором, навчальних посібників, методичних рекомендацій та програм підвищення кваліфікації педагогічних і соціально-педагогічних працівників.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес закладів загальної середньої освіти: спеціалізованої школи I–III ступенів № 106 з поглибленим вивченням англійської мови Шевченківського району м. Києва (акт про впровадження № 01-15/230 від 11.06. 2025р.); школи I–III ступенів № 70 Шевченківського району м. Києва (акт про впровадження № 01-09/47 від 19.05.2025р.); Синяківського хіміко-технологічного ліцею – закладу загальної середньої освіти I–II ступенів № 15 (акт про впровадження № 01-18/113 від 20.05.2025р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки, окремі частини та практичні результати дисертації представлено в тезах та доповідях на 9 науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних – «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (III та IV Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю, 2023, 2024 рр.); «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (II Міжнародна науково-практична конференція, 2024 р.); «Соціально-психологічна підтримка особистості в умовах суспільних трансформацій» (Міжнародна науково-практична онлайн-конференція, 2024 р.); «Соціальна робота в умовах війни в Україні: проблеми та шляхи вирішення» (I Міжнародна науково-практична конференція, 2025 р.);

«Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (Міжнародна науково-практична конференція, 2025 р.); всеукраїнських – «Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами» (III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю, 2023 р.); «Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення» (VII Міжнародна науково-практична конференція для молодих вчених, 2023 р.); «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти» (V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція, 2023 р.); «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (V Всеукраїнська науково-практична конференція, 2024 р.).

Основні результати дисертаційної роботи обговорено на засіданнях кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, щорічних звітних науково-практичних конференціях Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, 2022-2026 рр.).

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження висвітлено у Наукові результати дисертації висвітлено у 14 наукових публікаціях, із них 6 – одноосібних, 8 – у співавторстві. Зокрема: 4 статті (з них 2 у співавторстві) у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України; 6 наукових публікацій (з них одна стаття (одноосібна) у зарубіжній колективній монографії, 4 у співавторстві), у яких додатково висвітлено результати дисертації.

**Особистий внесок здобувача.** Репрезентовані в дисертації наукові результати отримано автором самостійно. У статті «Принципи міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами» (у співавторстві з О. Денисюк) здійснено аналіз принципів взаємодії, розроблено рекомендації для команд супроводу з акцентом на партнерство в соціально-педагогічній роботі з учнями з ООП.

У статті «Інформаційно-комунікаційні технології у міждисциплінарній взаємодії спеціалістів під час супроводу дітей з особливими освітніми потребами» (у співавторстві з О. Денисюк) автором презентовано результати дослідження використання ІКТ, включаючи рекомендації щодо онлайн-інструментів для команд супроводу в умовах воєнного стану.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, переліку умовних скорочень, списку публікацій, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (492 найменувань, з них 146 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 379 сторінки, із них основного тексту 206 сторінок. Дисертація містить 11 таблиць та 27 рисунків, 28 додатки на 121 сторінці.

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ**  
**МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНО-**  
**ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З**  
**ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**1.1. Теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами**

У сучасних українських закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливого значення як провідний механізм соціалізації, емоційної стабілізації та формування базових соціальних компетентностей у сенситивний період молодшого шкільного віку – ключовому етапі становлення особистості, коли відбувається інтенсивне закладання фундаментальних основ соціального досвіду: довіри до оточення, навичок співпраці, толерантності, саморегуляції та адаптації до шкільного колективу.

Умови воєнного стану суттєво посилюють виклики цього процесу: підвищена тривожність, емоційна нестабільність, втрата звичного оточення через вимушене переміщення, розрив соціальних зв'язків, розлука з близькими, постійна загроза безпеці та хронічний стрес створюють додаткові бар'єри для соціалізації та адаптації не лише дітей з ООП, а й усіх учнів класу, що проявляється у зниженні концентрації, поведінкових реакціях та труднощах у встановленні контактів, значно ускладнюючи процеси навчання й соціальної інтеграції.

Саме тому соціально-педагогічна робота в умовах війни виходить за межі корекції окремих порушень і стає стрижнем формування соціального досвіду молодших школярів з ООП у реальному шкільному середовищі, де вони взаємодіють з однолітками, педагогами та фахівцями, дозволяючи не

лише реагувати на індивідуальні потреби, а й формувати толерантне, безпечне середовище у ЗЗСО, в якому соціальна складова стає пріоритетом: розвиток емпатії, відповідальності, навичок співпраці та профілактика соціальної дезадаптації [127; 48; 175; 310; 55].

У таких умовах ізольована робота окремого соціального педагога, психолога чи вчителя вже не здатна повною мірою задовольнити багатогранні соціальні потреби дитини з ООП – від подолання бар'єрів у спілкуванні та профілактики ізоляції до формування навичок конструктивної взаємодії з оточуючими, тому міждисциплінарна взаємодія виступає ключовим механізмом соціально-педагогічної роботи: вона забезпечує узгоджену співпрацю соціальних педагогів, практичних психологів, вчителів початкових класів, асистентів, логопедів, дефектологів, медичних працівників, представників ІРЦ, служб у справах дітей, центрів соціальних послуг та батьків для створення цілісної системи соціальної підтримки, що охоплює не лише дитину, а й її найближче оточення [319; 55; 170; 350; 305].

Теоретичними основами міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі, за Н. Стецю, є комплекс класичних моделей, які дозволяють розглядати процес підтримки дитини не як суму окремих професійних дій, а як цілісну, інтегровану систему. Дослідниця підкреслює, що міждисциплінарна взаємодія передбачає не лише обмін знаннями, а й формування спільної комунікаційної культури, координацію дій та створення нових стратегій роботи з клієнтами [319].

Міждисциплінарна взаємодія може будуватися за *біопсихосоціальною моделлю Engel G. L.* [482], яка інтегрує біологічні, психологічні та соціальні фактори у процесі оцінки та надання допомоги. Ця модель дозволяє уникнути вузького медичного або винятково педагогічного погляду, забезпечуючи комплексну оцінку потреб дитини.

Саме ця модель лягла в основу *компетентнісного підходу* в нашому дослідженні, оскільки передбачає необхідність формування в фахівців інтегрованої компетентності, здатної враховувати всі три виміри розвитку

дитини з особливими освітніми потребами, а не обмежуватися лише медичним чи педагогічним аспектом. Подальший розвиток моделі здійснювали F. Borrell-Carrió [15], а в українській практиці інклюзивної освіти її активно застосовують А. Колупаєва [129; 130; 131], О. Мартинчук [169; 171] та Н. Стеца [319]. Серед сучасних українських дослідників біопсихосоціальну модель використовували Т. Скрипник [294; 295; 296] для організації психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з ООП, Ю. Найда та Н. Софій [5; 106; 110; 312; 313] для побудови ефективної командної роботи в інклюзивних закладах, а також І. Сухіна [318] для розвитку резильєнтності в сім'ях дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до компетентнісного підходу, доцільно розглядати когнітивні, мотиваційні, практичні та рефлексивні складники компетентності фахівців щодо міждисциплінарної взаємодії, що забезпечують особистісно-орієнтовану, міждисциплінарну та системну взаємодію в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

У контексті соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП системний підхід дозволяє бачити дитину як частину взаємопов'язаних систем (сім'я – клас – школа – громада). Однією з ключових теорій міждисциплінарної взаємодії є *системна теорія L. von Bertalanffy* [479; 485; 325] відповідно до якої соціальні явища розглядаються як складні динамічні системи, де зміна одного елемента впливає на всю структуру.

Відповідно до вищезазначеного, ми трактуємо міждисциплінарну взаємодію як відкриту систему взаємозв'язків між закладом освіти, родиною, ІРЦ, центрами надання соціальних послуг (ЦНСП), службами у справах дітей (ССД), медичними установами та громадськими організаціями. Такий підхід забезпечує наступність і цілісність супроводу, коли соціально-педагогічна робота не обмежується шкільними стінами, а охоплює зовнішні ресурси громади для стабільної соціальної адаптації та профілактики ізоляції дитини з ООП [319; 55].

Ідеї системного підходу до організації командного супроводу в інклюзивній освіті застосовували сучасні дослідники М. Пейн [488; 493; 491;

490; 489], О. Гордійчук [55]; А. Колупаєва [190] в контексті реалізації інклюзивної освіти, Т. Скрипник [297] у дослідженні діяльності команд психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, О. Мартинчук [171] у підготовці фахівців до системної роботи зі вразливими дітьми, О. Пометун [201] для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП, акцентуючи увагу на принципі зворотного зв'язку.

Конкретизує системний підхід екологічна теорія U. Bronfenbrenner [498; 497; 496; 495.; 481], що розглядає розвиток дитини через призму п'яти рівнів екологічних систем – від мікросистеми (сім'я, клас, однолітки) до макросистеми (культура, державна політика) та обґрунтовує необхідність одночасної роботи на всіх рівнях: від безпосередньої взаємодії дитини з однолітками до впливу на шкільну політику та громадську свідомість. Серед сучасних авторів екологічний підхід застосовували О. Мартинчук, Т. Скрипник для аналізу впливу середовища на дітей з ООП, А. Колупаєва у дослідженнях про інклюзивну освіту, І. Микитюк для обґрунтування соціальних аспектів інклюзії та О. Кас'яненко [119] для формування креативності як ресурсу в екологічних системах розвитку дітей з ООП. У роботі з дітьми з порушеннями мовлення Ю. Рібцун та І. Рібцун [269;273] використовують екологічний підхід для логопсиходіагностики, акцентуючи на впливі середовища на комунікацію.

Екологічна теорія U. Bronfenbrenner [479; 485; 498; 497; 496; 495.; 481; 325,103] виступає також важливою теоретико-методологічною рамкою реалізації *особистісно-орієнтованого підходу*, оскільки дозволяє розглядати розвиток молодшого школяра з ООП у системі взаємопов'язаних середовищ. У нашому дослідженні цей підхід реалізується як комплекс взаємопов'язаних заходів у середовищі закладу загальної середньої освіти, спрямованих на створення рівних можливостей для соціальної інтеграції та адаптації молодшого школяра з ООП, передбачає індивідуалізацію соціально-педагогічної роботи, опору на сильні сторони дитини, розвиток її автономії та соціальної компетентності. У молодшому шкільному віці це особливо

важливо, оскільки саме тоді інтенсивно формуються базові соціальні компетентності через взаємодію в мікросистемах (класний колектив, педагог, родина), а порушення в одній з них неминуче позначається на всьому процесі соціалізації [10; 11; 12; 190; 292; 293; 481]. Водночас організаційним механізмом міждисциплінарної взаємодії виступає партнерський підхід.

В контексті соціально-педагогічної роботи в закладі освіти наступним важливим методологічним підходом до нашого дослідження є *міждисциплінарний підхід*, який передбачає інтеграцію знань, ресурсів і професійних дій різних фахівців для комплексного розв'язання освітніх і соціально-педагогічних завдань. Механізмом реалізації міждисциплінарного підходу є педагогіка партнерства (співробітництва), досліджувалась науковцями І. Бехом, М. Буйняк, Ю. Найдою, О. Савченко, Н. Софій, та ін., розглядається як діалогічна взаємодія в трикутнику «педагог – дитина – батьки» на засадах добровільності, поваги, довіри та спільної відповідальності фахівців, батьків і дитини [14; 275; 276; 437; 28; 29; 30]. Дослідниця М. Буйняк, зокрема, акцентує увагу на практичних механізмах реалізації партнерських відносин у команді супроводу дітей з ООП, підкреслюючи важливість колективного прийняття рішень, рівноправної участі батьків та створення атмосфери довіри в інклюзивному середовищі. Партнерська взаємодія забезпечує рівноправну комунікацію та спільне прийняття рішень дитиною, батьками та фахівцями, створює основу для ефективної міждисциплінарної взаємодії. У дослідженні ми використовуємо ключові елементи педагогіки партнерства, які забезпечують ефективну соціально-педагогічну роботу з молодшими школярами з ООП та діяльність міждисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу в закладі загальної середньої освіти [292; 298; 300; 169; 170; 171; 251; 31; 33; 37].

Ці підходи не лише збагачують теоретико-методологічну базу дослідження, а й дозволяють адаптувати класичні ідеї до сучасного українського контексту соціально-педагогічної роботи, де міждисциплінарна взаємодія стає ключовим механізмом підтримки адаптації молодших школярів

з ООП до умов навчання в ЗЗСО та підготовки їх до переходу в середню школу – складного етапу, пов’язаного зі збільшенням кількості вчителів і предметів, розширенням простору закладу, необхідністю орієнтуватися в розкладі, часі, днях тижня, ефективно комунікувати з новими педагогами та однолітками, просити про допомогу та будувати конструктивні стосунки. Отже методологічною основою нашого дослідження є системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та міждисциплінарний підходи (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Методологічні підходи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

<b>Методологічний підхід</b>	<b>Ключові характеристики</b>	<b>Застосування в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП</b>
Системний підхід	дитина як частина взаємопов’язаних систем (сім’я – клас – школа – громада)	забезпечення цілісності соціально-педагогічного супроводу; інтеграція зовнішніх ресурсів; координація дій фахівців
Особистісно-орієнтований підхід	індивідуалізація; опора на сильні сторони, інтереси, автономію; дитина як суб’єкт	адаптація соціального середовища ЗЗСО до індивідуальних запитів дитини з ООП; формування соціальних компетентності через взаємодію в мікросистемах (клас, родина, однолітки); профілактики соціальної ізоляції
Компетентнісний підхід	розвиток ключових компетентностей дитини та фахівців; клієнтоорієнтованість; практичність	розвиток соціальних компетентностей дитини (комунікація, просити про допомогу, будувати стосунки); соціальні компетентності команди (комунікативні, рефлексивні, етичні) для подолання соціокультурних труднощів та соціальної ізоляції в міждисциплінарній роботі
Міждисциплінарний підхід	рівноправна співпраця; спільне планування (ІПР); міждисциплінарна координація	співпраця команди супроводу, батьків та фахівців; колективне прийняття рішень, міжвідомча соціальна координація, активна соціальна взаємодія з родиною та громадою для соціальної інтеграції дитини з ООП

Аналіз наукової літератури засвідчує значну різноманітність трактувань поняття «міждисциплінарна взаємодія», що відображає її комплексний характер як процесу узгодженої, інтегративної співпраці фахівців різних галузей для вирішення багатогранних соціальних і освітніх проблем отримувачів послуг, зокрема молодших школярів з ООП у соціально-педагогічній роботі. Вітчизняні дослідники (О. Гордійчук, Т. Коломоєць, Т. Спіріна, К. Луць, Т. Лях, В. Рогожинська, Н. Гусак, Н. Клішевич, Г. Слозанська та співавтори) розглядають міждисциплінарну взаємодію переважно як механізм інтеграції професійних ресурсів для забезпечення комплексного супроводу. О. Гордійчук визначає її як взаємопроникнення підходів і методів різних дисциплін (педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи) з метою цілісного вирішення проблем отримувача послуг, підкреслюючи принцип наступності та взаємодії з зовнішніми організаціями [55]. Т. Коломоєць акцентує на спільному плануванні ІПР та залученні батьків як рівноправних учасників для подолання соціальних і освітніх бар'єрів [127]. Т. Спіріна, К. Луць, Т. Лях, В. Рогожинська та Н. Гусак наголошують на узгодженості комплексного підходу, партнерстві, етичності, конфіденційності та міжвідомчій координації як основах інтегрованих соціальних послуг і кейс-менеджменту [317; 167; 61; 62; 63]. Н. Клішевич і Г. Слозанська бачать взаємодію як взаємоузгоджену діяльність фахівців і батьків, спрямовану на інтеграцію дитини в суспільство та громаду, з акцентом на дитиноцентричність і формування компетентностей для роботи в територіальних громадах [194; 304].

Закордонні автори доповнюють цей дискурс реляційним і системним баченням. S.R. Elling, E. Henneman, A. Kosač, M. Kulawiak акцентують на запобіганні соціальній ізоляції, інтеграції психологічних і соціальних аспектів та подоланні бар'єрів через узгодженість методів [338; 394; 409]; I. Zweers, N. Humphrey, M. Ainscow, A. Vlachou, D.M. James трактують взаємодію як фундамент формування справедливого суспільства, де командна синергія сприяє вдосконаленню систем і повному включенню всіх учасників [438; 351];

473; 372]. У нашому дослідженні міждисциплінарна взаємодія розглядається через призму системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та міждисциплінарного підходів. Системний підхід трактує її як динамічну систему взаємозв'язків між закладом освіти, родиною, медичними установами, інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) та громадою для цілісного соціально-педагогічного супроводу. Компетентнісний підхід підкреслює формування у фахівців комплексу знань, умінь і навичок для спільної діяльності, що безпосередньо визначає якість соціальної підтримки.

Дослідники визначають міждисциплінарну взаємодію як узгоджену професійну співпрацю фахівців різних дисциплін, що передбачає взаємопроникнення підходів, спільне планування, моніторинг і коригування траєкторії розвитку дитини [55]. У соціально-педагогічній роботі вона виходить за межі психолого-педагогічного супроводу, акцентуючи соціальну складову: соціалізацію, профілактику ізоляції, підтримку родини як вразливої категорії, формування толерантного мікроклімату та залучення ресурсів громади [167; 61; 62].

У нормативно-правовій базі України міждисциплінарна взаємодія фахівців у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП закріплена як ключовий механізм забезпечення комплексного супроводу через команди супроводу в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Конституція України (ст. 53) гарантує право на освіту всім громадянам, що передбачає створення умов для всебічного розвитку особистості через скоординовану роботу фахівців різних сфер [143]. Закон України «Про освіту» (2017) трактує особу з ООП як таку, котра потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки для реалізації права на освіту (ст. 1, п. 1), підкреслюючи дитиноцентричний підхід, де міждисциплінарна взаємодія виступає механізмом формування індивідуальної траєкторії розвитку з акцентом на соціально-педагогічну роботу з родиною та інтеграцію дитини в освітнє середовище [207]. Постанова КМУ № 607 від 21.08.2013 р. (зі змінами) зазначає, що діти з порушеннями розвитку навчаються в спеціально створених

умовах відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з ООП (п. 1), що вимагає залучення міждисциплінарних команд для соціальної адаптації та профілактики ізоляції [236].

Національна стратегія у сфері прав людини (2021) у пункті 17 акцентує на формуванні толерантної поведінки, нетерпимості до дискримінації, вихованні культури поваги до різноманітності та створенні умов для рівноправної участі всіх дітей, включаючи тих, що з ООП, у соціальному та освітньому житті закладу [222, п. 17]. Це безпосередньо підтримує міждисциплінарну взаємодію в соціально-педагогічній роботі, де соціальний педагог координує зусилля для формування безпечного середовища, соціалізації та прийняття молодших школярів з ООП однолітками й педагогами. Стратегія забезпечення права дитини на зростання в сімейному оточенні на 2024-2028 роки приділяє увагу ролі сім'ї як основного середовища розвитку та соціалізації дитини з ООП, підкреслюючи необхідність тісної співпраці між сім'єю, закладом освіти та іншими суб'єктами надання послуг через міждисциплінарну взаємодію фахівців. Це сприяє створенню умов для індивідуальної підтримки, запобігання соціальній ізоляції та комплексного супроводу родини як вразливої категорії населення [309].

Такий підхід відповідає специфіці соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП, де батьки виступають рівноправними партнерами команди супроводу, а взаємодія фахівців виходить за межі ЗЗСО для залучення зовнішніх ресурсів громади. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) регулюється Постановою КМУ № 545 від 02.07.2017 р. (зі змінами в постановах № 765, 493, 979), яка акцентує на міжвідомчій співпраці та залученні фахівців освіти, медицини, соціального захисту, реабілітації для комплексної оцінки розвитку дитини з ООП та надання рекомендацій щодо супроводу (п. 2, п. 9). ІРЦ виступає ключовим елементом міждисциплінарної взаємодії, забезпечуючи координацію між ЗЗСО, батьками та іншими установами для формування висновків про особливі потреби та розробки індивідуальних програм розвитку [227]. Соціальний педагог, на нашу думку,

може виконувати роль координатора, який інтегрує рекомендації ІРЦ у соціально-педагогічний супровід дитини та родини, за відсутності спеціально призначеної особи. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 р. затверджує Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу, де чітко визначено склад (постійні: директор, вчитель, психолог, соціальний педагог; залучені: фахівці ІРЦ, лікарі), принципи (дитиноцентричність, партнерство), завдання (оцінка потреб, розробка ІПР, моніторинг) та функції, зокрема координацію соціальної складової [251]. Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. регулює порядок організації супроводу, підкреслюючи обов'язковість міждисциплінарної команди для адаптації середовища та індивідуальної підтримки [957].

Постанова КМУ № 129 від 05.02.2026 р. «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (чинна з 01.08.2026 р.) суттєво посилила організаційні механізми міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Документ чіткіше визначив обов'язки членів команди психолого-педагогічного супроводу, встановив обов'язковий регулярний моніторинг прогресу дитини (не рідше одного разу на квартал) та коригування ІПР за результатами оцінки. Збільшено строк розроблення ІПР до одного місяця, що дозволяє команді оперативніше узгоджувати цілі, корекційно-розвиткові заходи та соціально-педагогічний супровід, уникаючи формалізму та затримок. Посилено міжвідомчу координацію між ЗЗСО, ІРЦ, центрами соціальних служб та органами соціального захисту, що сприяє залученню зовнішніх ресурсів громади для комплексної соціальної підтримки дитини та родини. Постанова усунула адміністративні бар'єри для створення інклюзивних класів і підкреслила системність, своєчасність та дитиноцентричність супроводу, організаційно зміцнивши міждисциплінарну взаємодію як ключовий інструмент соціально-педагогічної роботи в молодшій школі [213].

Ці нормативні акти підтверджують, що міждисциплінарна взаємодія в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП не обмежується психолого-педагогічним супроводом, а спрямована на соціальну адаптацію, формування толерантного середовища та підтримку родини як рівноправного партнера. Нормативно-правова основа соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП у ЗЗСО чітко закріплює міждисциплінарну взаємодію як ключовий механізм комплексного супроводу, спрямованого на соціальну адаптацію, профілактику ізоляції та формування базових соціальних компетентностей дитини. Саме соціальний педагог виступає координатором соціальної складової, забезпечуючи не лише індивідуальну траєкторію розвитку дитини, а й системний вплив на весь класний колектив, батьків нормотипових учнів та освітнє середовище в цілому.

У працях Т. Скрипник, О. Мартинчук досліджуються етапи психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами: визначення першочергових потреб дитини, формулювання довго- й короткотривалих SMART-цілей, узгодження змісту додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг задля досягнення цих цілей, розроблення дієвої індивідуальної програми розвитку, впровадження її та моніторинг динаміки успіху дитини. Також автори наголошують на необхідності дієвої координації команди супроводу та володіння інклюзивними технологіями [292; 293; 319; 304].

О. Карпенко, Н. Стеца розглядають міждисциплінарну взаємодію як процес кооперації фахівців різних дисциплін для досягнення спільної мети – ефективної підтримки клієнта, з інтеграцією соціальних, психологічних, педагогічних і медичних компетенцій [319]. Її системний і клієнтоорієнтований підхід ми адаптуємо для соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП, де соціальний педагог виступає не лише учасником КС, а координатором соціальної складової в усьому освітньому середовищі: взаємодіє з нормотиповими учнями, педагогами, батьками всіх

дітей, забезпечуючи безпеку, толерантність, емпатію та соціальну інтеграцію ООП через превентивну роботу проти упереджень і дискримінації.

Г. Слозанська, Н. Бураковська, А. Вояк, О. Медвідь, О. Кас'яненко, Н. Горішна акцентують на соціально-педагогічній підтримці дітей з ООП (зокрема з РАС) через міждисциплінарну взаємодію соціального працівника, педагога, асистента, психолога та батьків, спрямовану на соціалізацію в інклюзивному середовищі [304; 48;175]. Ми спираємося на ці напрацювання, але розширюємо фокус на молодшому шкільному віці, де соціально-педагогічна робота через міждисциплінарну взаємодію формує базові соціальні компетентності, готує дитину з ООП до переходу в середню школу та впливає на весь клас, сприяючи толерантності й профілактиці дезадаптації.

Базуючись на ідеях Т. Скрипник щодо алгоритмізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, ми акцентували нашу дослідницьку увагу на соціальній адаптації, інтеграції, емоційній стабільності молодших школярів з ООП, формуванні навичок взаємодії з однолітками, зниженні поведінкових труднощів та створенні підтримуючого середовища для дитини в умовах інклюзивного закладу освіти [295]. Соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з ООП у ЗЗСО спрямована на формування соціальної компетентності через міждисциплінарну взаємодію, партнерство з сім'єю, профілактику дезадаптації та розвиток соціальної ініціативи в реальному та віртуальному середовищі. Це важливо, бо саме в молодшій школі закладаються фундаментальні навички соціальної адаптації та інтеграції, які впливають не лише на успішність навчання в ЗЗСО, а й на подальшу соціалізацію дитини з ООП за межами школи та в дорослому житті: здатність орієнтуватися в новому просторі, будувати довірливі стосунки з педагогами та однолітками, просити про допомогу, комунікувати в групі, долати стрес і конфлікти.

Таким чином, визначення сутності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП як системного та координованого процесу професійної співпраці зумовлює необхідність

урахування специфіки віку та психолого-педагогічних особливостей молодших школярів.

Молодший шкільний вік характеризується провідною роллю навчальної діяльності, що сприяє розвитку довільності поведінки, соціалізації, формуванню вольових процесів та когнітивних здібностей. За Ж. Піаже, цей період відповідає стадії конкретних операцій, коли дитина переходить від егоцентричного мислення до логічних операцій з конкретними об'єктами. Е. Еріксон виділяє стадію «працездатність проти неповноцінності», де дитина набуває почуття компетентності через успішне навчання та соціальну взаємодію. Вітчизняна періодизація підкреслює, що в молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток довільності, самоконтролю та соціальних навичок у процесі навчальної діяльності та спілкування з однолітками й дорослими [332, с. 12, 98].

В «Енциклопедії освіти» визначено цей вік, як період від 6 до 12 років, коли відбуваються ключові зрушення в розвитку мислення, пізнавальної активності, психофізичного зростання та довільності психічних процесів, роблячи його сенситивним для регуляції через організоване навчання як провідну діяльність [ 83, с. 1112]. Сучасні науковці О. Чаплук, І. Дуткевич, О. Шимон, Л. Цуркан та інші, досліджують молодший шкільний вік у межах означеної вікової градації, підкреслюючи його значущість для становлення навчальної мотивації, розвитку саморегуляції, соціальної компетентності та формування особистісних новоутворень.

Ми поділяємо позицію зазначених авторів щодо зазначених вікових меж та сутнісних характеристик молодшого шкільного віку, як періоду від 6 до 12 років (1-4 класи ЗЗСО), коли відбуваються ключові зрушення в психофізичному розвитку під впливом систематичного навчання, з фокусом на формування базових навичок соціалізації, адаптації та взаємодії. Це критичний час для закладання основ всебічного розвитку, особливо для дітей з ООП, оскільки саме в молодшій школі формуються навички, необхідні для подальшої інтеграції в освітнє середовище, де міждисциплінарна взаємодія

фахівців стає інструментом для подолання бар'єрів і створення індивідуальної траєкторії. Такий підхід обґрунтовує фокус на специфіці дітей з ООП, де вікові особливості поєднуються з індивідуальними потребами, вимагаючи комплексної соціально-педагогічної підтримки. [333; 76; 343; 331; 83, с. 1112].

Особливості молодших школярів з ООП характеризуються різноманітністю нозологій, зокрема порушеннями розвитку, затримками психічних функцій, моторними труднощами, недостатньою концентрацією уваги, дратівливістю та поведінковими проблемами, що суттєво ускладнює процес їхнього навчання та соціалізації [338; 339; 267; 268; 13]. Т. Чечко підкреслює уповільнене дозрівання психічних функцій, затримки в рухових і мовленнєвих навичках, самообслуговуванні, формуванні уявлень про світ, а також розумові, поведінкові та фізичні труднощі [338]. Н. Ратушняк акцентує увагу на нестійкому психологічному стані таких учнів, що потребує комплексної допомоги від команди фахівців, спрямованої на корекцію відхилень, формування грамотності та успішну соціалізацію [267; 268]. Вітчизняні та зарубіжні джерела підкреслюють вразливість молодших школярів з ООП, нижчі освітні показники та вплив на подальше життя, наголошуючи на необхідності індивідуальних умов у закладах освіти [420; 445; 391].

Також особливості молодших школярів з ООП характеризуються не лише нозологічними порушеннями, а й значними соціально-культурними та поведінковими труднощами, які суттєво ускладнюють їх адаптацію до шкільного середовища та соціалізацію в групі однолітків. Соціально-культурні труднощі проявляються в обмеженому досвіді соціальних взаємодій, недостатньому розумінні групових норм і правил поведінки, труднощах у сприйнятті культурних кодів (наприклад, свят, традицій, спільних ритуалів класу), а також у підвищеній вразливості до стереотипів та булінгу через відмінності від нормотипових ровесників [338; 267; 13; 420]. Поведінкові труднощі включають імпульсивність, емоційну лабільність, труднощі з саморегуляцією, конфліктність або навпаки – надмірну пасивність

і уникнення контактів, що часто призводить до соціальної ізоляції вже на етапі молодшої школи. Саме в молодшому шкільному віці, коли провідною діяльністю є навчальна, а соціалізація відбувається через інтенсивну взаємодію з однолітками та дорослими в колективі класу, соціально-педагогічна складова набуває важливого значення [267; 338; 339].

В молодшому шкільному віці закладаються базові соціальні навички, формується самооцінка та здатність до співпраці, а індивідуалізований підхід через ефективну міждисциплінарну взаємодію фахівців дозволяє подолати соціально-культурні та поведінкові порушення, забезпечуючи стабільний прогрес у соціалізації, адаптації та поведінковій стабілізації.

У межах дослідження на основі аналізу нормативно-правових документів узагальнено основні типи освітніх потреб молодших школярів з особливими освітніми потребами, окреслено пов'язані з ними соціокультурні та поведінкові труднощі. Визначено коло фахівців, які мають бути залучені до діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, а також виокремлено зміст соціально-педагогічної роботи з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу (Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), постанови « № 607 від 21.08.2013; постанови КМУ № 957 від 15.09.2021, постанови № 129 від 05.02.2024 ) (Додаток В).

Ми вважаємо, що врахування труднощів та індивідуальних освітніх потреб молодших школярів з ООП, корекційної складової дуже важливе для прокладання відповідної індивідуальної траєкторії розвитку для них у закладі загальної середньої освіти, що обов'язково включає соціальну складову. Особливо це актуально для молодших школярів з ООП, які мають соціокультурні труднощі та поведінкові проблеми і потребують саме соціально-педагогічної роботи з ними, спрямованої на врахування їхніх індивідуальних потреб, включення в середовище закладу освіти, створення ситуацій успіху та прийняття, а також моделювання соціальних взаємодій і комунікації з однолітками та дорослими. Такий підхід не лише компенсує затримки в розвитку, але й сприяє комплексній соціалізації, що є ключовим

для нашого дослідження міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі. Ці особливості доводять необхідність соціально-педагогічної роботи як інструменту адаптації, що логічно веде до розкриття її специфіки.

Соціально-педагогічна робота – це комплексна професійна діяльність, спрямована на соціалізацію, адаптацію та всебічний розвиток особистості, з урахуванням соціальних, психологічних і педагогічних аспектів [81;178]. Специфіка соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП полягає в її спрямованості на соціальну адаптацію дитини до умов освітнього середовища, сприяння взаємодії закладу освіти, сім'ї та суспільства, профілактику соціальної дезадаптації та надання консультативної допомоги батькам (ст. 76 Закону України «Про освіту»). У закладі загальної середньої освіти така робота передбачає планування індивідуальної траєкторії, моніторинг прогресу та координацію між фахівцями для запобігання соціальній ізоляції, розвитку ключових соціальних компетентностей молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема навичок ефективної комунікації, саморегуляції, співпраці з однолітками, поваги до особистих меж інших [127; 317].

Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП характеризується узгодженістю дій і спільним плануванням індивідуальної соціальної траєкторії розвитку в індивідуальній програмі розвитку (ІПР) на основі оцінки соціальних, психологічних та освітніх потреб дитини та родини; міжвідомчою координацією (заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) – інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – центри соціальних служб– служби у справах дітей (ССД) – медичні установи – громадські організації) та залученням ресурсів громади; партнерством з родиною як рівноправним учасником команди супроводу; превентивною спрямованістю на формування толерантного мікроклімату класу, зменшення упереджень та соціальної дискримінації щодо дитини з ООП; переходом від

ізолюваної корекції до системного формування соціального досвіду дитини в реальному шкільному та позашкільному середовищі.

В закладах загальної середньої освіти міждисциплінарна взаємодія реалізується саме через діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, які об'єднують фахівців освіти, медицини, соціальної сфери та інших галузей для забезпечення наступності супроводу, комплексного використання ресурсів і створення сприятливих умов для розвитку та соціалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами [54; 127; 171; 295; 296]. Такий підхід дозволяє не лише координувати дії різних спеціалістів, а й уникати дублювання послуг, оптимізувати ресурси й забезпечувати безперервність підтримки дитини та її родини на всіх етапах освітнього процесу [54; 127]. Вітчизняні дослідники О. Безпалько, А. Колупаєва, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Мартинчук та Ю. Найда, акцентують на тому, що міждисциплінарна взаємодія є фундаментом для інклюзивної освіти, де системна співпраця фахівців різних сфер дозволяє подолати бар'єри в навчанні та соціалізації молодших школярів з ООП, формуючи адаптоване середовище та індивідуальні програми розвитку [81; 137; 313].

Ми погоджуємося з цим підходом, оскільки він обґрунтовує нашу позицію щодо необхідності комплексної оцінки потреб молодших школярів з ООП та їх родин соціальним педагогом та іншими фахівцями команди супроводу, де взаємодія не обмежується закладом освіти, а виходить за його межі для залучення ресурсів громади. Особливий акцент робиться на соціально-педагогічній підтримці родини як рівноправного партнера в процесі, що забезпечує не лише освітній прогрес, а й соціальну адаптацію, емоційну стабільність і включення дитини в громадське життя. Такий підхід виходить за рамки суто педагогічного чи психологічного супроводу, роблячи соціально-педагогічну діяльність важливим елементом міждисциплінарної взаємодії, де координація зусиль спрямована на подолання соціальних бар'єрів, посилення ресурсів родини та формування толерантного, підтримуючого середовища в освітньому просторі та громаді.

Технології інклюзивного навчання та командної роботи досліджувала А. Колупаєва [137], О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Софій, Т. Скрипник, зосередилися на психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП, сенсорній інтеграції та розвитку інклюзивної компетентності [344]. О. Гаяш акцентує увагу на співпраці фахівців в інклюзивному навчанні [50; 51], Л. Байда та Ю. Найда аналізують діяльність асистентів вчителя та включення батьків як рівноправних учасників взаємодії [8; 105; 344; 8; 105]. Роботи В. Засенко, Н. Дятленко, А. Тараненко, З. Удич, Л. Савчук, М. Сварник охоплюють організацію супроводу, роль ІРЦ, взаємодію з родинами та формування толерантного середовища [83; 96; 101; 114; 5; 110; 326; 138; 277; 286].

У науковій статті «Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи» науковці Т. Скрипник, О. Мартинчук, Н. Софій, Л. Тищенко розглядають проблему кадрового забезпечення інклюзивної освіти в Україні. Автори звертають увагу на те, що попри активне впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, в українській системі освіти фактично відсутня окрема посада фахівця, який би професійно відповідав за організацію, координацію та супровід процесу інклюзивного навчання. Підкреслюється, що це створює додаткові труднощі для ефективної реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами, наголошується на необхідності введення до кадрового складу педагогічного колективу посади вчителя спеціальної освіти, який міг би стати ефективним координатором команд супроводу.

На жаль, таких фахівців у закладах загальної середньої освіти на даний момент немає. У школах діє психологічна служба, у склад якого входить соціальний педагог та практичний психолог. Крім того, соціальний педагог входить до складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. На нашу думку, у такій ситуації роль координатора міждисциплінарної взаємодії може виконувати соціальний педагог, принаймні в частині соціально-педагогічної діяльності. На відміну від практичного психолога, який

фокусується на емоційно-психологічному стані, чи вчителя, орієнтованого на навчальний процес, соціальний педагог забезпечує інтеграцію соціальних аспектів у загальну траєкторію розвитку, роблячи взаємодію команди цілісною та орієнтованою на успішну соціалізацію дитини з ООП.

Відповідно до нормативно-правової бази України команда супроводу молодшого школяра з ООП у закладі загальної середньої освіти є ключовим механізмом забезпечення інклюзивного навчання. Її правові засади визначені насамперед у Наказі Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 року «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (зі змінами від 29.05.2025 № 787) [251], а також у Постанові Кабінету Міністрів України № 957 від 15 вересня 2021 року [241], Постанові КМУ № 545 від 02 липня 2017 року «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [227] та інших актах.

Склад міждисциплінарної команди формується з урахуванням конкретних освітніх потреб молодшого школяра з ООП та поділяється на постійних і залучених учасників. Постійними членами команди в закладі загальної середньої освіти є директор (або його заступник з навчально-виховної роботи), класний керівник (вчитель початкових класів), вчителі-предметники (за потреби), асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, медичний працівник закладу, вчитель-дефектолог (залежно від нозології та висновку ІРЦ), а також батьки або законні представники дитини. Такий базовий склад забезпечує щоденну координацію педагогічної, психологічної та соціальної роботи безпосередньо в освітньому середовищі.

Залучені фахівці підключаються залежно від ситуації та висновку інклюзивно-ресурсного центру: лікар (педіатр, невролог, психіатр тощо), вчитель-реабілітолог, логопед, представники ІРЦ, асистент дитини (якщо призначений), фахівці системи соціального захисту населення, служби у

справах дітей, фахівці соціальної роботи (ФСР) та представники Національної поліції. Особливе значення з 2024-2025 навчального року набуває інспектор Служби освітньої безпеки (СОБ), чия роль закріплена Розпорядженням КМУ № 301-р від 07 квітня 2023 року та Законом України «Про Національну поліцію» [274; 207, п. 2-1 ст. 1; 112].

Основні завдання команди визначені в Примірному положенні [251], визначені як: збір і аналіз інформації про особливості розвитку, навчання та поведінки учня; розробка ІПР та ІНП; реалізація, моніторинг і коригування ІПР та ІНП; надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг у межах закладу освіти; методична підтримка педагогам і батькам; інформаційно-просвітницька робота для формування толерантного середовища.

Основні принципи діяльності команди [251] є базовими для ефективної міждисциплінарної взаємодії: командний підхід зі спільною відповідальністю; забезпечення прав дитини з урахуванням її потреб; активна співпраця з батьками як рівноправними партнерами; міжвідомча взаємодія; дотримання етичних норм; конфіденційність інформації.

Хоча нормативна база акцентує на психолого-педагогічному супроводі, сучасні дослідники розглядають діяльність команди також через призму соціально-педагогічної роботи (Гордійчук [55], Коломоєць [127], Гусак [61], Клішевич [194] та ін.). Саме соціально-педагогічний аспект акцентує увагу на соціалізації, адаптації та інтеграції дитини в освітній і громадський простір, а також на підтримці родини як вразливої категорії населення.

На основі аналізу нормативної бази [251], [241] та аналізу наукових джерел [54; 127; 298; 295; 169; 171; 61; 194; 178; 120; 317; 8; 105; 344; 5; 106; 110; 313; 50; 51 та ін.] нами було виокремлено основні етапи роботи команди: формування команди на підставі висновку інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ; залучення додаткових фахівців; розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану (ІНП) та індивідуального плану втручання; реалізація, моніторинг і коригування ІПР/ІНП; надання

корекційно-розвиткових послуг; забезпечення соціалізації дитини та адаптація освітнього середовища; міждисциплінарна соціально-педагогічна робота з дитиною та родиною; виявлення потреби та надання соціальних послуг родині; адаптація/модифікація навчальних матеріалів; періодичне оцінювання ефективності та коригування планів.

Алгоритм створення та діяльності команди психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) чітко регламентований нормативними документами, зокрема Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу № 609 від 08.06.2018 та Постановою Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 (зі змінами, внесеними Постановою № 129 від 05.02.2026, що набирає чинності з 01.08.2026) [251; 213].

Процес починається з ініціативи батьків або рекомендації фахівців закладу. Якщо батьки звертаються до ЗЗСО з висновком інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про необхідність відкриття інклюзивного класу, або ж педагоги закладу помічають освітні труднощі в учня і радять батькам звернутися до ІРЦ для отримання висновку та рекомендацій щодо індивідуальної освітньої траєкторії, директор ЗЗСО видає наказ про створення інклюзивного класу та команди супроводу. При цьому враховується рекомендований ІРЦ рівень підтримки дитини. Персональний склад команди затверджується окремим наказом керівника закладу з урахуванням освітніх потреб учня та визначеного рівня підтримки. До постійних учасників входять фахівці закладу (директор або заступник, психолог, соціальний педагог, класний керівник, вчителі-предметники, асистент вчителя), а також батьки дитини з ООП. Залученими можуть бути медичний працівник закладу, лікарі, фахівці ІРЦ, соціального захисту, служби у справах дітей, центрів надання соціальних послуг тощо. Заклад освіти на основі Примірного положення розробляє власне локальне положення про команду супроводу. Команда тісно співпрацює з ІРЦ для отримання корекційно-розвиткових послуг та методичного супроводу. Протягом двох тижнів від початку освітнього

процесу команда складає індивідуальну програму розвитку (ІПР) та індивідуальний навчальний план дитини. ІПР обов'язково погоджується з батьками та затверджується керівником закладу. Перегляд та коригування ІПР здійснюється двічі на рік або частіше за потреби.

Альтернативний шлях для дітей з труднощами, які потребують лише першого рівня підтримки: заява одного з батьків про створення команди першого рівня → команда формується з фахівців ЗЗСО → складається індивідуальний план навчання (ІПН) → припинення підтримки відбувається за рішенням команди або заявою батьків [251].

Постанова КМУ № 129 від 05.02.2026 суттєво посилила організаційні механізми: встановлено обов'язковий регулярний моніторинг прогресу дитини (не рідше одного разу на квартал) та коригування ІПР за результатами оцінки; збільшено строк розроблення ІПР до одного місяця для оперативнішого узгодження цілей і заходів; посилено міжвідомчу координацію між ЗЗСО, ІРЦ, центрами соціальних служб та органами соціального захисту для залучення ресурсів громади; усунуто адміністративні бар'єри для створення інклюзивних класів; підкреслено системність, своєчасність та дитиноцентричність супроводу, що організаційно зміцнило міждисциплінарну взаємодію як ключовий інструмент соціально-педагогічної роботи в молодшій школі [213].

Функціонал учасників команди (Додаток С) чітко розподілений, але тісно взаємопов'язаний: адміністрація формує склад, призначає координатора, контролює виконання висновку ІРЦ та здійснює моніторинг ІПР; практичний психолог вивчає психічний розвиток, надає корекційно-розвиткові послуги, консультує батьків і педагогів; вчителі-дефектологи та реабілітологи надають спеціалізовані послуги та рекомендації; класний керівник і вчителі-предметники забезпечують освітній процес з урахуванням ІПР, створюють мікроклімат у колективі; асистент вчителя спостерігає за дитиною, адаптує середовище та матеріали; батьки доводять інформацію про дитину, беруть

участь у розробці ІПР та створенні умов для розвитку; медичний працівник інформує про стан здоров'я. Соціальний педагог як член команди супроводу виконує функції соціального вивчення умов розвитку дитини, бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, сприяє соціалізації та адаптації учня з особливими освітніми потребами в учнівському колективі. До його завдань також належить виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, інформування дітей та батьків про можливості закладів позашкільної освіти, а також надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо ефективної інтеграції дитини у середовище однолітків, формування позитивного мікроклімату та попередження міжособистісних конфліктів.

Такий розподіл функцій забезпечує комплексність і системність соціально-педагогічної роботи, де соціальний педагог виступає ключовим координатором соціальної складової, а вся команда працює на спільну мету – повноцінну соціальну інтеграцію та адаптацію дитини з ООП у шкільному та громадському житті (Додатки А та Б).

Особливу увагу в нашому дослідженні приділено також ролі фахівців соціальної роботи (ФСР) у міждисциплінарній команді. Родина, що виховує молодшого школяра з ООП, часто належить до вразливих категорій і може опинитися в складних життєвих обставинах. Алгоритм залучення та взаємодії з ФСР міждисциплінарної команди супроводу молодшого школяра з ООП У ЗЗСО представлено на рис. 1.1.

Залучення ФСР до складу команди (як постійного або залученого учасника) дозволяє швидше виявляти такі родини, оцінювати їхні реальні потреби, забезпечувати тривалий супровід і запобігати дублюванню послуг.

У ситуаціях конфлікту чи непорозуміння між закладом освіти та батьками ФСР виступає третьою стороною – нейтральним посередником, що реалізує принцип триангуляції. Це зменшує емоційну дистанцію між сторонами, знижує напругу та сприяє пошуку спільної траєкторії дій у безпечному просторі.

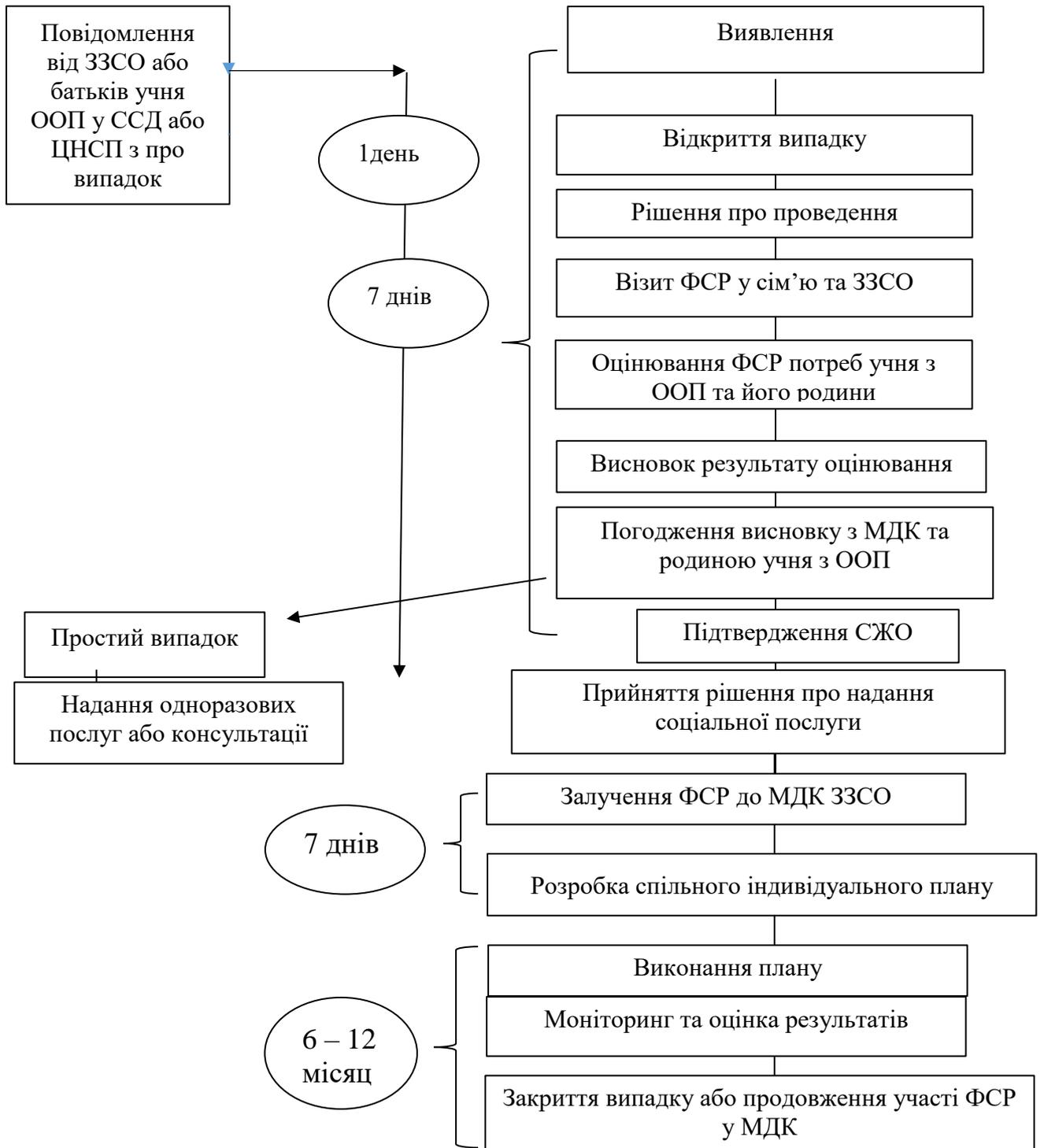


Рис. 1.1. Алгоритм залучення та взаємодії з ФСР міждисциплінарної команди супроводу молодшого школяра з ООП у ЗЗСО

Джерело: складено автором самостійно

Процес починається з повідомлення про випадок від ЗЗСО або батьків до ССД або центру соціальних служб району. Далі відбувається виявлення та відкриття випадку (1-7 днів), рішення про оцінювання, візит ФСР у сім'ю та ЗЗСО, оцінювання потреб учня з ООП та родини, формування висновку та його погодження з міждисциплінарною командою супроводу і родиною. Залежно від складності: у простому випадку – надання одноразових послуг або консультацій; при підтвердженні складних життєвих обставин – рішення про надання соціальної послуги, залучення ФСР до МДК ЗЗСО, розробка спільного індивідуального плану (7 днів), виконання плану, моніторинг та оцінка результатів (6-12 місяців), закриття випадку або продовження участі ФСР у міждисциплінарній команді супроводу молодшого школяра з ООП. Алгоритм підкреслює циклічність процесу: від виявлення та оцінювання до виконання плану, моніторингу та рішення про продовження чи закриття. Це забезпечує системний соціально-педагогічний супровід учня з ООП та родини, з акцентом на міжвідомчу взаємодію, наступність та цільове використання ресурсів громади.

Таким чином, уточнено поняття *«соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами»* як комплекс соціально-педагогічних впливів і взаємодій, що реалізується фахівцями закладу загальної середньої освіти у співпраці з батьками та іншими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності і спрямовується на забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, її адаптації та інтеграції в інклюзивне соціальне середовище.

У зв'язку з цим, важливим є готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Дослідження поняття готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП спирається на наукові підходи учених, які пов'язані з професійним розвитком і компетентністю. Е. Данілавічюте [66; 67] інтерпретує готовність як інтеграцію мотиваційного та когнітивного компонентів, підкреслюючи необхідність

постійного самовдосконалення для ефективної командної роботи в інклюзивному середовищі.

Л. Завацька [88] аналізує когнітивний компонент через глибоке розуміння специфіки ООП, пропонуючи критерії для моніторингу компетентності фахівців.

І. Демченко акцентуючи на практичному компоненті готовності, трактує його як здатність фахівця до професійної гнучкості, відповідальності за спільний результат, ефективної реалізації узгоджених дій у команді [70]. О. Карпенко, розкриваючи зміст [116; 117; 118] цього компонента, наголошує на значенні ефективної професійної комунікації як основи командної взаємодії. Це підтверджує ідею синергії зусиль фахівців для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини з ООП.

О. Голентовська особливу увагу приділяє рефлексивному аспекту, розглядаючи самоаналіз, здатність до коригування власних дій, запобігання вигоранню як необхідні умови ефективної взаємодії [53]. Зазначене положення підсилює нашу позицію щодо того, що недостатня сформованість рефлексивного компонента може негативно впливати не лише на результативність командної роботи, а й на процес соціалізації дітей з ООП.

Окреслені підходи дозволяють нам обґрунтувати готовність як важливий критерій, у межах якого мотиваційний, когнітивний, практичний та рефлексивний компоненти постають взаємопов'язаними складниками, спрямованими на підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії.

Аналізуючи джерела, ми дійшли висновку, що неготовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії може провокувати негативне ставлення учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання, професійне вигорання та неефективне використання ресурсів призводить до емоційного виснаження та опору змінам у команді супроводу [162; 70; 53; 88; 89; 334; 347].

Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії, поєднана з високим рівнем інклюзивної компетентності, у межах нашого дослідження

розглядається як важливий показник ефективності соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Таким чином, зазначені положення не лише узгоджуються з авторським баченням структури готовності, а й слугують науковим підґрунтям для її подальшого теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки.

*Здійснений теоретичний аналіз наукових підходів до міждисциплінарної взаємодії, праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, а також нормативно-правових засад інклюзивної освіти дав змогу визначити сутність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами як системно організований процес скоординованої та узгодженої діяльності фахівців закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію.*

Вищезазначені дослідження доводять, що успіх інклюзивного навчання та соціалізації дитини з ООП залежить від налагодженої міждисциплінарної взаємодії, що прямо підтримує нашу гіпотезу про необхідність чітких алгоритмів, високого рівня компетентності та готовності фахівців, залученості батьків як партнерів, чіткої координації міждисциплінарної взаємодії, уточнення ролі соціального педагога як координатора міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Ураховуючи зазначене, доцільним є звернення до аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду організації міждисциплінарної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі з метою виявлення ефективних моделей координації спільної діяльності фахівців.

## **1.2. Міжнародний та вітчизняний досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами**

Аналіз міжнародних практик дозволяє виявити ефективні підходи до координації фахівців, індивідуалізації супроводу та адаптації середовища, які можуть бути пристосовані для вдосконалення вітчизняної системи освіти. Ми фокусуємося на країнах з розвиненою інклюзивною освітою – Франції, Німеччині та Італії, де взаємодія фахівців інтегрується з індивідуальними планами підтримки (аналогами ІПР), залучаючи освіту, медицину, соціальний захист та родину. Оцінка базується на законодавчих актах та індивідуальних планах як алгоритмах міжвідомчої взаємодії, а також на аналізі практичних підходів.

Французька система інклюзивної освіти ґрунтується на соціальній моделі інвалідності, акцентованій на адаптації середовища до потреб дитини, а не на її вадах. Незважаючи на те, що офіційною статистикою SEN (special educational needs, ООП) охоплено лише учнів з діагностованою інвалідністю (*élève en situation de handicap* - учень з особливими освітніми потребами) – це близько 2,9% у 2019–2020 рр. (дислексія, дискалькулія, дисграфія, порушення рухливості, зору/слуху, СДУГ, аутизм), система підтримки спрямована на ширший спектр труднощів, щоб забезпечувати повноцінне включення всіх учнів до звичайного освітнього середовища, передусім у молодшій школі [192].

Законодавча база: ключовий Закон № 2005-102 від 11.02.2005 забезпечує рівність прав, участь і громадянство осіб з інвалідністю [431], та Кодекс освіти (статті L112-1–L112-5) [365]. Молодші школярі з ООП можуть навчатися в найближчій до них загальній школі, що має державну підтримку фінансовими й людськими ресурсами [365, L. 111-1, L. 111-2]. Індивідуальний план пропонує адаптовані методи навчання з педагогічними, психологічними, соціальними, медичними та парамедичними заходами [366]. Оцінює навички й потреби міждисциплінарна команда (*équipe interdisciplinaire*) за обов'язкової

участі батьків [365, L.112-2; 366, L.146-8]. Команда може формувати групу оперативного синтезу для координації установ. Якщо рішення не знайдено, батьки мають право звернутися до MDPH (відомчий центр для осіб з інвалідністю), регіональних агентств здоров'я, місцевої влади чи соціального захисту [366].

Співпраця між звичайними/спеціальними закладами, освітою, охороною здоров'я та соціальними службами добре організована [192; 374; 354]. Держава регулює маршрути навчання, програми та оцінювання [455; 376]. Молодші школярі з ООП зараховуються до звичайного класу або ULIS (локальні інклюзивні підрозділи в звичайних школах для невеликих груп з поступовою інтеграцією, що координуються спеціалізованими вчителями) [365, L112-1–L112-5; 192]. УЕЕ (зовнішні навчальні підрозділи) забезпечують співпрацю освіти та медицини в звичайних школах з частковим навчанням у загальному класі [192].

Надається за необхідності додаткова підтримка: персональний асистент, допоміжні технології, зовнішні медико-соціальні служби [192]. Постанова № 2009-378 полегшує доступ медичних працівників до шкіл [374].

Чотири основні плани працюють у молодшій школі Федеративної республіки Франції (циркуляр № 2016-117) [363; 192]:

- PAI (індивідуальний проєкт прийому) для хронічних захворювань/алергій: визначає адаптації (розклад, догляд), моніторинг, ролі учасників; розробку з лікарем, адміністрацією, батьками [432; 455].
- PAP (персональний план підтримки) для тривалих академічних труднощів: коригування процесу навчання; висновки лікаря освіти; взаємодія адміністрації, вчителів, батьків [432; 455].
- PPRE (персоналізована програма успіху) для ризику неволодіння знаннями: скоординовані дії від диференційованого супроводу до спеціалізованої допомоги; розробка педагогічним колективом з батьками [365, L.311-12].

- PPS (персоналізований шкільний проєкт) для учнів з інвалідністю – аналог індивідуальної програми розвитку (ІПР), координує всі заходи: розробку міждисциплінарною командою з MDPH/CDAPH; моніторинг ESS та вчителем-референтом (enseignant-référent) — ключовою фігурою координації, зв'язку з MDPH, збору даних (Geva-Sco) [365, L.351-5; 455; 432].
- PPS – «дорожня карта» траєкторії з оцінкою, координацією та моніторингом: забезпечує індивідуалізацію та ефективну міждисциплінарну взаємодію [192] (Додаток D). Механізм міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу учня з ООП під час виконання Персоналізованого шкільного проєкту PPS у 3О Французької Республіки представлено на рис. 1.2.

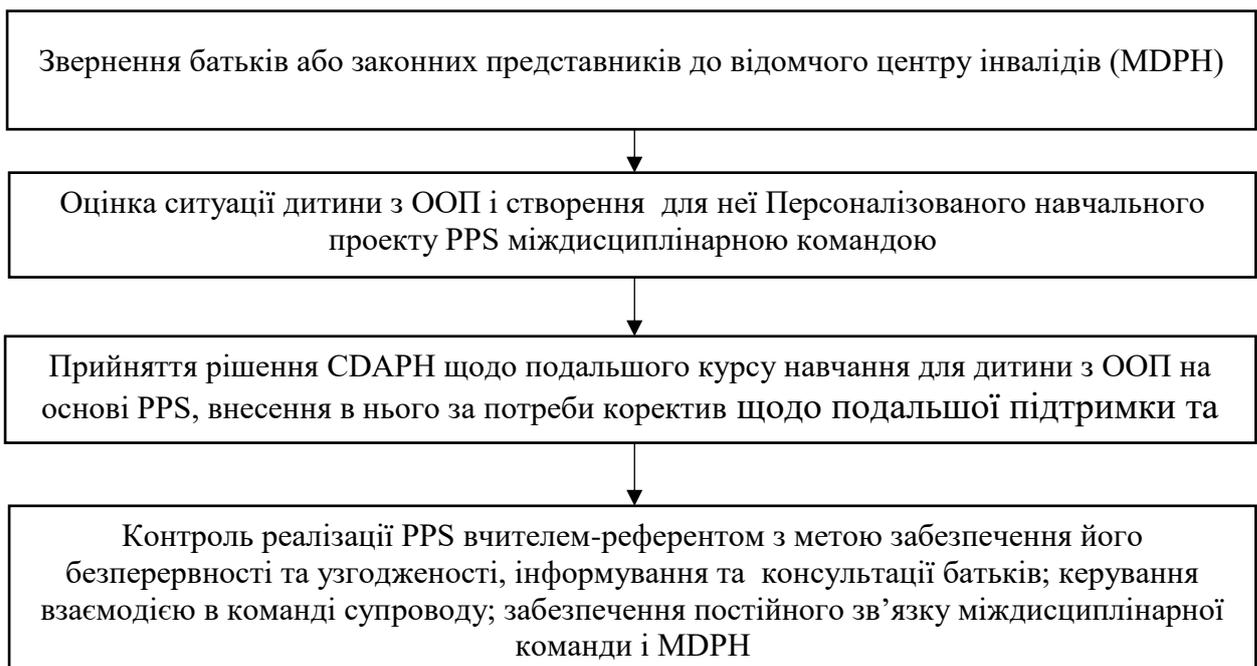


Рис. 1.2. Механізм міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу учня з ООП під час виконання Персоналізованого шкільного проєкту PPS у 3О Французької Республіки

*Джерело: складено автором самостійно*

Французькі підходи до міждисциплінарної взаємодії передбачають чітку координацію (вчитель-референт, MDPH/CDAPH), інтеграцію медично-соціальних служб, гнучкі підрозділи (ULIS/UÉE) та фокус на поступовій інклюзії. Якщо порівнювати з Україною (ІРЦ, внутрішня команда супроводу у ЗЗСО), то французька модель більш ефективно запобігає дублюванню дій і ролей та забезпечує міжвідомчу узгодженість і зовнішню координацію, підсилюючи соціалізацію молодших школярів з ООП. Це може бути перспективним для України, зокрема щодо впровадження координатора міждисциплінарної команди та посилення інтеграції соціальних і медичних служб з метою забезпечення комплексної підтримки.

Особливістю французької системи є також централізована координація через MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées – Відомчий дім осіб з інвалідністю)) та вчителя-референта, чіткий розподіл ролей з обов'язковим залученням зовнішніх служб (медицина, соціальний захист), що запобігає дублюванню та забезпечує безперервність супроводу.

У вітчизняній практиці домінує орієнтація на діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та команді супроводу ЗЗСО, проте бракує аналогічного зовнішнього координатора та інтеграції медично-соціальних ресурсів на рівні громади. Французька модель ефективніше реалізує соціальну інтеграцію молодших школярів з ООП через гнучкі підрозділи (ULIS) та фокус на поступовій інклюзії, що могло б посилити українську систему для подолання ізоляції молодших школярів з ООП та їх родин і забезпечити комплексну соціалізацію.

Французький досвід демонструє, що ефективна міждисциплінарна взаємодія можлива за умови законодавчої регламентації ролей, централізованої оцінки потреб та гнучких індивідуальних планів з сильною координацією.

Практики міждисциплінарної взаємодії у Французькій Республіці в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП були порівняні та проаналізовані нами на прикладі двох програм. Ці програми демонструють

різні підходи до координації фахівців, адаптації освітнього процесу та соціалізації дитини в молодшому шкільному віці. Перша – муніципальна програма Paris Santé Réussite (Париж Здоров'я та Успіх), яка функціонує як локальний експертний центр у Парижі. Вона спрямована на раннє виявлення та профілактику труднощів навчання (дислексія, СДУГ тощо) у дітей CP–CE1 (1-2 класи) шляхом міждисциплінарної оцінки та швидкого втручання без очікування офіційного визнання інвалідності [446; 389]. Друга – Unité d'Enseignement Autisme Maternelle (одиниці навчання в молодшій школі для дітей з аутизмом, UEMA – спеціалізовані класи/диспозитиви в звичайних школах, імплантовані в середовище материнської школи). Вони поєднують шкільну освіту з медично-соціальним супроводом для поступової інклюзії в загальне освітнє середовище [472; 404] (Табл. 1.2). Ключовим інструментом соціально-педагогічної оцінки, який використовується міждисциплінарними командами для визначення соціальних бар'єрів та потреб дитини з ООП у Франції, є GEVA-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière scolaire – Посібник з оцінки потреб у компенсації в шкільному навчанні). GEVA-Sco дозволяє комплексно оцінити соціальну адаптацію учня (відносини з однолітками, дотримання правил, поведінка в колективі, комунікація), залучення батьків як рівноправних партнерів та наявні ресурси соціальної підтримки. Інструмент містить два формати – первинний запит і щорічну переоцінку – і слугує основою для розробки PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation – Індивідуальний проект шкільної освіти/Персоналізований проект шкільного навчання), забезпечуючи єдину стратегію «школа – родина – громада». Французький досвід використання GEVA-Sco створює можливість адаптувати подібний стандартизований соціально-педагогічний інструмент для українських закладів загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії та соціальної інтеграції молодших школярів з ООП.

У французьких програмах (PSR, UEMA) функції координатора міждисциплінарної взаємодії виконує enseignant référent (або enseignant

coordonnateur у спеціалізованих закладах), який забезпечує узгодженість дій команди, заповнення GEVA-Sco, розробку та моніторинг PPS, партнерство з батьками та соціальну інтеграцію дитини — роль, подібну до запропонованої координаційної функції соціального педагога в українському контексті.

Таблиця 1.2

**Практика міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у Франції**

Характеристика діяльності	Муніципальна програма в Парижі для молодшої школи (Paris Santé Réussite)	Спеціалізований освітній підрозділ навчання в молодшій школі для дітей з аутизмом (Unité d'Enseignement Autisme Maternelle, UEAM)
Мета	Запобігання та раннє подолання навчальних труднощів (дислексія, СДУГ тощо)	Соціалізація, комунікація та адаптація дітей з розладом аутичного спектра (РАС) у загальному середовищі
Склад команди (міждисциплінарна)	Вчителі, шкільні психологи, логопеди, соціальні працівники, медики	Вчитель, терапевт (логопед/дефектолог), психолог, соціальний працівник, батьки
Періодичність зустрічей	Щомісячні зустрічі команди	Регулярні (щотижневі/щоденні) заняття та обговорення прогресу
Основні форми роботи	Спільне планування індивідуальної траєкторії розвитку (аналог вітчизняної ППР)	Спільне викладання (co-enseignement): вчитель + терапевт проводять заняття разом
Інструменти та технології	Цифрова платформа Geva-Sco	Альтернативна комунікація (PECS – система обміну картинками)
Механізми координації	Вчитель-референт (Enseignant-référent), зв'язок з MDPH (Департаментальний дім осіб з інвалідністю)	Координація терапевта і вчителя в межах уроку
Зв'язок з батьками	Батьки залучаються до планування та моніторингу	Батьки як рівноправні партнери в команді

Узагальнення французького досвіду дозволяє окреслити напрями його подальшої адаптації до умов української системи загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії. Серед ключових елементів, що можуть бути імплементовані, варто виокремити:

- регулярні зустрічі команди супроводу навчання (Équipe de suivi de la scolarisation, ESS), які посилюють готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії через системний обмін знаннями про особливості ООП у молодшому шкільному віці;
- роль учителя-референта (enseignant référent) як координатора, що забезпечить системність і узгодженість взаємодії та підтримуватиме принцип міжвідомчої співпраці (етапи формування та залучення фахівців в алгоритмах ефективної міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у ЗЗСО);
- спільне викладання (co-enseignement) вчителя та асистента або спеціального педагога;
- фокусування на сімейній підтримці (soutien familial);
- використання стандартизованих інструментів оцінки (Geva-Sco).

Порівняльний аналіз двох практичних підходів Французької Республіки – муніципальної програми «Paris Santé Réussite» (профілактика та раннє подолання навчальних труднощів, зокрема дислексії та СДУГ) та програми діяльності спеціалізованого освітній підрозділу навчання для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з аутизмом «Unité d'Enseignement Autisme Maternelle», UEMA показав, що ефективна міждисциплінарна взаємодія спирається на чітку координацію, регулярний обмін інформацією, стандартизовані інструменти оцінки (Geva-Sco), спільне викладання, альтернативні методи комунікації (PECS) та системне залучення батьків як повноправних партнерів. Ці елементи дозволяють органічно поєднувати профілактику, раннє втручання, адаптацію освітнього процесу та соціалізацію дитини в загальному середовищі, забезпечуючи стійкий прогрес у навчанні та розвитку.

Отримані дані створюють міцну основу для впровадження французького досвіду в українських ЗЗСО через розробку періодичних нарад команд, аналогів інструментів оцінки потреб, тренінгів зі спільного викладання, цифрових платформ для спільного моніторингу індивідуальної програми

розвитку (ІПР)/індивідуального навчального плану (ІНП) та методичних рекомендацій щодо партнерської взаємодії з родиною. Такий підхід сприятиме переходу від фрагментарної до системної міждисциплінарної моделі в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП та їхніми сім'ями, а також суттєво підвищить рівень готовності фахівців до інклюзивної практики.

Отже, з аналізу досвіду й практик Французької Республіки можемо зробити висновок, що міждисциплінарна взаємодія у цій державі реалізується через чітко інституціоналізований механізм, у межах якого визначено координатора взаємодії (вчителя-референта), регламентовано участь фахівців різних сфер та забезпечено регулярний моніторинг індивідуальної освітньої траєкторії учня. Персоналізований навчальний проєкт PPS – це не лише інструмент планування, а й спільна «дорожня карта» взаємодії між освітою, медициною та соціальними службами, що запобігає фрагментарності допомоги та професійній ізоляваності фахівців. Такий підхід є показовим з погляду системності та узгодженості соціально-педагогічного супроводу, що має безпосередню релевантність для розвитку міждисциплінарних команд в умовах інклюзивної освіти України.

Німецька система інклюзивної освіти – федеративна, де землі (Länder) мають автономію в законодавстві та організації під загальним наглядом Основного закону (ст. 7), який гарантує державний контроль над шкільною системою [448; 464; 192]. Освіта обов'язкова з 6 років і без дискримінації, включаючи дітей з ООП; батьки вільно обирають школу, навіть для дитини зі серйозними порушеннями, з акцентом на найближчий заклад (рис. 1.3) [448; 462; 192]. Землі створюють регіональні консультаційні центри підтримки для інклюзивного навчання, забезпечуючи профілактику та адаптацію [192].

За Гамбурзькою угодою 1971 року структура освіти передбачає чітке розмежування звичайних (Grundschule), спеціальних (Förderschulen – спеціальні школи) шкіл та Förderzentren (спеціалізовані центри підтримки), де саме індивідуальні потреби визначають форму навчання [469, с. 265]. Центри

спеціальної освіти (Sonderpädagogische Förderzentren) задовольняють персоналізовані потреби (фізичний розвиток, слух/зір тощо), пропонуючи інклюзивну чи спеціальну освіту поблизу дому з профілактичними заходами для соціальної інтеграції [469, с. 265]. Для складних нозологій - спеціальні школи (Sonderschulen) за типами порушень, з можливістю переведення [392; 469].

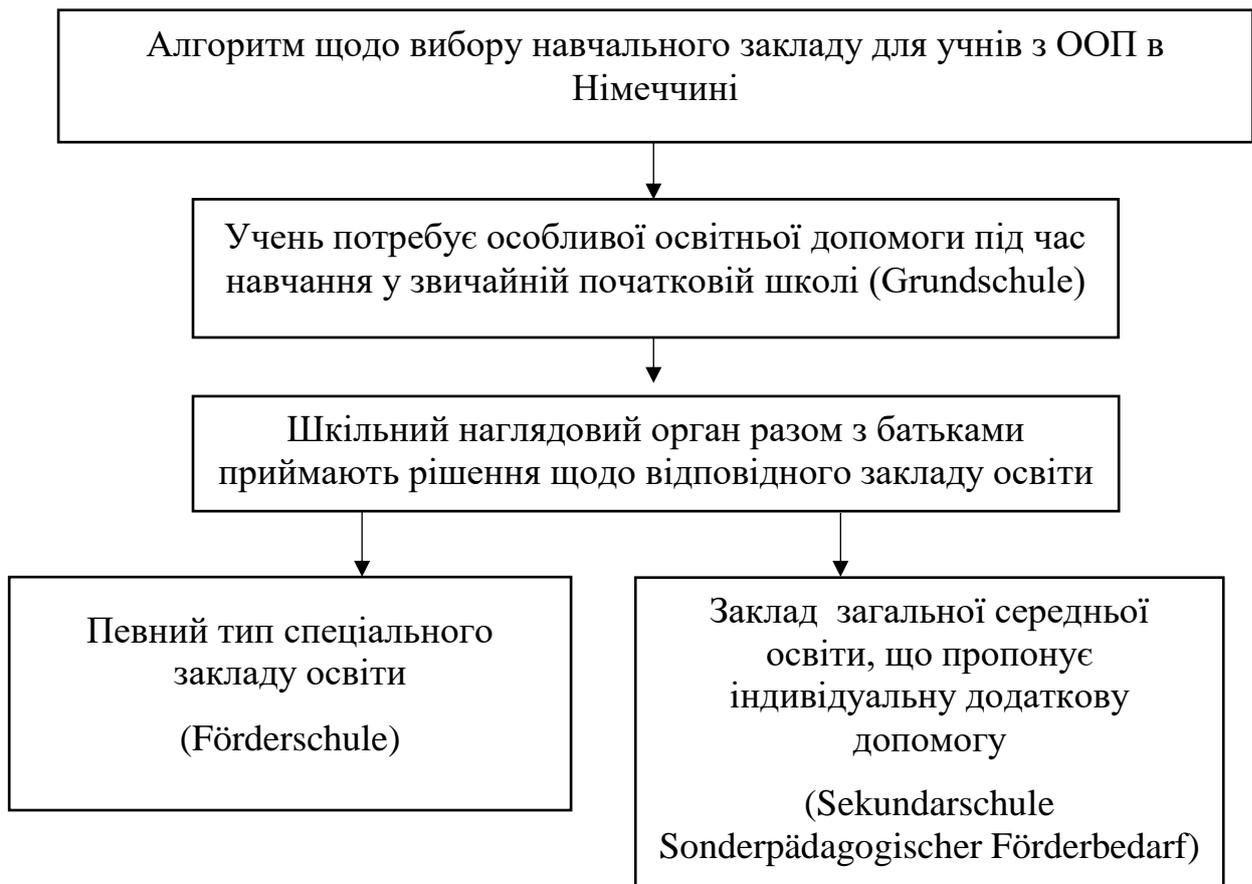


Рис. 1.3 Алгоритм обрання навчальних закладів для учнів в Німеччині

*Джерело: складено автором*

Учні в інклюзивних закладах отримують комплексну оцінку розвитку, індивідуальний план підтримки, гнучкий графік, навчання в загальному класі чи малих групах, терапію та соціальну адаптацію [192; 392]. Шкільний наглядовий орган визначає особливі освітні потреби та школу за згодою батьків; можливе відтермінування навчання з опікою в підготовчих закладах (Schulkindergärten) для соціалізації [469, ст. 265; 392]. Система закладів Німеччини представлена на рис. 1.4.

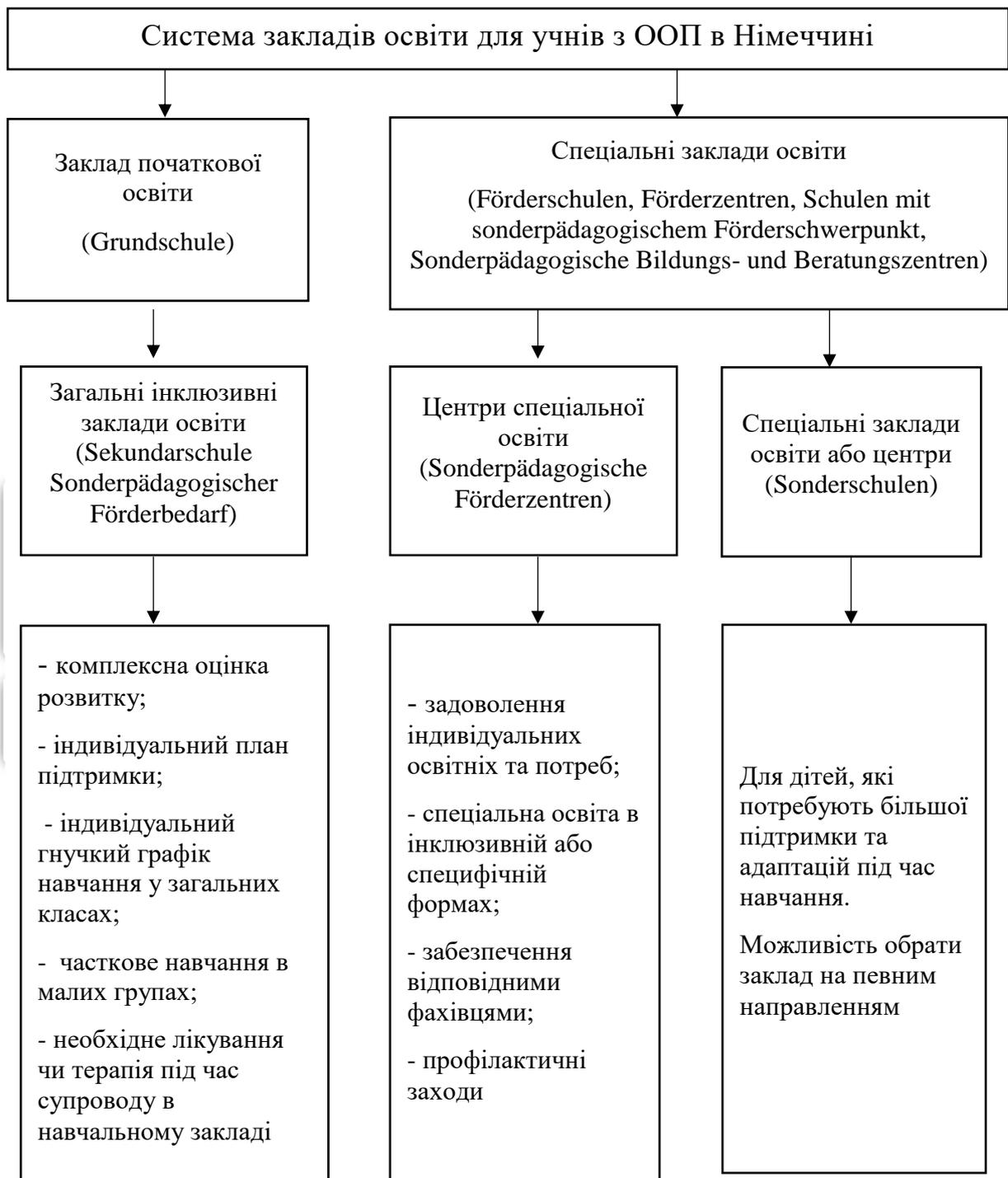


Рис. 1.4. Система закладів освіти в Німеччині

*Джерело: складено автором самостійно*

Консультації забезпечують міждисциплінарну підтримку: вчителі-консультанти (Beratungslehrkräfte), які мають психолого-педагогічну підготовку, надають поради щодо траєкторії розвитку дитини та здійснюють

індивідуальне консультування при виникненні труднощів [469, с. 230]. Шкільні психологи діагностують, здійснюють кризове втручання, консультують учителів [469, с. 231]. Медична служба (Gesundheitsamt) відповідає за шкільне здоров'я, співпрацюючи з педіатрами [469, с. 230]. Співпраця з Jugendamt (служба у справах молоді) забезпечує соціальний захист родин. Спеціальні педагоги (Sonderpädagogen), соціальні педагоги, терапевти (логопеди, фізіотерапевти) працюють у школах, забезпечуючи корекцію, дозвілля та соціальну інтеграцію [469].

Існують різні види підтримки (Додаток Г): мовна діагностика/підтримка для раннього втручання; корекційне навчання (Förderunterricht) – індивідуальне/групове для труднощів у читанні/письмі/математиці з планами за участю батьків та фахівців. Корекційне навчання: діагностика, індивідуальна підтримка, розвиток форм роботи, орієнтація на рівень дитини, спостереження, допоміжні плани, диференціація, співпраця з батьками [394, 357].

Міждисциплінарна взаємодія передбачає консультації, профілактику, співпрацю з позашкільними партнерами (медицина, соціальні служби), професійний розвиток, партнерство з батьками [405]. Федеративна модель забезпечує гнучкість, мобільну підтримку спеціалістів та інтеграцію діяльності школи з фахівцями терапевтичного профілю (психотерапевтами, ерготерапевтами, логопедами, фізіотерапевтами та ін.), які залучаються через службу у справах молоді (Jugendamt), що відповідає за соціальний захист дітей і сімей, підтримку розвитку дитини, профілактику сімейних криз та здійснює координацію допомоги, забезпечує комплексну міжвідомчу підтримку дитини та її родини. Візуалізація міждисциплінарної взаємодії фахівців у межах корекційної підтримки учнів з ООП в Німеччині подана на рис. 1.5.

Порівняльний аналіз засвідчує, що в Україні організація підтримки молодших школярів з ООП ґрунтується на централізованій ролі інклюзивно-ресурсних центрів та діяльності внутрішніх команд психолого-педагогічного супроводу закладів загальної середньої освіти. Натомість у Німеччині система

має більш децентралізований характер, зумовлений федеративною моделлю управління освітою: значну роль відіграють консультаційні центри, вчителі-консультанти, мобільні команди спеціальних педагогів, а також міжвідомча співпраця з соціальними та медичними службами, зокрема службами у справах молоді (Jugendamt).



Рис.1.5 Міждисциплінарна взаємодія фахівців в Німеччині

*Джерело: складено автором самостійно на основі аналізу [405]*

Такий підхід забезпечує більшу гнучкість освітніх траєкторій, ранню профілактику труднощів розвитку та ширші можливості інтеграції дитини в звичайне освітнє середовище (переведення, корекційне навчання в звичайних класах). Врахування окремих елементів німецького досвіду, зокрема підвищення мобільності фахівців, розширення консультативної підтримки шкіл та посилення партнерської взаємодії з батьками, може сприяти

підвищенню ефективності української системи соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

У Федеративній Республіці Німеччині практична складова міждисциплінарної взаємодії зорієнтована насамперед на профілактику труднощів розвитку та раннє втручання. Це реалізується через систему корекційного навчання (Förderunterricht) і різноманітні програми підтримки, зокрема «Bildung durch Sprache und Schreiben» (BiSS) («Освіта через мову та письмо»), спрямовані на розвиток мовленнєвої та навчальної компетентності учнів. Федеративна модель управління освітою забезпечує гнучку організацію співпраці між педагогами, спеціальними педагогами, терапевтами та соціальними службами, що сприяє ефективній координації підтримки й соціалізації молодших школярів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі.

Досвід міждисциплінарної взаємодії фахівців у Німеччині в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП нами проаналізовано на прикладі двох підходів: діяльності Sophie-Scholl-Schule у місті Gießen – спеціальної школи (Förderschule), яка працює з дітьми з різними освітніми труднощами, виконує функції освітнього та консультативно-ресурсного центру, забезпечуючи міждисциплінарну підтримку дітей з особливими освітніми потребами у співпраці з учителями, батьками та соціальними службами [423; 461] та реалізації національної програми Bildung durch Sprache und Schreiben (BiSS) [469; 358]. Їх порівняльний аналіз дає змогу простежити різні моделі організації міждисциплінарної співпраці, що відображають гнучку координацію фахівців, профілактичну спрямованість підтримки та забезпечення соціальної інтеграції дитини в молодшому шкільному віці (табл. 1.4).

У німецьких програмах (Sophie-Scholl-Schule як inklusiver Förderschule та BiSS-Transfer) координатором міждисциплінарної взаємодії є Schulleitung (директор школи) або делегована особа (Inklusionsbeauftragte / BiSS-Koordinator). Соціальні педагоги (Schulsozialarbeiter\*innen) входять до

команди та виконують аналог української соціально-педагогічної роботи: соціальна адаптація, інтеграція в колектив однолітків, профілактика дезадаптації, робота з батьками.

Ефективність міждисциплінарної взаємодії в німецькій практиці значною мірою зумовлена гнучкою федеративною структурою, високою

*Таблиця 1.3*

**Практика міждисциплінарної взаємодії в Німеччині в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

Характеристика діяльності	Sophie-Scholl-Schule в Gießen	Bildung durch Sprache und Schreiben (BiSS)
Короткий опис школи	Початкова школа в Гіссені, повна інтеграція дітей з ООП у загальні класи з міждисциплінарною командою супроводу	Федеральна науково-практична програма для розвитку мовлення, читання та письма у молодших школярів з ООП та затримками мовного розвитку
Мета	Повна соціалізація та академічний прогрес молодшого школяра з ООП у загальному класі без сегрегації	Раннє виявлення та корекція мовних труднощів, профілактика відставання в навчанні
Склад міждисциплінарної команди	Вчителі, спеціальні педагоги (Sonderpädagogen), терапевти (логопеди, фізіотерапевти), психологи, соціальні педагоги (Sozialpädagogen)	Вчителі, логопеди, спеціальні педагоги, психологи, методисти з мовного розвитку, соціальні працівники
Періодичність та форми роботи	Щотижневі сесії оцінки прогресу; індивідуальні та групові заняття в змішаних класах	Регулярні заняття в класі та поза ним; діагностика, індивідуальна підтримка, консультативна робота з батьками
Інструменти та технології	RTI (Response to Intervention – реагування на втручання); PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports – позитивні поведінкові втручання та підтримка)	Мовна діагностика, індивідуальні плани розвитку мовлення, інтерактивні методи навчання, візуальні матеріали

Характеристика діяльності	Sophie-Scholl-Schule в Gießen	Bildung durch Sprache und Schreiben (BiSS)
Механізми координації	Мобільні консультації спеціальних педагогів; співпраця з Jugendamt та батьками	Мережева співпраця шкіл і дитсадків; консультативна підтримка методистів; регулярний обмін досвідом
Зв'язок з батьками	Батьки залучаються до планування та моніторингу прогресу дитини	Активна співпраця з батьками: консультації, спільне планування заходів підтримки мовлення

*Джерело: складено автором самостійно*

мобільністю спеціальних педагогів (Sonderpädagogen – спеціальні педагоги, аналог мобільних консультаційних груп ІРЦ), профілактичним підходом (Response to Intervention (RTI) – «Реагування на втручання», Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) – «Позитивні поведінкові втручання та підтримка», Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) – «Освіта через мову та письмо») та тісною співпрацею з батьками й соціальними службами (зокрема Jugendamt – відомство у справах молоді).

У межах нашого дослідження ці елементи дозволяють характеризувати міждисциплінарну взаємодію у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП як динамічний, скоординований процес оцінки потреб, раннього втручання, планування індивідуальної освітньої траєкторії та постійного моніторингу з обов'язковим акцентом на соціально-педагогічній підтримці родини та профілактиці соціального виключення як у закладі та поза ним. Зокрема:

- багаторівневий підхід RTI та PBIS підсилює практичний і рефлексивний компоненти готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії завдяки регулярній оцінці прогресу, швидкому реагуванню на труднощі та системній корекції поведінки молодшого школяра з ООП;
- мобільні консультації Sonderpädagogen відповідають ролі соціального педагога як координатора в українських ЗЗСО, забезпечуючи вихід за межі закладу для залучення ресурсів громади та комплексної соціально-педагогічної підтримки;

- фокус на ранній мовній підтримці через програму BiSS та активній співпраці з батьками уточнює когнітивний і мотиваційний компоненти готовності команди - вміння фахівців адаптувати методи до вікових особливостей дитини та мотивувати родину до рівноправного партнерства.

Ці елементи можуть бути інтегровані в алгоритм ефективної міждисциплінарної взаємодії у вітчизняному ЗЗСО (зокрема етапи розробки ППР, ІНП та індивідуального плану втручання, а також моніторинг, корекцію, надання корекційно-розвиткових послуг, соціалізацію та адаптацію середовища), стати основою для створення змістово-практичного забезпечення в українських ЗЗСО, зокрема:

- мобільних консультаційних груп під координацією соціального педагога;
- використання щотижневих протоколів моніторингу прогресу та виконання завдань ППР/ІНП;
- впровадження інструментів позитивної поведінкової підтримки (PBIS) для успішної соціалізації дитини, профілактики поведінкових труднощів та формування дружнього інклюзивного середовища.

Характерною рисою німецької моделі є поєднання профілактичних, діагностичних і корекційних заходів із постійною взаємодією школи, батьків та фахівців суміжних галузей, що забезпечує безперервність супроводу та можливість корекції освітньої траєкторії дитини на будь-якому етапі навчання. Такий підхід демонструє, що ефективність міждисциплінарної взаємодії значною мірою залежить від готовності фахівців до спільної діяльності, відкритості до міжвідомчої співпраці та наявності чітких алгоритмів підтримки молодших школярів з ООП.

Італійська система інклюзивної освіти базується на Конституції, яка гарантує освіту для всіх (ст. 34), солідарність (ст. 2) та усунення перешкод для рівності (ст. 3) [402; 422; 192]. Організована за принципами субсидіарності та шкільної автономії, з розподілом компетенцій між державою, регіонами та

школами; MIUR забезпечує єдність [192]. Школи гнучкі в адаптації програм, часу та дидактики до потреб учнів, включаючи позашкільні заходи через мережі з університетами та агентствами.

Італія досягла 99,6% охоплення учнів з обмеженими можливостями в звичайній освіті; спеціальних шкіл/класів немає, 0,4% відвідують реабілітаційні центри, фінансовані охороною здоров'я, з викладачами від MIUR [192; 368, ст. 12]. Історія розвитку інклюзії в Італії коротко може бути окреслена в такій послідовності: виключення, відокремлення, включення, інтеграція, інклюзія [378].

Формування інклюзивного навчання розпочалося з ухвалення Закону 118/1971, яким було закріплено право осіб з інвалідністю на навчання у загальних класах, активізовано міждисциплінарну взаємодію медичних, громадських і державних інституцій, а також передбачено створення центрів підготовки асистентів і соціальних працівників. Подальший розвиток інклюзії забезпечив Закон 517/1977, що скасував спеціальні школи, а згодом ці положення були консолідовані Законом 104/1992, який гарантував права на допомогу, освіту, соціальну інтеграцію, кризове втручання та міжвідомчу координацію.

Відповідно до Закону 104/1992, шкільна інтеграція розглядається як скоординований процес планування за участі систем освіти, охорони здоров'я та соціальних служб. Передбачено укладання програмних угод для індивідуального навчання, реабілітації та соціалізації, забезпечення технічними засобами через спеціалізовані центри та реалізацію адаптованих втручань у звичайних класах на всіх рівнях освіти. Закон також визначив створення робочих груп для інтеграції, діяльність яких спрямована на консультації, співпрацю з органами влади й охорони здоров'я та розроблення освітніх планів. Зокрема, стаття 15 регламентує діяльність груп GLI на рівні закладу освіти за участі педагогів, персоналу та родини. Додатково Закон 270/1982 закріпив введення асистентів у класах та їхню участь у психолого-педагогічній підтримці й інтеграції учнів з ООП.

Подальший розвиток інклюзивної політики був пов'язаний з ратифікацією Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (Закон 18/2009), рекомендаціями щодо інтеграції та ухваленням Закону 328/2000, який запровадив інтегровану систему соціальних послуг, орієнтовану на підвищення якості життя, рівність можливостей, профілактику та індивідуальний життєвий проєкт для інтеграції дитини і родини.

Закон 107/2015 заклав підґрунтя для реформування освіти, подолання нерівності, розвитку відкритих шкіл як лабораторій інновацій та реалізації права на навчання впродовж життя, що дало змогу ухвалити низку підзаконних актів у сфері інклюзії. У межах цієї системи впроваджено індивідуальні освітні плани за типами порушень (PEI, PDP, PER, PED, PAI), які забезпечують координацію ресурсів, подолання бар'єрів та командне планування заходів підтримки.

Суттєві зміни були закріплені Декретом 66/2017 (чинним з 2019 року), яким оновлено систему груп для інклюзивності. Визначено *регіональні групи* (GLIR), що координують інклюзію та підтримують мережі; вони складаються з регіональних представників, влади, асоціацій; очолює керівник USR [395]; *територіальні групи* (GIT) відповідальні за планування ресурсів і взаємодію з установами, інтеграцію з асоціаціями/владою/охороною здоров'я. Пропозиції щодо надання послуг формуються за запитами директорів, групи складаються з менеджера, керівників шкіл, вихователів, викладача [395]; *шкільні групи* (GLI), які забезпечують реалізацію плану інклюзії та підтримку педагогічних рад класу, співпрацю з GIT/установами, поради від учнів/батьків/асоціацій; складаються з завуча, викладачів, підтримки, АТА, ASL/спеціалістів [395]; а також *оперативні групи* (GLO), що створюються для кожного учня з ООП з метою розроблення та реалізації індивідуального освітнього плану за участі педагогів, батьків і фахівців, проводять перевірку включеності дітей в середовище, визначення годин/заходів за профілем, мпідтрику надає відділ оцінювання, учні беруть участь за самовизначенням [395].

Поняття «особливі освітні потреби» (BES) в Італії не закріплене в законах, а введене в адміністративних актах, зокрема в міністерській директиві від 27 грудня 2012 року [383]. Воно передбачає освітній підхід до ідентифікації таких потреб у біопсихосоціальной перспективі, де теоретично будь-який учень може мати особливі потреби через фізичні, біологічні, фізіологічні чи інші причини [386, с . 6].

За останні роки прагнення до інтеграції в інклюзії зросло через реорганізацію робочих груп на різних рівнях, з залученням регіональних представників, керівників, вчителів, батьків, спеціалістів, учнів. Вони забезпечують доступ до якісної освіти [395]. Аналіз завдань/взаємодії подано у додатку Е.

Інклюзія в італійській моделі освіти – це справедливість, де відмінності збагачують; школи заохочують успіх кожного, ставлячи учня в центр [378]. Італійський досвід вирізняється повною інтеграцією учнів з ООП у звичайні класи (99,6% охоплення), без спеціальних шкіл, з акцентом на справедливість і різноманітність як збагачення [192; 378]. Робочі групи (GLIR, GIT, GLI, GLO) забезпечують багаторівневу міждисциплінарну взаємодію на регіональному, територіальному та шкільному рівнях, залучаючи батьків, учнів, спеціалістів охорони здоров'я та соціальних служб [384; 395]. Індивідуальні плани (PEI, PDP, PER, PED, PAI) диференційовані за нозологіями, з фокусом на координацію ресурсів, подолання бар'єрів, фасилітацію чинників успіху та планування заходів [449, ст. 2]. Поняття BES (особливі освітні потреби) підтримує біопсихосоціальну перспективу, де кожен учень потенційно має ООП [383; 386, ст. 6].

Порівняно з Україною, де роль ІРЦ централізована для оцінки та розробки ІПР [227; 241], італійська модель децентралізована, з автономією шкіл і регіонів [402; 422; 192], що дозволяє гнучкішу адаптацію програм. В Україні акцент на внутрішній команді ЗЗСО [251], тоді як в Італії групи (наприклад, GLO) обов'язково включають батьків і учнів за самовизначенням, посилюючи партнерство [395; 426; 449]. Італія ефективніше інтегрує

профілактику та соціалізацію через програмні угоди [426; 449, ст. 12], тоді як Україна фокусується на корекційно-розвиткових послугах [207], але менше на багаторівневій координації з соціальними/медичними службами. Є подібність – в індивідуальних планах (ІПР vs. PEI/PDP), але італійська диференціація за порушеннями [449] робить підтримку точнішою, зменшуючи бар'єри.

На нашу думку, корисним для України може бути: багаторівнева структура груп (GLIR/GIT для регіональної координації, GLI/GLO для шкільної) для посилення міжвідомчої взаємодії [384], впровадження обов'язкового залучення батьків/учнів у GLO для самовизначення [395], адаптація диференціації планів (як PDP для академічних труднощів) для точнішого супроводу [449], інтеграція біопсихосоціальної перспективи BES для ширшої профілактики [383]. Це могло б зменшити ізоляцію молодших школярів з ООП, сприяти їхній соціалізації та підвищити ефективність команд, наблизивши до італійського охоплення інклюзією.

Отже, практична складова міждисциплінарної взаємодії в Італійській Республіці реалізується через багаторівневу систему робочих груп: GLIR – регіональна міжвідомча група, GIT – територіальна група інклюзії, GLI – шкільна група інклюзії, GLO – оперативна група, а також через розробку індивідуальних планів: PEI (*Piano Educativo Individualizzato*, Індивідуальний навчальний план) та PDP (*Piano Didattico Personalizzato*, Персональний дидактичний план). Така організація забезпечує інтеграцію понад 99 % молодших школярів з ООП у загальні класи без виділення спеціальних шкіл або класів. Міждисциплінарна взаємодія в соціально-педагогічній роботі проаналізована на прикладі оперативної групи GLO для реалізації PEI та практики «special normality» («спеціальна нормальність»), які демонструють багаторівневу координацію фахівців, соціалізацію дітей та активне залучення батьків (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**Практика міждисциплінарної взаємодії в Італійській Республіці в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

Характеристика діяльності	Оперативна група GLO для реалізації PEI	Практика «special normality»
Короткий опис	Оперативна група GLO для молодшого школяра з ООП; щотижневі зустрічі для реалізації PEI з акцентом на соціалізацію	Концепція інтеграції спеціальних елементів (технік, стратегій) у звичайний шкільний процес без сегрегації для повної інклюзії
Мета	Реалізація індивідуального навчального плану PEI для соціалізації та адаптації дитини в загальному класі	Інтеграція загальноприйнятих методів зі спеціальними елементами для природної соціалізації та розвитку автономії
Характеристика діяльності	Оперативна група GLO для реалізації PEI	Практика «special normality»
Характеристика діяльності	Оперативна група GLO для реалізації PEI	Практика «special normality»
Склад міждисциплінарної команди	Класний учитель, учитель підтримки (асистент), психолог, соціальний працівник, батьки, медичні фахівці, логопед	Команда з учителів, асистентів, психологів, соціальних працівників, батьків; акцент на партнерство
Періодичність та форми роботи	Щотижневі зустрічі команди; спільні заняття в загальному класі з кооперативним навчанням	Регулярні заняття з медіацією асистента; поєднання звичайних уроків зі спеціальними елементами (візуальні підказки, структуровані перерви)
Інструменти та технології	PECS (Picture Exchange Communication System) для комунікації; UDL (Universal Design for Learning) для адаптації матеріалів	Візуальні підказки, структуровані перерви; інструменти розвитку автономії (медіація асистентом)
Механізми координації	Залучення учня (за можливості) до роботи GLO для рефлексивного моніторингу прогресу та корекції траєкторії	Багаторівнева структура груп (від GLI до GLO); роль координатора для інтеграції спеціальних елементів
Зв'язок з батьками	Батьки як рівноправні члени команди; участь в обговоренні та моніторингу	Батьки як партнери для розвитку автономії дитини; регулярні консультації

У італійських програмах (зокрема в оперативній групі GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione – Оперативна робоча група з інклюзії) для реалізації PEI (Piano Educativo Individualizzato – Індивідуальний освітній план) та практики «special normality») функції координатора міждисциплінарної взаємодії виконує dirigente scolastico (диригент/директор школи) або його делегат (наприклад, заступник чи функція інструментальна з інклюзії). Цей фахівець очолює та модерує GLO, забезпечує узгодженість дій команди (вчителі, insegnante di sostegno (вчитель підтримки/спеціальний вчитель-супровідник), батьки, фахівці ASL (Azienda Sanitaria Locale – Місцева служба охорони здоров'я) тощо), контролює розробку, затвердження, моніторинг та верифікацію PEI, сприяє активному залученню батьків як рівноправних партнерів і загальній соціальній інтеграції дитини в загальний клас. Така адміністративно-координаційна роль директора школи є центральною в італійській системі інклюзії (де понад 99 % дітей з ООП навчаються в загальних класах) та може слугувати прикладом для посилення організаційно-модераційної функції в українській команді психолого-педагогічного супроводу, зокрема через соціального педагога як координатора саме соціально-педагогічного аспекту взаємодії та соціальної адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами.

У контексті українського досвіду ці практики дозволяють посилити міждисциплінарну взаємодію в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у ЗЗСО: роль координатора (аналог GLI - 395o di Lavoro per l'Inclusione, шкільна група інклюзії, або GLO) може виконувати соціальний педагог, а багаторівнева структура груп – відповідати команді супроводу з обов'язковим залученням ІРЦ, служб у справах дітей та медичних фахівців.

Це дає змогу вийти за межі закладу освіти для комплексної підтримки родини, як у концепції «special normality», де спеціальні елементи органічно інтегруються в загальний процес для подолання бар'єрів соціалізації.

Отже, зміст міждисциплінарної взаємодії в Італійській Республіці передбачає:

- інтеграцію батьків як рівноправних партнерів у команду (через участь у GLO) посилює мотиваційний компонент готовності фахівців, створюючи спільну мету, постійний зворотний зв'язок і знижуючи професійне вигорання;
- багаторівнева структура груп (GLIR → GLO) демонструє ефективну координацію та обмін знаннями;
- застосування UDL (розроблене CAST - Center for Applied Special Technology) та PECS допомагає створювати гнучке, доступне з самого початку навчальне середовище та адаптувати комунікацію до вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- щотижневий моніторинг у GLO для оперативної корекції супроводу та підвищення мотивації батьків.

Ці елементи можуть бути інтегровані в алгоритм міждисциплінарної взаємодії та стати основою для створення змістово-методичного забезпечення в українських ЗЗСО.

Італійський досвід демонструє підхід до міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП, у якій відповідальність розподіляється між усіма учасниками освітнього процесу без виділення «спеціального» сегмента. Спільна відповідальність «класного вчителя» та «вчителя підтримки», активна участь соціальних і медичних служб та орієнтація на навчання в загальному середовищі створюють умови для природної інтеграції та мінімізують ризики сегрегації. Цей підхід є цінним для України з огляду на посилення командної роботи та зменшення формального поділу функцій у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Отже, аналіз закордонного досвіду Франції, Німеччини та Італії засвідчує різні організаційні підходи до міждисциплінарної взаємодії, спільною ознакою яких є визнання командної роботи, координації дій та

готовності фахівців до співпраці як ключових умов ефективного соціально-педагогічного супроводу учнів з ООП. Виявлені підходи створюють теоретико-практичне підґрунтя для осмислення можливостей їх адаптації у вітчизняному освітньому просторі.

Здійснений нами аналіз законодавчих актів та наукових джерел також свідчить, що впровадження інклюзивної освіти в провідних країнах світу – це еволюційний і загалом успішний процес, який триває десятиліттями та постійно вдосконалюється з урахуванням нових викликів. У закордонних закладах навчання – індивідуально-орієнтоване, з обов'язковим соціально-педагогічним супроводом молодших школярів з ООП та системною підтримкою їхніх родин, що включає не лише освітні, а й психологічні, соціальні та медичні заходи. Роль фахівців міждисциплінарних команд визначальна в прокладанні індивідуальної освітньої траєкторії дитини, забезпечує її адаптацію, розвиток та соціалізацію; при цьому ефективна взаємодія між спеціалістами стає ключовим процесом, який потребує постійного вдосконалення з урахуванням найкращих міжнародних практик [477].

Інклюзивність освітнього середовища сприяє глибшому розумінню фахівцями специфіки взаємозв'язків у команді, розвитку ефективної співпраці, спільному пошуку креативних рішень складних педагогічних завдань, що виникають у практичній діяльності, а також створює можливості для професійного зростання та обміну досвідом [477].

На відміну від багатьох європейських країн, Україна запроваджувала інклюзивну освіту значно пізніше, на пострадянському просторі з історичною традицією ізоляції дітей з інвалідністю в спеціальних закладах, що довго стигматизувало такі потреби [59]. Сьогодні інклюзивна освіта – це один із стратегічних напрямів державної політики, з акцентом на нормативне забезпечення та розбудову інфраструктури. Проте практичні механізми залучення дітей з ООП до загального освітнього простору, формування команд супроводу та налагодження міждисциплінарної взаємодії залишаються

дискусійними, з проблемами в координації, підготовці фахівців та ресурсів, що вимагає подальшого вдосконалення та пошуку ефективних рішень [477].

Аналіз наукових джерел дозволяє виділити ключові аспекти закордонного досвіду, які можуть бути перспективними для України:

- Створення спеціальних організацій чи центрів як сполучної ланки між інклюзивними та спеціальними закладами, владою, громадськістю та родинами, забезпечуючи консультації, ресурси та координацію [60; 477].
- Кадрове забезпечення з акцентом на постійну присутність спеціального педагога чи координатора в закладі, який управляє взаємодією команди та траєкторією дитини; високий рівень підготовки фахівців для формування інклюзивної компетентності та готовності до співпраці [95; 477].
- Розвинена законодавча база з чіткими механізмами регулювання взаємодії, ролей фахівців та моніторингу [60].
- Консолідація зусиль держави з громадськими об'єднаннями, благодійними організаціями та родинами для комплексної підтримки [477].

Європейська модель «multi-track» поєднує інклюзивні та спеціальні заклади з організованою міждисциплінарною взаємодією фахівців, забезпечуючи гнучкість для різних нозологій (Італія, Великобританія, Бельгія, Іспанія, Франція, Німеччина, Австрія, Португалія) [104; 59; 477].

Спільні риси закордонних практик: право батьків обирати заклад, доступ до консультацій спеціалістів, постійний супровід команди з фокусом на профілактиці та соціалізації [113; 161; 69; 104; 346; 2; 477]. У багатьох країнах (США, Норвегія, Великобританія, Польща, Ізраїль, Австрія) спеціальний координатор управляє взаємодією з розробленими професійними стандартами, накопиченими роками практики [297; 60; 162; 153; 154; 113; 59].

Цей досвід може бути перспективним для України: впровадження постійних координаторів у ЗЗСО, посилення міжвідомчої взаємодії (освіта-

медицина-соціальний захист), створення консультаційних центрів на регіональному рівні та акцент на профілактиці могли б значно підвищити ефективність супроводу молодших школярів з ООП, зменшити ізоляцію, посилити соціалізацію та професійний розвиток фахівців, наблизивши систему до європейських стандартів якості інклюзії.

Порівнюючи досвід Франції, Німеччини та Італії, ми дійшли висновку, що, попри спільні риси, такі як, використання індивідуалізованих планів підтримки, фокус на міждисциплінарній координації, кожна країна має унікальні особливості в організації взаємодії фахівців у соціально-педагогічній роботі з учнями з ООП.

Франція вирізняється гнучкою системою планів (PPS, PAP, PAI, PPRE) з централізованою координацією через MDPH/CDAPH та вчителя-референта, забезпечуючи інтеграцію медично-соціальних служб і поступову інклюзію через ULIS/UEE [365; 431; 192].

Німеччина характеризується федеративною автономією земель, мобільною підтримкою спеціальних педагогів (Sonderpädagogen), консультаційними центрами та корекційним навчанням (Förderunterricht) з акцентом на профілактику, раннє втручання та батьківську підготовку [469; 405; 394].

Італія є лідером за охопленням (99,6% у звичайних класах), з повною відмовою від спеціальних шкіл, багаторівневими групами (GLIR, GIT, GLI, GLO) та планами (PEI, PDP тощо), де акцент на самовизначенні, батьківській участі та біопсихосоціальної перспективі BES [426; 449; 384; 192].

Розглянемо спільні та відмінні риси вищезазначених країн щодо організації інклюзії, визначення інвалідності, підготовки індивідуальних планів, впровадження міждисциплінарної взаємодії з молодшими школярами з ООП.

Спільним для вищезазначених країн є наявність індивідуальних планів підтримки, які виступають основою навчальної траєкторії молодшого школяра, міждисциплінарна взаємодія спрямована на адаптацію освітнього

середовища, а партнерство з батьками залишається ключовим елементом підтримки. У міжнародній практиці спостерігаються й певні відмінності: у Франції та Німеччині зберігається система спеціальних закладів із міжвідомчою взаємодією («multi-track»), тоді як Італія практикує повну інклюзію. Визначення інвалідності у Франції та Італії орієнтується на соціальну участь, проте Франція включає специфічні розлади письма та мовлення як інвалідність, а в Італії їх класифікують як BES (Besoin Éducatif Spécifique) без права на компенсаційні заходи. Щодо планів підтримки, італійські PEI/PDP подібні до французьких PPS/PAP, тоді як німецькі інтегруються у ширшу систему підтримки з акцентом на профілактику. Крім того, Німеччина та Італія підкреслюють раннє втручання та розвиток батьківської компетентності, тоді як Франція робить наголос на медично-соціальній координації. Така варіативність підходів відображає адаптацію до національних ресурсів і традицій, проте ключовими залишаються індивідуалізація навчання та скоординована командна взаємодія [378]. Отже, досвід Франції, Німеччини та Італії демонструє, що ефективна міждисциплінарна взаємодія залежить від законодавчої бази, координаційних механізмів та культурного контексту. Це створює основу для аналізу вітчизняного досвіду, до якого ми перейдемо далі.

Ми вже визначили, що інклюзивність середовища навчального закладу, закладена в основі міждисциплінарної взаємодії фахівців у команді супроводу школярів з ООП, надає фахівцям можливості для глибшого розуміння специфіки взаємодії під час формування особистісних зв'язків у команді, ефективної співпраці, спільного пошуку рішень педагогічних завдань та професійного розвитку. Водночас формування такого інклюзивного середовища та взаємодії фахівців у зарубіжних закладах освіти все ще стикається з актуальними питаннями готовності спеціалістів до співпраці під час впровадження інклюзивного навчання та подолання перешкод. Ця проблематика не оминула й українські заклади освіти, де історія інклюзивного

навчання відносно коротка, а практичний досвід не завжди дає позитивні результати [140].

Сьогодні стратегія розвитку інклюзивної освіти – один з ключових напрямків державної освітньої політики. Однак практичні механізми залучення дітей з ООП до загального освітнього простору залишаються гострими та дискусійними. Процеси формування міждисциплінарних команд супроводжуються постійним вдосконаленням і пошуком шляхів вирішення проблем [265]. Це контрастує з зарубіжними практиками, де, наприклад, в Італії інклюзивна освіта повноцінно інтегрована з 1977 року, без спеціальних шкіл, а в Німеччині та Франції існують гібридні моделі з сильною мережею спеціалізованих установ, але з акцентом на міжінституційну співпрацю [389; 404].

Вітчизняний досвід організації міждисциплінарної взаємодії фахівців у системі навчання учнів з ООП в інклюзивних закладах регулюється низкою нормативно-правових актів: Законами України «Про освіту» [207], «Про повну загальну середню освіту» [209], «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» [210]; постановами Кабінету Міністрів України № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» [241], № 983, № 493, № 765 [275]; наказами МОН України № 609 «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП» [251], № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу в системі освіти України» [509], а також висновками Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) [297].

За останні роки відбулися зміни, які наблизили українську систему до провідних зарубіжних практик, роблячи її більш орієнтованою на індивідуальні потреби учнів з ООП. Наприклад, посилена взаємодія між закладами освіти та ІРЦ [275], де фахівці ІРЦ обов'язково залучаються до психолого-педагогічного супроводу після комплексної оцінки потреб дитини [241]. Однак, на наш погляд, залишається невідповідність, яка вимагає доопрацювання, зокрема, в механізмах залучення фахівців спеціальної освіти.

Відповідальність за реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії учнів з ООП та управління процесами взаємодії в командах покладається на керівництво закладу освіти [297]. Це призводить до низки труднощів:

- Велике навантаження на керівників та заступників, що обмежує їхню участь у безпосередньому супроводі дітей з ООП та їхніх сімей.
- Фокус на організаційних питаннях під час зустрічей, що робить процес формальним і менш ефективним [297].
- Гостра нестача фахівців (психологів, логопедів, дефектологів), попри законодавчу вимогу залучати їх з числа педагогічних працівників або *externally* [241]. Це ставить під сумнів ефективність корекційно-розвиткової складової індивідуальної траєкторії, оскільки відсутність вузькопрофільних спеціалістів у команді порушує баланс інтересів дитини.

Для спрощення супроводу введено п'ять рівнів підтримки дітей з ООП, які конкретизують обсяг допомоги відповідно до їхніх потреб [241]. Рівні визначаються на основі висновків ІРЦ (рівні 2–5) або команди закладу (рівень 1), з акцентом на потреби дитини, а не на нозологію [272].

Батьки є обов'язковими учасниками команди, їх рішення визначає траєкторію, з наданням допомоги фахівцями [53; 241]. Зміна рівня можлива в суміжних межах за рішенням команди з участю ІРЦ та батьків (окрім рівня 1) [272].

Додатково впроваджено автоматизовану систему АС «ІРЦ» для збору, обробки та захисту даних про осіб з ООП, що полегшує міждисциплінарну взаємодію між закладами та ІРЦ [275] – подібно до зарубіжних систем, як-от ініціативи ЮНЕСКО для глобальних ініціатив [471], DCG (від VCG) для автоматизації моніторингу [371] чи ONE MP для інтеграції цифрових інструментів [445].

Аналіз вітчизняних практик (Додаток Ж, Додаток З) показує, що відсутність посади координатора супроводу – спеціального педагога [297] – це ключова проблема. Асистент учителя часто не має спеціальної освіти, що

знижує ефективність [241]. Низьке фінансування призводить до дефіциту кадрів, перешкоджаючи корекційній роботі [153; 154; 113; 2]. Фахівці мають бути мотивовані до розвитку та партнерства, але брак ресурсів гальмує адаптацію освітнього середовища до потреб учнів з ООП [2].

В порівнянні з закордонними практиками український досвід відстає в структурованості. В Італії повна інклюзія без спеціальних шкіл забезпечується командами CTS/CTI з компетенціями в SEN, регулярними зустрічами та координаторами [392]. У Німеччині спеціальна підтримка інтегрується з загальною освітою через міжінституційну співпрацю, з фокусом на правах дитини [389]. Франція має локальні одиниці експертів (наприклад, Paris Santé Réussite) для запобігання труднощам, з сильним міжпрофесійним співробітництвом [363].

Перевагами закордонного досвіду міждисциплінарної взаємодії є: структурований механізм взаємодії фахівців з різних установ; активне залучення сімей до реалізації траєкторії розвитку (Додаток К); розроблені механізми залучення широкого кола спеціалістів, регулярні зустрічі та методи спільних рішень; наявність координатора для ефективної взаємодії (Додаток Л).

Ці відмінності підкреслюють потребу в Україні в посиленні фінансування, професійної підготовки та міжінституційної взаємодії, натхненної Францією/Німеччиною для зростання інклюзивних закладів [140; 60]. Кінцева мета – перехід до італійської моделі повної інклюзії, але реалії вимагають фокусу на гібридних підходах.

Отже, аналіз закордонного досвіду організації міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (на прикладі Франції, Німеччини та Італії) засвідчує наявність різних організаційних моделей, які відрізняються ступенем інституціоналізації, розподілом ролей між фахівцями та механізмами координації командної роботи. Водночас спільним для розглянутих країн є визнання міждисциплінарної взаємодії як ключової умови

ефективного супроводу учнів з ООП, що реалізується через чітке визначення відповідальності фахівців, спільне планування індивідуальної освітньої траєкторії дитини, регулярну комунікацію між учасниками команди та активну взаємодію з родиною.

Отримані висновки свідчать, що результативність міждисциплінарної взаємодії значною мірою зумовлюється не лише наявністю нормативно-правових механізмів, а й рівнем готовності фахівців до командної роботи, їхньою професійною гнучкістю, відкритістю до міжвідомчої співпраці та сформованістю інклюзивної компетентності. Саме ці чинники визначають якість узгоджених рішень команди та безперервність соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі дисертаційного дослідження, що становить теоретичне підґрунтя всієї роботи, на основі комплексного аналізу сучасних наукових джерел, нормативно-правової бази України та зарубіжних країн, а також ключових методологічних підходів сучасної педагогіки, психології й соціальної роботи, систематизовано та обґрунтовано концептуальні основи міждисциплінарної взаємодії як провідного механізму соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти.

*Уточнено поняття «соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами» як комплекс соціально-педагогічних впливів і взаємодій, що реалізується фахівцями закладу загальної середньої освіти у співпраці з батьками та іншими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності і спрямовується на забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, її адаптації та інтеграції в інклюзивне соціальне середовище.*

Розкрито теоретичні основи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми

потребами. На основі систематизованого аналізу наукових джерел, нормативно-правової бази та теоретико-методичних підходів визначено *міждисциплінарну взаємодію у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами як системно організований процес скоординованої та узгодженої діяльності фахівців закладу загальної середньої освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП, спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію*. Обґрунтовано, що ця взаємодія спрямована на комплексну соціально-педагогічну підтримку дитини з ООП на мікро- (команда, клас), мезо- (заклад, родина) та макрорівнях (громада, держава), забезпечуючи соціальну адаптацію, інтеграцію, формування базових соціальних компетентностей, створення індивідуальної освітньої траєкторії дитини й родини в умовах закладу загальної середньої освіти.

Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. У нормативно-правових документах міждисциплінарна взаємодія є обов'язковим механізмом супроводу з акцентом на моніторинг індивідуальної програми розвитку (ІПР), міжвідомчу координацію та партнерство з батьками. Водночас практика реалізації міждисциплінарної взаємодії в Україні характеризується низкою проблем: недостатньою готовністю фахівців, обмеженою міжвідомчою координацією, дефіцитом спеціалістів, відсутністю посади фахівця зі спеціальною освітою, відповідального за загальну координацію інклюзивного навчання, що ускладнює системну організацію взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та посиленням психоемоційним навантаженням в умовах воєнного стану. Зарубіжний досвід (Франція: моделі Paris Santé Réussite, PPS, Geva-Sco, ESS; Німеччина: RTI, PBIS, BiSS; Італія: GLIR, GLO, UDL, PECS, «special normality») продемонстрував ефективні інституціоналізовані моделі з чітким розподілом ролей, регулярною комунікацією, сімейним партнерством, профілактичним підходом і системним моніторингом, що забезпечують повну

інтеграцію без сегрегації, раннє втручання та стійку позитивну динаміку розвитку дитини. Спільними для зарубіжних практик є багаторівнева координація, наявність спеціальної посади, пов'язаної з координацією і управлінням інклюзивним навчанням, акцент на раннє втручання та партнерство з родинами, що особливо актуально в умовах криз.

Отримані теоретичні положення підтверджують, що міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі є не допоміжним, а системоутворювальним механізмом інклюзивної освіти, де соціально-педагогічна складова забезпечує цілісність, орієнтацію на середовище, дитину, родину та громаду. Створена концептуальна основа слугує надійним підґрунтям для емпіричного етапу дослідження, спрямованого на виявлення реального стану взаємодії, готовності фахівців та розробку практичних інструментів підвищення її ефективності в закладах загальної середньої освіти України.

## РОЗДІЛ 2

### СТАН МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

#### 2.1. Методика емпіричного дослідження міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

Аналіз наукових джерел, проведений нами у першому розділі, дозволив визначити теоретико-методичні основи міждисциплінарної взаємодії, її складові, проблематику, принципи та завдання, а також особливості забезпечення ефективної взаємодії фахівців у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП на теоретичному рівні.

Емпіричне дослідження міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти здійснювалося поетапно, із дотриманням логіки педагогічного експерименту та відповідно до поставленої мети і завдань дослідження. Структура дослідження охоплювала два етапи – *пошуковий* та *основний*, кожен з яких мав чітко визначене функціональне навантаження, склад учасників та методичне забезпечення.

На першому *пошуковому етапі* здійснювалося виявлення загального стану міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу учнів з ООП різних вікових груп у закладах освіти України. Дизайн дослідження передбачав змішаний підхід (*explanatory sequential design*): збір основної інформації про міждисциплінарну взаємодію як явище, ідентифікацію універсальних бар'єрів, сильних сторін та резервів удосконалення за допомогою анкетування. У дослідженні на цьому етапі взяли участь 115 респондентів з 24 областей України.

Другий – *основний етап* складався з констатувального, формувального та контрольного експерименту. *Констатувальний експеримент* (КЕ) був

спрямований на поглиблене вивчення реального стану міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами безпосередньо в закладах загальної середньої освіти. На цьому етапі розроблено та науково обґрунтовано інструменти збору емпіричних даних, визначено критерії, показники й рівні ефективності міждисциплінарної взаємодії, обґрунтовано вибірку закладів освіти та респондентів, а також підготовлено офіційні звернення до адміністрацій закладів і отримано згоду на участь у дослідженні. На констатувальному етапі здійснювався безпосередній збір емпіричних даних із використанням анкетування. У дослідженні взяли участь 233 фахівці команд психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами та 177 батьків таких дітей. *Аналітичний* етап передбачав обробку, систематизацію й інтерпретацію отриманих результатів, а також відбір учасників експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп для подальшого формуального експерименту. Експериментальна та контрольна групи (по три ЗЗСО кожна, загалом 6 закладів) відібрані з учасників анкетування на основному етапі констатувального експеримента за критеріями репрезентативності (регіон, тип закладу, кількість дітей з ООП, згода на апробацію). У межах констатувального експерименту було виявлено рівень готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії, ступінь залученості батьків як рівноправних партнерів команди супроводу, особливості соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також визначено сильні та слабкі сторони чинної практики діяльності команд психолого-педагогічного супроводу.

Формувальний експеримент мав на меті обґрунтування, впровадження та апробацію змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. У формуальному експерименті взяли участь три заклади загальної середньої освіти, які утворили експериментальну групу (ЕГ), до складу якої входили 33 фахівці психолого-педагогічних команд

супроводу та 17 батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами. На цьому етапі було розроблено алгоритм міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі та здійснено його апробацію в освітньому середовищі із залученням фахівців ЕГ. З метою відстеження динаміки змін використовувалися методи педагогічного спостереження, самооцінювання та рефлексивні звіти фахівців, метод експертних оцінок, контент-аналіз документації та рефлексивних матеріалів, а також аналіз продуктів діяльності команд супроводу.

Контрольний етап дослідження був спрямований на оцінювання результативності впровадженого змістово-методичного забезпечення та порівняльний аналіз змін, що відбулися в експериментальній і контрольній групах. У ньому взяли участь три заклади загальної середньої освіти експериментальної групи (ЕГ) (33 фахівці та 17 батьків) і три заклади контрольної групи (КГ) (40 фахівців та 24 батьки). Збір даних здійснювався за допомогою анкетування, інтерв'ю та фокус-груп, а їх кількісна й якісна обробка – із застосуванням методів математичної статистики. Результати контрольного етапу дали змогу проаналізувати ефективність упровадження міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами та стали основою для розробки практичних рекомендацій щодо підвищення якості командної взаємодії в закладах загальної середньої освіти.

Етапи емпіричного дослідження міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти представлено в таблиці 2.1.

Розкриємо мету та послідовність проведення *пошукового етапу* дослідження. Метою пошукового етапу було отримати репрезентативну картину загальних тенденцій і проблем у міждисциплінарній взаємодії фахівців, які здійснюють соціально-педагогічний супровід учнів з ООП різного віку (від дошкільної до старшої ланки освіти), для прогнозування

критеріїв та показників дослідження ефективності міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Таблиця 2.1

### Етапи емпіричного дослідження

Етапи емпіричного дослідження	Учасники	Методи дослідження	Мета та завдання
<b>Пошуковий етап</b>	115 фахівців із 24 областей України та м. Київ	анкетування	Виявлення системних тенденцій і проблем, особливості міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу учнів з ООП у закладах освіти України, прогнозування критеріїв та показників дослідження ефективності міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП
<b>Основний етап</b>			
Констатувальний етап	233 фахівці команд супроводу молодших школярів з ООП; 177 батьків молодших школярів з ООП	анкетування	Виявлення реального стану міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у закладах загальної середньої освіти. Завдання: – обґрунтувати критерії, показники та рівні ефективності міждисциплінарної взаємодії; – виявити поточний стан готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії, рівень залученості батьків як рівноправних партнерів у команді супроводу та динаміку розвитку дітей з ООП; проаналізувати практику діяльності команд психолого-педагогічного супроводу
Формувальний етап	Обрано 6 закладів ЗЗСО. Три ЗЗСО (ЕГ) – 33 фахівці психолого-педагогічних команд супроводу та 17 батьків молодших школярів з ООП; Три заклади ЗСО (КГ) – 40 фахівців та 24 батька	самооцінювання та рефлексивні звіти фахівців, метод експертних оцінок	обґрунтування змістово-методичного забезпечення, розробка алгоритму міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у ЗЗСО та їх апробація

Етапи емпіричного дослідження	Учасники	Методи дослідження	Мета та завдання
Контрольний етап	Три ЗЗСО (ЕГ) – 33 фахівці психолого-педагогічних команд супроводу та 17 батьків молодших школярів з ООП Три ЗЗСО (КГ) – 40 фахівців та 24 батька	повторне анкетування, фокус-групи, методи математичної статистики для кількісної обробки даних	аналіз результатів упровадження змістово-методичного забезпечення; розробка рекомендацій щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії

*Джерело: складено автором самостійно*

Для кількісної обробки емпіричних даних застосовувалися стандартні методи математичної статистики: середнє арифметичне (М) – для обчислення середніх балів за шкалами готовності фахівців, залученості батьків та динаміки розвитку дитини:  $M = \sum x_i / n$

де:

- М — середнє арифметичне значення
- $x_i$  — значення окремого спостереження ( $i = 1, 2, \dots, n$ )
- $\Sigma$  — знак суми
- n — кількість спостережень (обсяг вибірки)

На *першому пошуковому етапі* була розроблена коротка анкета, яка складалася із *загальної інформації* – посадова категорія респондента, ланка освіти, регіон закладу; *запитань, спрямованих на оцінку якості та характеру взаємодії* – конструктивність взаємодії, типова реакція на невиконання завдань іншими, самооцінка компетенцій; *найбільш поширених практичних форм взаємодії* – індивідуальна програма розвитку (ІПР), наради, чати, спільні заняття, платформи консультації з іншими фахівцями, зустрічі з батьками, мобільні зустрічі тощо; *відкритих запитань* – власних варіантів відповіді та пропозиції респондентів щодо покращення міждисциплінарної взаємодії.

Структура анкети пошукового етапу була побудована лаконічно та логічно, щоб зібрати як кількісні, так і якісні дані про стан міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу учнів з ООП в короткі терміни. Вона складалася з 7 закритих питань (з варіантами відповідей, включаючи «Інший варіант») та 1 відкритого питання для вільних коментарів.

Перші три питання формували інформаційний блок, дозволяючи сегментувати відповіді за посадою респондента (від директора/заступника до асистента вчителя, психолога, соціального педагога, дефектолога, реабілітолога, інспектора служби освітньої безпеки (СОБ) тощо), ланкою освіти (дошкільна, початкова, середня, старша) та регіоном закладу (відкрите поле). Це дало змогу порівняти відповіді респондентів за віковими групами учнів та широкою географією вибірки.

Наступні питання оцінювали якість і характер взаємодії: респонденти визначали, наскільки їхня співпраця з колегами конструктивна та сприяє спільним завданням (5 градацій від «завжди ефективна» до «деструктивна з конфліктами»), а також описували свою типову реакцію на невиконання завдань іншими учасниками команди (5 варіантів від прямого обговорення до ігнорування). Окреме питання стосувалося самооцінки компетенцій: респонденти вказували, чого саме їм бракує для ефективної роботи в команді (знання методик, суміжних дисциплін, розробки ІПР, законодавства, комунікації з батьками чи колегами тощо).

Ще одне питання аналізувало реальну практику: які форми взаємодії використовуються найчастіше (множинний вибір із 9 варіантів: спільне планування ІПР, наради, чати/месенджери, онлайн-документи, платформи ІРЦ, спільні заняття/тренінги, консультації з іншими фахівцями, зустрічі з батьками, мобільні зустрічі тощо).

Завершувало анкету відкрите питання («Що б Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії фахівців, що входять до команд супроводу школярів з ООП?»), яке дало змогу зібрати якісні дані: конкретні приклади бар'єрів, пропозиції щодо алгоритмів, тренінгів, цифрових інструментів та інших змін.

Така компактна структура (лише 8 питань) забезпечила високу кількість учасників, які дали відповіді (115 респондентів з 24 областей), поєднала статистичні показники з якісними коментарями, що стало основою для

уточнення запитань на констатувальному етапі та розробки практичних інструментів, адаптованих до молодшої школи.

Опитування проводилося анонімно через Google-форми. Вибірка пошукового етапу охопила 115 фахівців із 24 областей України (Вінницька, Дніпропетровська, Донецька, Закарпатська, Запорізька, Івано-Франківська, Житомирська, Київська, Кіровоградська, Кременчуцька, Криворізька, Луганська (дистанційний формат, м. Сєверодонецьк), Луцька, Львівська, Миколаївська, Одеська, Полтавська, Рівненська, Сумська, Тернопільська, Харківська, Хмельницька, Черкаська, Чернігівська), а також міста Києва. Таким чином, опитування представило повне географічне охоплення адміністративно-територіальних одиниць України (без урахування АР Крим), що забезпечило репрезентативність даних по всій країні та врахування регіональних особливостей інклюзивної практики в умовах війни та децентралізації.

Респонденти представляли різні ланки освіти: дошкільна (20), початкова (34), середня (24), старша школа (12), ІРЦ (8), позашкільна освіта (3), одночасна робота в усіх ланках (11) та спеціалісти інклюзивної/спеціальної освіти (3). За посадовими категоріями вибірка включала: асистентів вчителів (32), вчителів (15), вчителів-дефектологів (15), психологів (11), логопедів (13) та інших фахівців (Табл. 2.2). Анкета розповсюджувалася під час тематичних науково-практичних заходів, конференцій, а також у професійних спільнотах і чатах фахівців, які здійснюють супровід учнів з ООП у закладах освіти.

*Таблиця 2.2*

### **Характеристика вибірки пошукового етапу дослідження**

	<b>Категорія респондентів</b>	<b>Кількість респондентів</b>
Ланка освіти	Початкова школа	34
	Середня школа	24
	Дошкільна освіта	20
	Старша школа	12
	Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ)	8
	Позашкільна освіта	3

	<b>Категорія респондентів</b>	<b>Кількість респондентів</b>
	Категорія респондентів	Кількість респондентів
	Працюють у всіх ланках освіти	11
	Дотичні до інклюзивної та спеціальної освіти	3
Посада	Асистенти вчителів	32
	Вчителі	15
	Вчителі-дефектологи	15
	Вчителі-логопеди	13
	Практичні психологи	11
	Інспектори Служби освітньої безпеки	7
	Директори / заступники директорів	5
	Вчителі початкових класів (класні керівники)	3
	Соціальні педагоги	3
	Асистенти вихователя	3
	Вихователі	3
	Вчителі-реабілітологи	1
	Фахівці ІРЦ	2
	Керівники гуртків	2
	Усього респондентів	115

*Джерело: складено автором самостійно*

Отримані дані узгоджуються з теоретичними положеннями першого розділу про те, що мотиваційний компонент (бажання до співпраці та готовність до діалогу) є сильною стороною більшості команд супроводу в українських закладах освіти. Водночас виявлена частка ізольованої роботи та ігнорування проблем підтверджує наявність системних бар'єрів: недостатня координація, нечіткий розподіл ролей, брак часу на спільне обговорення та низький рівень інтеграції зусиль фахівців різних сфер. Це особливо помітно в командах, які працюють з учнями старшого віку, де респонденти частіше вказували на «самостійне вирішення» як реакцію на проблеми (відкриті відповіді: «в старшій школі кожен робить своє, бо часу на спільні наради немає» (психолог, старша школа, Харківська обл.).

Результати пошукового етапу виявили, що саме серед фахівців, які працюють в молодшій школі мотивація до конструктивного діалогу найвища (серед респондентів початкової ланки понад 80% обирали пряме обговорення). Вищий рівень мотивації до конструктивного діалогу серед фахівців початкової

школи може бути зумовлений меншою фрагментарністю освітнього процесу, стабільнішим складом команд супроводу, підвищеною потребою в узгоджених діях на етапі адаптації дитини, а також як наслідок впливу ідей та практик НУШ, які сприяють розвитку культури партнерство та командної роботи. Виявлені тенденції з одного боку висока мотивація до міждисциплінарної взаємодії, з іншого – тяжіння до ізольованої роботи стали основою для уточнення інструментарію на наступному констатувальному етапі, зокрема щодо причин ізольованості фахівців, координації дій та ролі соціального педагога як координатора міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами (рис. 2.2).

Відповіді на запитання анкети «Яких компетенцій, на Вашу думку, Вам не вистачає для ефективної роботи в міждисциплінарній команді?» стали одним із найвиразніших індикаторів пошукового етапу. Більшість респондентів (54,8%, або 60 фахівців) вказали на суттєвий брак знань сучасних методик і підходів до роботи з дітьми з ООП (34,8%) та недостатні вміння розробляти та реалізовувати індивідуальні програми розвитку (ІПР) (20%). Це свідчить про те, що навіть за умови високої мотивації до співпраці, фахівці відчувають серйозний дефіцит спеціалізованих знань і практичних навичок, які необхідні для якісної інтеграції зусиль у команді супроводу.

Ці дані узгоджуються з теоретичними положеннями першого розділу про те, що когнітивний компонент (знання методик, законодавства, суміжних підходів) є одним із найслабших у сучасних командах супроводу в Україні. Відкриті коментарі респондентів додатково підсилюють цей висновок: «*Не вистачає знань про сенсорну інтеграцію та поведінкові стратегії для дітей з РАС у молодшому віці*» (вчитель-дефектолог, початкова школа, Львівська обл.); «*Потрібно більше тренінгів саме з командної роботи та складання ІПР разом з батьками, бо теорія є, а практики спільної мало*» (практичний психолог, середня школа, Одеська обл.); «*Брак розуміння, як залучати батьків до реального планування, а не тільки підпису ІПР*» (соціальний педагог, початкова школа, Київська обл.).

Результати пошукового етапу підтвердили, що саме в молодшій школі дефіцит спеціалізованих компетенцій (методики раннього втручання, сенсорна інтеграція, ігрові форми соціалізації) є найбільш критичним, оскільки тут закладається фундамент адаптації та соціальної взаємодії дитини з ООП. Водночас дані дали підстави для уточнення питань на наступному етапі (наприклад, щодо конкретних методик, роботи з батьками, ролі соціального педагога як координатора) та розробки практичних інструментів, спрямованих на підвищення саме когнітивного компонента в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Результати відповідей на запитання анкети «Оберіть форми міждисциплінарної взаємодії фахівців, які найчастіше використовуються Вашою Командою?» показали, що серед фахівців різних ланок освіти переважають активні форми співпраці, спрямовані на спільне планування та координацію. Найчастіше згадувалося спільне планування індивідуальної програми розвитку (ІПР) – 54,8% (63 респонденти), що свідчить про визнання ІПР як центрального інструменту узгодження зусиль команди. Друге місце посіли регулярні спільні наради для координації та моніторингу (46,1%, 53 респонденти), що підтверджує важливість періодичних зустрічей для обговорення прогресу дитини та коригування дій. Водночас кількісний аналіз виявив значну обмеженість у різноманітності форм взаємодії: лише 12,17% респондентів (14 осіб) використовують 5 і більше форм, тоді як 55,65% (64 особи) обмежуються менш ніж 3 формами. Це вказує на фрагментарність і недостатню системність міждисциплінарної взаємодії в багатьох командах супроводу (рис.2.1).

Відкриті коментарі додатково підкреслюють проблематику: *«У нас в основному ІПР і рідкі наради, а решта – по телефону або в чаті, бо часу на повноцінні зустрічі немає»* (вчитель початкових класів, Київська обл.); *«Спільні заняття проводимо, але тільки коли є можливість зібрати всіх – часто асистент і дефектолог працюють окремо»* (практичний психолог, початкова школа, Львівська обл.); *«Батьків запрошуємо, але вони рідко*

*приходять, бо немає зручного формату. Хотілося б онлайн-зустрічі чи чат для швидкого зворотного зв'язку» (соціальний педагог, середня школа, Одеська обл.).*

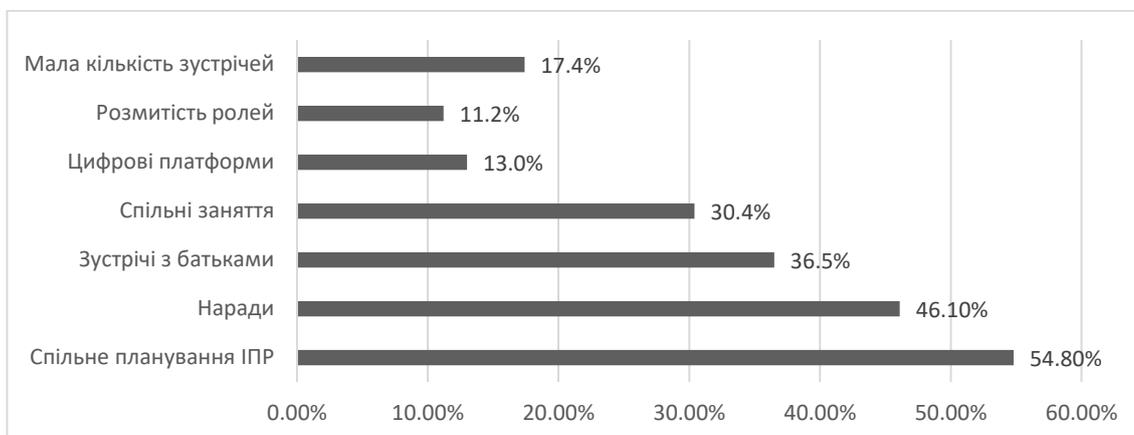


Рис.2.1. Форми та інтенсивність МЖД взаємодії у командах супроводу (n=115)

*Джерело: складено автором самостійно*

Отримані дані доводять, що практичний компонент міждисциплінарної взаємодії (форми та частота співпраці) є одним із найслабших у вітчизняних командах супроводу. Перевага базових форм (ІПР і наради) підтверджує наявність формального рівня взаємодії, але низька різноманітність інструментів і частота зустрічей вказують на недостатню системність і обмежену інтеграцію зусиль фахівців різних сфер. Особливо помітно це в командах, які працюють з молодшими школярами: у відкритих відповідях респонденти часто підкреслювали, що саме на етапі початкової школи бракує ігрових, сенсорних та соціалізуючих форм взаємодії, які могли б закласти фундамент адаптації та комунікації дитини з ООП.

Результати пошукового етапу підкреслили, що обмежена кількість форм взаємодії та недостатня частота зустрічей є універсальними бар'єрами, але в молодшій школі вони мають особливе значення – тут відсутність системної, різноманітної співпраці може призвести до затримок у соціалізації та формуванні базових навичок взаємодії з однолітками. Отримані дані дозволили уточнити подальші питання (наприклад, щодо конкретних форм

соціалізації в молодшому віці, ролі соціального педагога як координатора зустрічей, використання цифрових інструментів для батьків) та розробити практичні інструменти, спрямовані на розширення та систематизацію форм взаємодії в соціально-педагогічній роботі з цією категорією дітей.

Результати відповідей на відкрите запитання анкети «Що б Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії фахівців, що входять до команд супроводу школярів з ООП?» виявили високу активність респондентів – 72,28% (83 фахівці) залишили розгорнуті пропозиції та коментарі. Це свідчить про здатність до рефлексії та усвідомлення проблем більшістю учасників команд, а також про готовність до змін і вдосконалення. Найчастіше згадувалися такі напрямки покращення:

- обмін досвідом між учасниками команди (22,77% коментарів) – фахівці пропонували регулярні кейс-стаді, внутрішні семінари чи спільні обговорення успішних практик;
- підвищення інклюзивної компетенції фахівців (14,85%) – наголошували на необхідності тренінгів з методик раннього втручання, сенсорної інтеграції, поведінкових стратегій, роботи з РАС та іншими порушеннями;
- розробка чітких алгоритмів взаємодії (7,92%) – пропонували використовувати шаблони протоколів зустрічей, графіки, розподіл ролей та відповідальності, щоб уникнути дублювання та хаосу.

Серед бар'єрів, які найчастіше озвучувалися у відкритих відповідях, були:

- слабка інформаційна підтримка учасників команд (19,35%) – брак доступу до єдиної бази даних, методичних матеріалів, оперативного обміну інформацією про дитину;
- замала кількість спільних зустрічей та обговорень (17,74%) – респонденти зазначали, що наради проводяться рідко, часто формально, без глибокого аналізу прогресу дитини, а в умовах війни чи віддаленої роботи це ускладнює координацію.

Якісний аналіз відкритих відповідей респондентів яскраво ілюструє реальну проблематику міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу, підкреслюючи як універсальні системні бар'єри, так і специфіку роботи з молодшими школярами з ООП. Багато фахівців акцентували на недостатній підготовці до поєднання різних методик у початковій школі: наприклад, практичний психолог з початкової школи Львівської області зазначив: *«Потрібні регулярні кейс-стаді з молодшими школярами. Ми часто не знаємо, як правильно поєднувати методики сенсорної інтеграції з ППР у 1-2 класах»*. Це вказує на прогалину в когнітивному компоненті. Брак практичних знань про інтеграцію сенсорних підходів з індивідуальними програмами розвитку саме на етапі, коли дитина активно формує базові навички саморегуляції та взаємодії з оточенням. Значна частина коментарів стосувалася недостатньої системності залучення батьків, що особливо критично для молодшої школи, де партнерство з родиною є фундаментом соціалізації та емоційної стабільності дитини. Соціальний педагог з початкової школи Київської області написав: *«Батьки готові брати участь, але немає системи, наприклад, коротких онлайн-зустрічей раз на місяць чи чату для швидкого зворотного зв'язку»*. Це відображає проблему не лише в частоті зустрічей, а й у відсутності зручних, доступних форматів комунікації, що ускладнює формування спільних цілей і підтримку дитини вдома.

Окремі респонденти з середньої та старшої школи підкреслювали наслідки недостатньої роботи саме в молодшому віці: вчитель зі старшої школи Харківської області зазначив: *«У старшій школі мотивація падає, бо в молодшій не заклали базових навичок соціалізації - треба починати з раннього віку, з ігрових форм і командних занять»*. Цей коментар підтверджує ланцюговий ефект: відсутність системної соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами призводить до накопичення проблем (ізоляція, низька мотивація, труднощі адаптації) у подальших вікових групах.

Нарешті, багато пропозицій стосувалися організаційних аспектів: вчитель-дефектолог із середньої школи Одеської області написав: *«Алгоритм*

*зустрічей з чітким графіком і шаблонами протоколів зменшив би хаос – зараз кожен робить своє, а потім переробляємо».* Це відображає типову проблему розмитості ролей і відсутності чіткої структури взаємодії, що призводить до дублювання зусиль і втрати ефективності, особливо помітної в командах, які працюють з молодшими школярами, де потрібна швидка координація для раннього втручання. Загалом відкриті відповіді підтверджують, що проблематика міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з дітьми з ООП є системною (брак компетенцій, недостатня частота та системність зустрічей, слабка інтеграція батьків), але саме в молодшій школі вона має найбільше значення для профілактики: тут закладання базових навичок соціалізації, комунікації та адаптації відбувається найефективніше, а затримки на цьому етапі призводять до накопичення труднощів у старших класах.

Також результати відповідей на відкрите запитання анкети «Що б Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії фахівців, що входять до команд супроводу школярів з ООП?» дозволили виявити додаткові напрями роботи команд, які безпосередньо впливають на успішність учнів з ООП, їх адаптацію та соціалізацію в загальному освітньому просторі. Ці дані особливо цінні, оскільки відкривають проблематику не лише в поточному стані взаємодії, а й у переході від молодшої до середньої школи – періоді, коли зростає кількість вчителів-предметників, навчальне навантаження та вимоги до самостійності дитини.

Найвищий відсоток згадок (20%, 10 згадок) припадає на необхідність підтримки вчителів-предметників для адаптації навчального процесу до потреб учнів з ООП. Це свідчить про те, що в початковій школі дитина з ООП зазвичай має одного основного вчителя, який поступово знайомиться з її особливостями та може оперативного скоригувати підхід. У середній школі ж кількість педагогів різко зростає, і більшість із них не мають попереднього досвіду взаємодії з дитиною чи командою супроводу молодшої школи, що призводить до фрагментарності підходів і труднощів адаптації. Забезпечення

індивідуального навчання в закладі освіти (16%, 8 згадок) та адаптація учнів з ООП до загального освітнього середовища (12%, 6 згадок) також посіли високі позиції, підкреслюючи орієнтацію на створення інклюзивного простору, де дитина не лише навчається, а й соціалізується, формує навички спілкування та взаємодії з однолітками. Значно рідше згадувалися моніторинг досягнень учнів з ООП та вчасне коригування ППР (2%, 1 згадка) та забезпечення єдиної стратегії супроводу командою (4%, 2 згадки), що вказує на слабку системність у відстеженні прогресу та координації дій. Відкриті коментарі додатково ілюструють цю проблематику:

- *«У молодшій школі вчитель один, він знає дитину, її особливості, може швидко скоригувати. У середній – 8-10 вчителів, і кожен працює сам по собі, без передачі інформації від команди молодшої школи»* (вчитель, середня школа, Київська обл.);
- *«Перехід у 5-й клас - це стрес: різні кабінети, дзвоники, нові вчителі, самотійне пересування. Якщо в молодшій не навчили орієнтуватися в просторі та спілкуватися з різними дорослими, дитина з ООП просто «губиться» і замикається»* (практичний психолог, початкова школа, Львівська обл.);
- *«Батьки часто кажуть: «У молодшій школі було добре, а в середній все пропало - мотивація зникла, соціалізація погіршилася». Треба з 1-го класу вчити базовим навичкам самотійності та комунікації»* (соціальний педагог, початкова школа, Одеська обл.).

Ці дані підтверджують теоретичні положення першого розділу про те, що соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з ООП є критичною для профілактики подальших труднощів. Саме на цьому етапі закладаються базові навички самотійності, орієнтації в просторі, комунікації з різними дорослими та однолітками, які є фундаментом успішної адаптації в середній школі. Недостатня системність взаємодії в молодшій школі (відсутність передачі інформації вчителям-предметникам, слабкий моніторинг ППР, недостатнє формування навичок соціалізації) призводить до накопичення

проблем у наступних ланках: зниження мотивації, посилення ізоляції, труднощі з самотійним пересуванням та орієнтацією в новому середовищі.

Таким чином, результати пошукового етапу, отримані на основі загального анонімного опитування 115 фахівців із 24 областей України, які працюють у командах супроводу учнів з ООП у різних ланках освіти, дозволили нам отримати комплексну картину сучасного стану міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з різною віковою категорією дітей з ООП. Аналіз відповідей виявив як сильні сторони, так і системні труднощі, які є універсальними для більшості команд, але мають особливу гостроту саме в молодшій школі - періоді, коли закладаються базові навички адаптації, соціалізації, комунікації та самотійності.

Серед позитивних аспектів найбільше виділяється високий мотиваційний компонент: 56,6% респондентів оцінюють свою взаємодію в команді як завжди конструктивну та ефективну, а 78,3% обирають конструктивні реакції на проблеми (прямий діалог з колегою – 67,8%, звернення до керівника – 9,6%). Це свідчить про внутрішню готовність більшості фахівців до співпраці, довіру всередині команди та прагнення до спільних результатів. Водночас рефлексивна активність залишається високою – 72,28% респондентів залишили розгорнуті пропозиції щодо покращення, демонструючи усвідомлення проблем і бажання змін.

Однак виявлені труднощі та перепони є суттєвими та системними. Інклюзивні компетенції виявилися найслабшими: 54,8% фахівців відчувають брак знань сучасних методик роботи з дітьми з ООП та вміння розробляти й реалізовувати ІПР (34,8% + 20%). Це особливо критично для молодшої школи, де потрібні спеціалізовані підходи (сенсорна інтеграція, ігрові форми соціалізації, поведінкові стратегії), які закладають фундамент подальшого розвитку дитини. Практична складова також обмежена: 55,65% команд використовують менше ніж 3 форми взаємодії, а лише 12,17% – 5 і більше, що вказує на фрагментарність і недостатню системність співпраці. Найчастіше застосовуються базові форми (спільне планування ІПР – 54,8%, наради –

46,1%), але рідко – цифрові інструменти (13%) чи спільні заняття/тренінги (30,4%), що знижує гнучкість і можливості для соціалізації. Відкриті відповіді респондентів додатково підкреслюють специфіку проблем саме на етапі молодшої школи та при переході до середньої.

Фахівці зазначають: брак системного обміну досвідом і тренінгів з методиками раннього втручання; відсутність зручних форматів залучення батьків (короткі онлайн-зустрічі, чати для швидкого зворотного зв'язку); недостатня підтримка вчителів-предметників у середній школі, де зростає кількість педагогів і навчальне навантаження, а попередній досвід команди молодшої школи не передається; складнощі з адаптацією до нового середовища (різні кабінети, дзвоники, самостійне пересування), які виникають саме через те, що в молодшій школі не були сформовані базові навички орієнтації в просторі, комунікації з різними дорослими та самостійності. Респонденти з середньої та старшої ланки неодноразово підкреслювали ланцюговий ефект: «У старшій школі мотивація падає, бо в молодшій не заклали базових навичок соціалізації – треба починати з раннього віку, з ігрових форм і командних занять» (вчитель, старша школа, Харківська обл.).

Загалом пошуковий етап засвідчив, що міждисциплінарна взаємодія в соціально-педагогічній роботі з учнями з ООП характеризується високою мотивацією та рефлексією фахівців, але обмежена когнітивними прогалинами (брак спеціалізованих знань і навичок), практичною фрагментарністю (недостатня різноманітність і системність форм взаємодії) та організаційними бар'єрами (розмитість ролей, дефіцит часу на зустрічі, слабка інформаційна підтримка, недостатнє залучення батьків). У молодшій школі ці проблеми мають особливе значення: саме тут можливе найефективніше раннє втручання, формування базових навичок соціалізації, комунікації, адаптації та самостійності, які є фундаментом для успішної інклюзії в середній та старшій школі. Недостатня системність на цьому етапі призводить до накопичення труднощів (ізоляція, зниження мотивації, проблеми з орієнтацією та самостійністю), які посилюються при переході до середньої школи через

зростання кількості вчителів-предметників, навчального навантаження та вимог до автономії дитини. Отримані дані пошукового етапу стали емпіричною основою для подальшого констатувального етапу дослідження.

Вони дозволили:

- сформулювати гіпотези щодо ключових компонентів готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії (мотиваційний, когнітивний, практичний, рефлексивний);
- визначити основні напрями ефективної міждисциплінарної взаємодії (підвищення фахових та суміжних компетенцій, розробка чіткого алгоритму міждисциплінарної взаємодії, посилення партнерства з батьками, розширення форм взаємодії);
- визначити індикатори для розробки основних інструментів збору даних на етапі констатувального експерименту;
- розробити в подальшому практичні інструменти, адаптовані до специфіки соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП (зокрема чек-листи спостереження, журнали моніторингу, шаблони протоколів, алгоритми зустрічей тощо).

На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних пошукового етапу нами було обґрунтовано три ключові критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП:

1. Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії – базовий критерій, який визначає внутрішню спроможність команди діяти як єдиний скоординований механізм комплексного супроводу дитини.

2. Залученість батьків до міждисциплінарної команди супроводу – результативний критерій, що відображає рівень партнерства батьків як рівноправних учасників процесу.

3. Динаміка розвитку молодших школярів з ООП – кінцевий результативний критерій, який показує реальний вплив взаємодії на соціальну адаптацію, навчання, емоційний стан і поведінку дитини.

Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії оцінюється через чотири складові: мотиваційну, когнітивну, практичну та рефлексивну. Інтегральний бал готовності розраховується як середнє арифметичне рівнів цих чотирьох складових, нормованої у відсотках. Загальна ефективність міждисциплінарної взаємодії визначається як середнє арифметичне трьох критеріїв.

Для систематизації та наочності отриманих даних нами була розроблена таблиця 2.3. У ній кожен критерій конкретизовано відповідними показниками (конкретними ознаками, що безпосередньо вимірюються через питання анкет):

– готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії:

*мотиваційна складова* – бажання співпраці, ініціативність, ціннісне прийняття інклюзії, готовність до навчання;

*когнітивна складова* – знання нормативно-правової бази, ролей учасників команди, ІПР, особливостей ООП, методик роботи;

*практична складова* – чіткий розподіл обов'язків, координація дій, використання інструментів, регулярність і якість зустрічей з батьками;

*рефлексивна складова* – аналіз прийнятих рішень, оцінка результатів, корекція ІПР, надання конструктивного зворотного зв'язку;

– залученість батьків – регулярність участі в засіданнях, активність комунікації, партнерство в ІПР, надання зворотного зв'язку про динаміку дитини;

– динаміка розвитку дитини – навчальний прогрес, соціалізація, емоційний стан, поведінкова стабілізація, узгодженість ІПР з реальними змінами.

Під час нашого дослідження ми зосередилися на визначенні рівнів ефективності міждисциплінарної взаємодії, аналізуючи три ключові критерії: готовність фахівців, залученість батьків та динаміку розвитку дитини. Ці критерії відіграють вирішальну роль у визначенні ступеня, частоти та

Таблиця 2.3

**Критерії, показники та рівні готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами**

Критерій ефективності	Складові (компоненти) критерію	Показники
Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії (інтегральний бал = середнє арифметичне чотирьох складових, нормованої у %)	Мотиваційна складова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• бажання та ініціативність у співпраці</li> <li>• ціннісне прийняття інклюзії та ролі команди</li> <li>• внутрішня мотивація до спільної діяльності</li> <li>• готовність підвищувати кваліфікацію для командної роботи</li> </ul>
	Когнітивна складова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти</li> <li>• розуміння ролей і функцій учасників команди</li> <li>• знання особливостей розвитку та потреб молодших школярів з ООП</li> <li>• знання методик розробки та реалізації ППР</li> </ul>
	Практична складова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чіткий розподіл обов'язків і відповідальності</li> <li>• координація спільних дій та рішень</li> <li>• використання ефективних інструментів взаємодії</li> <li>• регулярність і якість зустрічей з батьками</li> </ul>
	Рефлексивна складова	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз прийнятих рішень і їх наслідків</li> <li>• оцінка результатів роботи команди</li> <li>• внесення коректив в ППР та стратегію підтримки</li> <li>• надання конструктивного зворотного зв'язку колегам</li> </ul>
<b>Залученість батьків до міждисциплінарної команди супроводу</b>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• регулярність участі в засіданнях команди</li> <li>• активність у комунікації з фахівцями</li> <li>• партнерство в розробці та реалізації ППР</li> <li>• надання зворотного зв'язку про динаміку дитини вдома</li> </ul>
<b>Динаміка розвитку молодших школярів з ООП (результативність соціально-педагогічної взаємодії для дитини)</b>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соціальна адаптація та інтеграція в навчальне та соціальне середовище</li> <li>• стабілізація емоційного стану</li> <li>• зниження поведінкових труднощів</li> </ul>

*Джерело: складено автором самостійно*

стійкості прояву відповідних показників у діяльності команди супроводу та результатах для дитини.

Визначені нами критерії та показники ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами дозволяють застосувати рівневий підхід до її оцінювання. У науковій літературі рівень розглядається як дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан розвитку певного явища, що відображає ступінь сформованості його структурних компонентів. У нашому дослідженні рівні інтегрально характеризують ступінь сформованості міждисциплінарної взаємодії на основі визначених критеріїв і показників, а також відображають її практичну результативність, що проявляється у змінах соціальної адаптації, інтеграції, емоційного стану та поведінки молодших школярів з ООП. Використання рівневого підходу дозволяє здійснювати системну якісно-кількісну інтерпретацію отриманих результатів та визначати динаміку ефективності міждисциплінарної взаємодії.

*Високий рівень.* Характеризується сформованою готовністю фахівців до міждисциплінарної взаємодії: високою мотивацією до командної роботи, усвідомленим прийняттям цінностей інклюзивної освіти та ґрунтовними знаннями нормативних засад, ролей членів команди й особливостей розвитку дітей з ООП. Взаємодія фахівців є системною та скоординованою, рішення ухвалюються узгоджено, активно використовуються інструменти комунікації та підтримується регулярна співпраця з батьками. Здійснюється постійний рефлексивний аналіз і корекція ІПР. За таких умов спостерігається стійка позитивна динаміка розвитку дитини, її успішна соціальна адаптація та інтеграція в колектив однолітків, освітнє середовище.

*Середній рівень.* Виявляється у частковій сформованості готовності до міждисциплінарної взаємодії. Мотивація до співпраці є переважно позитивною, однак нестійкою; знання нормативних засад, ролей учасників команди та особливостей розвитку дітей з ООП мають фрагментарний характер. Командна взаємодія здійснюється періодично, використання

інструментів співпраці та зустрічі з батьками є нерегулярними. Рефлексія та корекція ІПР проводяться епізодично. Динаміка розвитку дитини помірна й нестійка, спостерігаються окремі позитивні зміни в соціальній адаптації.

*Низький рівень.* Характеризується недостатньою готовністю фахівців до міждисциплінарної взаємодії: слабкою мотивацією до командної роботи, поверховими знаннями нормативних засад інклюзії та ролей членів команди. Взаємодія між фахівцями має епізодичний або формальний характер, інструменти командної роботи майже не використовуються, співпраця з батьками є мінімальною. Рефлексія та корекція ІПР здійснюються несистемно. За таких умов позитивна динаміка розвитку дитини є незначною або відсутньою, зберігаються труднощі соціальної адаптації та взаємодії з оточенням.

Кількісні показники за кожним критерієм розраховувалися як середній відсоток відповідей респондентів на запитання анкети, що відповідають індикаторам даного критерію (наприклад, для мотиваційної складової – середній відсоток відповідей «висока готовність до співпраці», «ціннісне прийняття інклюзії» тощо). Інтегральний бал за критерієм «готовність фахівців» обчислювався як середнє арифметичне чотирьох складових, нормованих у відсотках. Рівні визначалися за шкалою: високий –  $\geq 66-70\%$ , середній –  $34-65\%$ , низький –  $\leq 33\%$ . Аналогічно розраховувалися показники залученості батьків та динаміки розвитку дитини (за оцінками фахівців і батьків).

Розрахунок рівнів готовності фахівців здійснювався за такою послідовністю. Для кожної з чотирьох складових (мотиваційна, когнітивна, практична, рефлексивна) спочатку обчислювалося середнє арифметичне її показників. Інтегральний бал готовності фахівця розраховувався як середнє арифметичне чотирьох складових:

$$\text{Інтегральний бал (\%)} = \frac{M + K + P + R}{4}$$

де ( М ) – мотиваційна, ( К ) – когнітивна, ( Р ) – практична, ( R ) – рефлексивна складова (у відсотках). Отриманий бал відносився до рівнів за уніфікованою шкалою: високий –  $\geq 66$  %, середній – 34–65 %, низький –  $\leq 33$  %. Такий підхід забезпечує об'єктивність і порівнюваність результатів для всіх 223 фахівців.

Таким чином, обґрунтовані нами три критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії – готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії, залученість батьків до команди супроводу та динаміка розвитку молодших школярів з ООП стануть основою подальшого для реалізації основного етапу дослідження. Вони дозволять системно оцінити реальний стан взаємодії в командах супроводу, виявити рівень мотиваційної, когнітивної, практичної та рефлексивної складових готовності фахівців, рівень партнерства батьків та реальні зміни в соціальній адаптації, навчанні та емоційному стані дітей, а також розробити змістово-методичне забезпечення для підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП у закладах загальної середньої освіти.

## **2.2. Оцінювання стану міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти**

Теоретичний аналіз першого розділу та результати пошукового етапу дослідження показали, що фахівці команд супроводу мають високу внутрішню мотивацію до співпраці, проте водночас спостерігається суттєвий дефіцит спеціалізованих знань і практичних навичок, фрагментарність форм взаємодії, недостатня системність координації та низький рівень рефлексії. Це зумовило необхідність перейти до основного етапу дослідження – констатувального експерименту, метою якого стало виявлення реального стану міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП у закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до мети дослідження нами були сформульовані такі завдання констатувального етапу:

- обґрунтувати критерії, показники та рівні ефективності міждисциплінарної взаємодії;
- виявити поточний стан готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії, рівень залученості батьків як рівноправних партнерів у команді супроводу та динаміку розвитку дітей з ООП;
- проаналізувати практику діяльності команд психолого-педагогічного супроводу.

На констатувальному етапі дослідження були розроблені та обґрунтовані основні інструменти збору даних – дві спеціалізовані анкети (для фахівців команд супроводу та для батьків молодших школярів з ООП); визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні ефективності міждисциплінарної взаємодії (таблиця 2.5), обґрунтовано вибірку закладів освіти та респондентів, розроблено етичні процедури (анонімність, добровільність, інформована згода), підготовлено офіційні звернення до адміністрацій закладів (Додаток N) та отримано згоди на участь. Цей етап дозволив створити надійний інструментарій, що відповідає меті та завданням констатувального етапу, а також забезпечити репрезентативність вибірки та етичність дослідження.

Основний етап полягав у безпосередньому зборі емпіричних даних. Опитування проводилося в онлайн-форматі через Google Forms, що забезпечило зручність, анонімність та високий рівень довіри респондентів. Було охоплено 233 фахівці команд супроводу та батьків молодших школярів з ООП із різних регіонів України. Збір даних здійснювався з дотриманням усіх етичних норм, з офіційним погодженням адміністрацій закладів та добровільною участю респондентів.

Аналітичний етап включав обробку, систематизацію та інтерпретацію отриманих даних. Кількісні дані оброблялися статистичними методами, якісні – методом контент-аналізу.

Для збору емпіричних даних на констатувальному етапі дослідження були розроблені та застосовані дві спеціалізовані анкети: анкета для фахівців (Додаток О) та анкета для батьків (Додаток Р).

Анкета для фахівців (Додаток О) спрямована на визначення рівня готовності команди до міждисциплінарної взаємодії як базового критерію ефективності, а також на оцінку її чотирьох основних складових – мотиваційної (цінності, мотиваційні фактори, ініціативність), когнітивної (знання ролей, нормативів, особливостей роботи з ООП), практичної (розподіл обов'язків, форми взаємодії, координація) та рефлексивної (самоаналіз, оцінка результатів, внесення коректив). Крім того, питання анкети дозволяють оцінити рівень залученості батьків як рівноправних партнерів (частота та форми залучення, партнерська позиція) та динаміку розвитку й успішність учня з ООП (навчальний прогрес, соціалізація, емоційний стан, поведінкова стабілізація, відповідність ППР реальним змінам). Анкета містить закриті, напіввідкриті та відкриті питання, включаючи шкали оцінки, множинний вибір та самооцінку компетенцій, що забезпечує комплексне охоплення процесу та результатів взаємодії.

Анкета для батьків (Додаток П) розроблена для батьків молодших школярів з ООП як повноправних учасників команд супроводу. Її питання спрямовані на уточнення та доповнення відповідей фахівців, а також на незалежну оцінку рівня залученості батьків (роль, частота участі, партнерство в плануванні ППР, зворотний зв'язок) та динаміки розвитку дитини (вплив роботи команди на навчання, соціалізацію, емоційний стан, отримання необхідних послуг, загальна ефективність супроводу). Анкета включає оцінку мотивації фахівців з позиції батьків, труднощів взаємодії, доступності онлайн-засобів та відкриті пропозиції щодо покращення, що дозволяє отримати триангуляцію даних і підвищити об'єктивність висновків щодо ефективності міждисциплінарної взаємодії.

Анкети пройшли процедуру контент-валідності (експертна оцінка 5 фахівцями інклюзивної освіти), пілотне тестування на вибірці 18 респондентів, за результатами якого були уточнені формулювання питань.

Серед обмежень констатувального етапу – відсутність прямого опитування чи тестування молодших школярів з ООП (зумовлено віком, етичними міркуваннями та різноманітністю нозологій), а також переважання суб'єктивних оцінок фахівців і батьків. Це компенсуватиметься на формувальному етапі шляхом введення об'єктивних індикаторів прогресу (журнали спостережень, динаміка виконання цілей ППР, стандартизовані чек-листи соціальної адаптації).

Для проведення констатувального етапу дослідження була сформована цілеспрямована вибірка закладів загальної середньої освіти. Такий підхід відповідає пояснювальному послідовному змішаному дизайну дослідження.

Заклади відбиралися за такими чітко операціоналізованими параметрами відбору, розробленими на основі результатів пошукового етапу дослідження та вимог Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами (наказ МОН України від 29.05.2025 № 787):

1. наявність інклюзивних класів для молодших школярів;
2. кількість молодших школярів з ООП не менше 5 осіб у закладі (щоб гарантувати наявність достатнього обсягу даних про організацію міждисциплінарної взаємодії);
3. склад команди супроводу не менше 5 фахівців (для забезпечення достатнього представництва ключових професійних ролей у процесі міждисциплінарної взаємодії);
4. офіційна згода адміністрації закладу на участь у дослідженні та залучення батьків (підтверджена підписаним зверненням);
5. готовність закладу до подальшої співпраці на формувальному етапі (для забезпечення стабільності, послідовності дослідницьких заходів та

ефективного формування міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу);

- б. територіальна варіативність: поєднання великих індустріальних центрів, середніх міст і невеликих громад різних регіонів України.

Ці критерії забезпечили достатню варіативність соціально-економічних, організаційних та ресурсних умов функціонування команд супроводу й дозволили отримати реальний стан міждисциплінарної взаємодії. Територіальний та професійний склад вибірки констатувального етапу представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

#### Склад вибірки констатувального етапу

Категорія респондентів	Область / місто	Кількість	Примітка
Фахівці	Київ та Київська область	115	Київ – 84, Біла Церква – 10, інші громади
	Полтавська область	27	Полтава – 15, Хорол – 11
	Харківська область	27	Харків – 16, Золочів – 8
	Черкаська область	19	Черкаси, Монастирище, Умань
	Хмельницька область	12	Старокостянтинів – 11
	Інші області України	23	11 областей, малі населені пункти
<b>Всього фахівців</b>		<b>223</b>	
Батьки	Київ та Київська область	51	Київ – 28, Біла Церква – 10
	Харківська область	17	Харків – 10
	Черкаська область	10	Черкаси, Монастирище
	Тернопільська область	10	Тернопіль – 9
	Вінницька область	7	Калинівка
	Хмельницька область	6	Старокостянтинів
	Полтавська область	5	Полтава
	Інші області України	11	10 областей, малі громади
<b>Всього батьків</b>		<b>117</b>	
<b>Загалом</b>		<b>340</b>	

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, констатувальний етап охопив як фахівців команд психолого-педагогічного супроводу (соціальних педагогів, психологів, вчителів,

логопедів, дефектологів тощо), так і батьків молодших школярів з ООП як рівноправних учасників цих команд. Це дозволило комплексно оцінити стан міждисциплінарної взаємодії саме в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Результати оцінки на констатувальному етапі (223 фахівці) показали переважання середнього рівня готовності: 55 % фахівців мають інтегральний бал у межах 34–65 %. Це свідчить про наявність значного потенціалу (завдяки сильній мотиваційній складовій), але водночас про фрагментарність знань, дефіцит спеціалізованих компетенцій і обмеженість практичних інструментів взаємодії. Високий рівень ( $\geq 66$  %) зафіксовано у 20 % фахівців – переважно там, де поєднуються стійка мотивація, регулярна координація та активна рефлексія. Низький рівень ( $\leq 33$  %) спостерігається у 14 % фахівців, для яких характерні значний дефіцит когнітивної та практичної складових і майже відсутня рефлексія. Розподіл фахівців за рівнями інтегральної готовності представлено на рисунку 2.2.

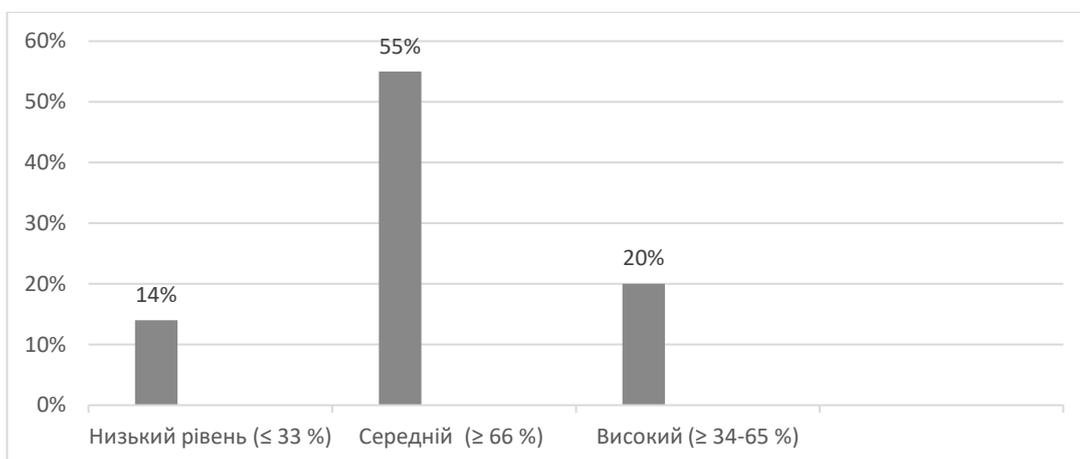


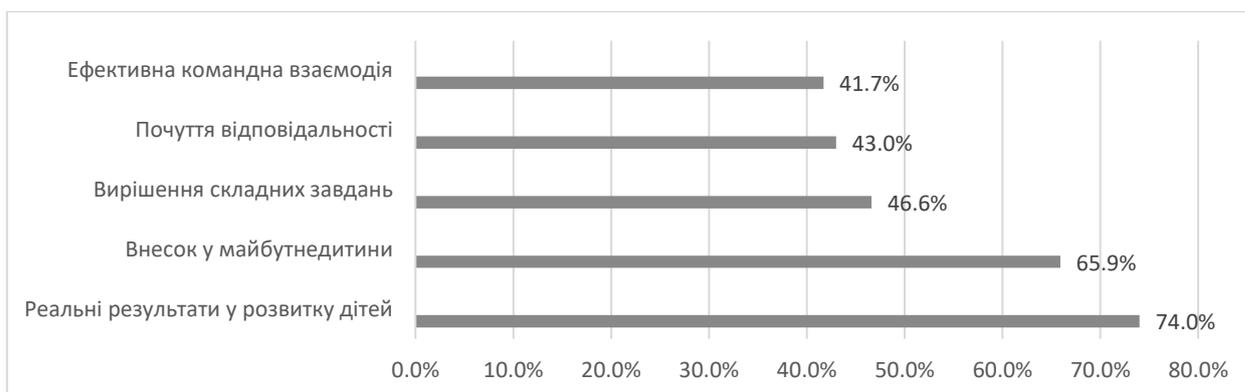
Рис. 2.2. Розподіл фахівців за рівнями інтегральної готовності до міждисциплінарної взаємодії, % (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Залученість батьків та динаміка розвитку молодших школярів з ООП оцінювалися за тими ж уніфікованими рівнями (таблиця 2.5). Їх детальний аналіз буде представлено далі, оскільки вони є результативними критеріями і

дозволяють оцінити кінцевий вплив міждисциплінарної взаємодії на ключових учасників процесу - батьків і молодших школярів з ООП.

*Мотиваційна складова* виявилася найсильнішою серед чотирьох компонентів критерію готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії. Аналіз відповідей 223 фахівців команд психолого-педагогічного супроводу на питання «Що найбільше мотивує Вас у роботі міждисциплінарної команди супроводу?» (питання 6 анкети, Додаток О) показав переважання високого рівня (54,24 % респондентів,  $\geq 66$  %). Провідними мотиваторами стали «реальні результати в розвитку дітей» (74,0 % або 165 осіб), «відчуття внеску в майбутнє дитини та її соціальну адаптацію» (65,9 % або 147 осіб), «вирішення складних завдань» (46,6 % або 104 особи), «почуття відповідальності» (43,0 % або 96 осіб) та «ефективна командна взаємодія» (41,7 % або 93 особи). Середній рівень зафіксовано у 36,93 % респондентів, низький – у 8,83 % (рис. 2.3).



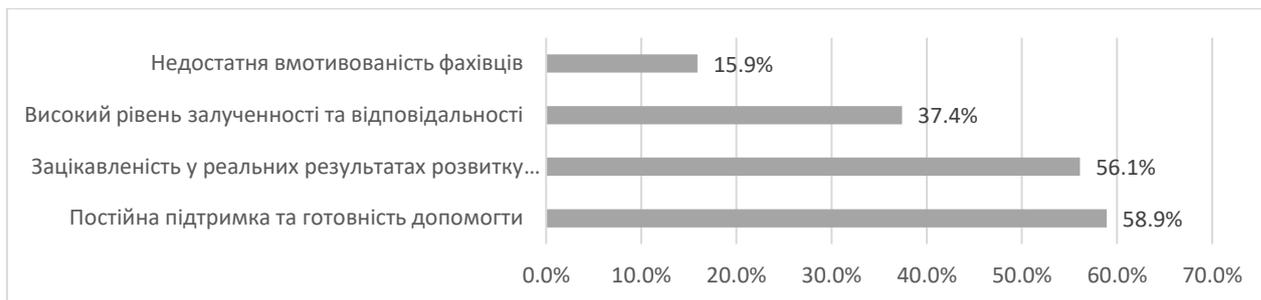
\*сума перевищує 100% оскільки респонденти могли обрати кілька відповідей

Рис. 2.3. Розподіл відповідей фахівців у командах супроводу молодших школярів з ООП щодо вмотивованості до взаємодії

*Джерело: складено автором самостійно*

Оцінки батьків (117 осіб) на питання «Як Ви оцінюєте вмотивованість фахівців команди супроводу?» (питання 6 анкети, Додаток Р) повністю підтверджують ці дані: 58,9 % відзначили «постійну підтримку та готовність допомогти», 56,1 % - «зацікавленість у реальних результатах розвитку

дитини», 37,4 % - «високий рівень залученості та відповідальності». Однак 15,9 % батьків вказали на недостатню вмотивованість фахівців (рис. 2.4).



\*сума перевищує 100% оскільки респонденти могли обирати кілька відповідей

Рис.2.4. Розподіл оцінок батьків щодо вмотивованості фахівців команди супроводу % (n = 117)

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, мотиваційна складова демонструє чітке переважання високого рівня (54,24 %), що створює потужний внутрішній ресурс для розвитку ефективної взаємодії. Водночас наявність середнього (36,93 %) і низького (8,83 %) рівнів вказує на резерви підвищення мотивації фахівців через усунення організаційних бар'єрів (перевантаження фахівців, недостатня координація дій, брак підтримки з боку адміністрації) (рис. 2.5.).

Позитивні оцінки батьків підкреслюють необхідність перетворення цієї сильної внутрішньої мотивації на стійку системну практику. Саме мотиваційна складова стала ключовим підґрунтям для уточнення в третьому розділі змісту, форм і методів ефективної міждисциплінарної взаємодії, спрямованих на максимальну реалізацію потенціалу фахівців у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

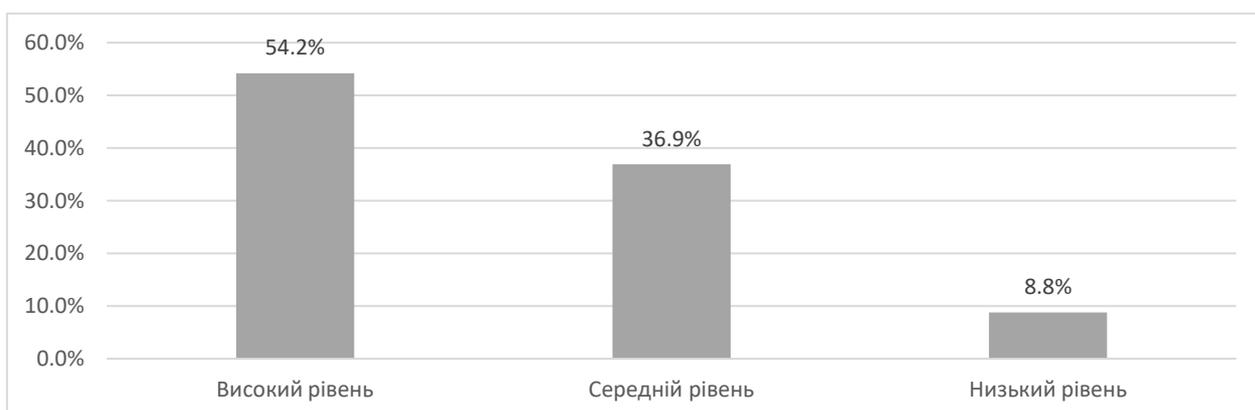


Рис.2.5. Розподіл відповідей фахівців за рівнями  
вмотивованості до взаємодії % (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Незважаючи на високу внутрішню мотивацію фахівців до співпраці, результати констатувального етапу виявили суттєві системні проблеми, які перешкоджають ефективній міждисциплінарній взаємодії. Переважання середнього рівня готовності команд (55 %), фрагментарність практичної взаємодії, значний дефіцит спеціалізованих знань і методик роботи з ППР, недостатня регулярність і якість координації, а також низький рівень рефлексивної діяльності свідчать про те, що наявний мотиваційний ресурс не реалізується в стійку системну практику. Особливо гостро проявляється слабка залученість батьків як рівноправних партнерів (лише 35-40 % команд проводять регулярні зустрічі) та недостатня динаміка соціальної адаптації й розвитку молодших школярів з ООП у багатьох випадках. Такі розбіжності між високою мотивацією та реальним станом взаємодії не відповідають принципам системного, компетентнісного, особистіно-орієнтованого та міждисциплінарного підходів, обґрунтованих у першому розділі (див. таблицю 1.1).

Вони також суттєво відрізняються від успішних закордонних практик: системної моделі Jugendamt у Німеччині з обов'язковим включенням батьків на всіх рівнях, моделі PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) у США та Фінляндії, де міждисциплінарні команди забезпечують високу рефлексію та стійку позитивну динаміку розвитку дитини, або багатопрофільного підходу RTI в Італії. У вітчизняних ЗЗСО міждисциплінарна взаємодія залишається переважно епізодичною, що гальмує соціальну інтеграцію молодших школярів з ООП і зумовлює необхідність розробки спеціальних інструментів та алгоритмів на формульовальному етапі дослідження.

*Когнітивна складова* виявилася однією з найслабших ланок критерію готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії, що суттєво гальмує

перехід від епізодичної співпраці до системної, скоординованої підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Аналіз відповідей 223 фахівців команд психолого-педагогічного супроводу на ключові питання щодо нормативно-правової бази інклюзивної освіти, розуміння ролей і функцій учасників команди, знань вікових та індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів з ООП, а також методик розробки, реалізації та моніторингу індивідуальних програм розвитку (ІПР) (питання 10, 20, 30, 33 анкети, Додаток О) показав чітке переважання низького рівня сформованості – 54,8 % респондентів (122 особи) мають показник  $\leq 33$  %. Середній рівень (34-65 %) зафіксовано у 37,2-45,0 % фахівців (приблизно 83-100 осіб залежно від конкретного аспекту), тоді як високий рівень ( $\geq 66$  %) становить лише 8,1 % (18 осіб) (рис.2.10).

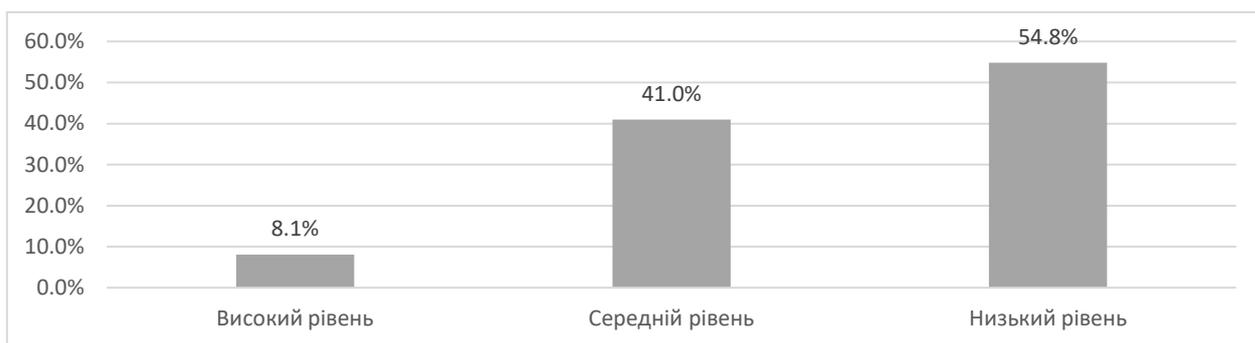
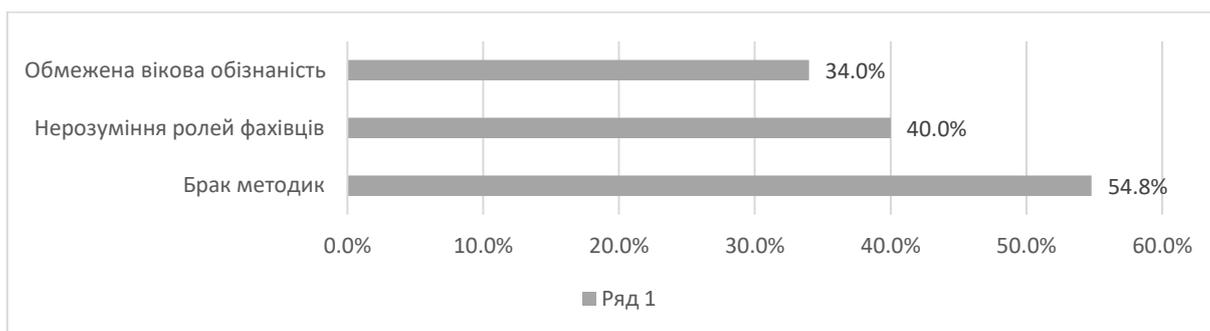


Рис.2.6. Розподіл відповідей фахівців за рівнями когнітивної складової готовності до міждисциплінарної взаємодії (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Найбільш критичними виявилися практичні аспекти застосування знань:

- 54,8 % фахівців відзначили суттєвий брак сучасних методик роботи з дітьми з ООП та вміння самостійно розробляти й реалізовувати ІПР;
- 40 % респондентів вказали на недостатнє розуміння міждисциплінарних ролей і функцій суміжних фахівців (психологів, логопедів, дефектологів, соціальних педагогів, асистентів тощо);
- 34 % визнали недостатню обізнаність щодо вікових особливостей розвитку та специфіки раннього втручання (рис. 2.7).



\*сума перевищує 100% оскільки респонденти могли обрати кілька відповідей

Рис.2.7. Розподіл відповідей фахівців за рівнями когнітивної складової готовності до міждисциплінарної взаємодії, % (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Ці прогалини безпосередньо суперечать принципам системного підходу (цілісність і наступність супроводу, інтеграція ресурсів) та особистісно-орієнтованого підходу (індивідуалізація підтримки, опора на сильні сторони дитини), обґрунтованим у першому розділі. Без достатньої когнітивної бази неможливо забезпечити якісне спільне планування ІПР, ефективну координацію дій та адаптацію соціального середовища до потреб молодших школярів з ООП, що призводить до фрагментарності взаємодії та зниження результативності соціальної адаптації.

Дані батьків (117 осіб) додають важливий зовнішній контекст і підтверджують проблему з боку отримувачів послуг: лише 44,9 % батьків відзначили високу обізнаність фахівців щодо функцій членів команди, тоді як 55,1 % не ознайомлені з положенням про команду психолого-педагогічного супроводу, а 32,7 % мають досвід участі в команді менше одного року.

Батьки часто наголошували на потребі в чіткішому інформуванні, структурованому діалозі та поясненні ролей фахівців, що вказує на прогалини не лише в знаннях, а й у здатності команди передавати ці знання партнерам.

Підсумовуючи аналіз когнітивної складової, можна констатувати, що саме вона є одним із найбільш уразливих елементів готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії. Переважання низького рівня (54,8 %) при мінімальній частці високого (8,1 %) вказує на суттєвий дефіцит

спеціалізованої теоретичної та методичної підготовки. Найгострішими слабкими сторонами стали брак сучасних методик раннього втручання, сенсорної інтеграції та розробки/реалізації індивідуальних програм розвитку, недостатнє розуміння міждисциплінарних ролей і функцій суміжних фахівців, а також обмежена обізнаність щодо вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів з ООП. Ці прогалини безпосередньо суперечать системному, дитиноцентричному, компетентнісному та міждисциплінарному підходам, оскільки без міцної знаннєвої основи неможливо забезпечити цілісність і наступність супроводу, індивідуалізацію підтримки дитини, розвиток соціальних компетентностей усіх учасників та рівноправне партнерство з батьками.

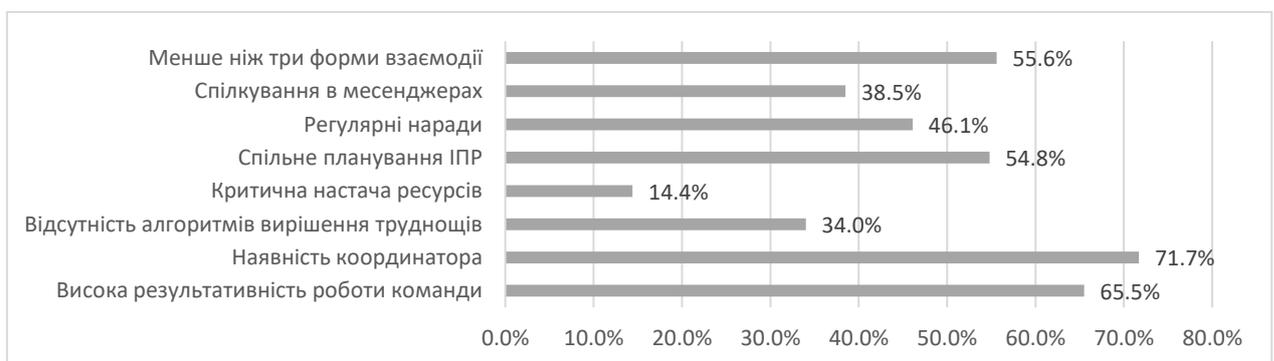
Таке становище суттєво відрізняється від успішних закордонних практик, де системна когнітивна підготовка фахівців є обов'язковою складовою міждисциплінарної взаємодії. У Німеччині (Jugendamt) та Фінляндії регулярне підвищення кваліфікації з методик використання індивідуальних планів і міждисциплінарної координації забезпечує високий рівень готовності команд; у США (модель PBIS) та Італії (RTI + BiSS) чіткі протоколи та обов'язкові тренінги з раннього втручання дозволяють досягати стійкої позитивної динаміки розвитку молодших школярів з ООП. Вітчизняні команди, навпаки, демонструють значний розрив між високою мотивацією та реальною методичною оснащеністю.

Виявлені складнощі визначають ключові напрями роботи на формульованому етапі експерименту та в змістово-методичному забезпеченні, яке розроблятиметься в третьому розділі. Особливу увагу слід приділити системному підвищенню когнітивної компетентності фахівців через цільові тренінги, регулярний обмін досвідом, створення цифрових ресурсів для самоосвіти, а також впровадженню чітких алгоритмів спільного планування та моніторингу ІПР. Саме ці заходи дозволять перетворити наявний мотиваційний потенціал на стійку, системну та результативну

міждисциплінарну взаємодію, що забезпечить справжню соціальну інтеграцію та якісний розвиток молодших школярів з ООП.

Практична складова виявилася однією з найпроблемніших серед чотирьох компонентів критерію готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії. Аналіз відповідей 223 фахівців на питання щодо розподілу обов'язків, координації дій, наявності алгоритмів вирішення труднощів, регулярності зустрічей та використання інструментів взаємодії (питання 7-8, 11, 21-22, 26, 29-30 анкети, Додаток О) показав переважання середнього рівня (50-60,6 % за більшістю показників). Високий рівень ( $\geq 66$  %) зафіксовано лише в 65,5 % фахівців щодо загальної результативності роботи команди та в 71,7 % - щодо наявності координатора (переважно керівник закладу або його заступник). Водночас низький рівень ( $\leq 33$  %) спостерігається у 34 % фахівців щодо відсутності чітких алгоритмів вирішення труднощів і у 14,4 % - щодо критичної нестачі ресурсів (час, фінанси, техніка).

Аналіз форм взаємодії підтверджує фрагментарність практики: найпоширенішими залишаються спільне планування ІПР (54,8 %), регулярні наради (46,1 %) та спілкування в месенджерах (38,5 %), тоді як використання спеціалізованих цифрових платформ та спільних занять становить лише 12-18 %. Понад половина команд (55,65 %) обмежується менше ніж трьома формами взаємодії (рис.2.8).



\*сума перевищує 100% оскільки респонденти могли обирати кілька відповідей

Рис.2.8. Рівні сформованості практичної складової готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії % (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Дані батьків (117 осіб) посилюють цю картину: лише 47,7 % беруть регулярну участь у роботі команди, а 52,3 % залишаються залученими лише формально. Порівняння самооцінки фахівців та оцінок батьків (таб. 2.5) показує розбіжність у сприйнятті організаційної структури та якості координації.

Таблиця 2.5

**Порівняння показників рівнів готовності фахівців батьків за уніфікованою шкалою**

Рівень (за уніфікованою шкалою)	Характеристика / показник	Фахівці (відсоток / кількість)	Батьки (відсоток / кількість)
Високий ( $\geq 66-70$ %)	Наявність координатора, регулярні зустрічі, висока результативність	65,5 % / 146 осіб (результативність роботи команди) 71,7 % / 160 осіб (наявність координатора)	74,8 % / 80 осіб (наявність координатора)
Середній (34–65 %)	Часткова координація, епізодичні зустрічі, обмежена участь	50 % / 112 осіб (виконання завдань) 50–60,6 % (за більшістю показників)	47,7 % / 51 особа (участь у команді)
Низький ( $\leq 33$ %)	Відсутність алгоритмів, нестача ресурсів, низька залученість	34 % / 76 осіб (відсутність алгоритмів вирішення труднощів) 14,4 % / 32 особи (нестача ресурсів)	25,2 % / 27 осіб (відсутність координатора або невизначеність)

*Джерело: складено автором самостійно*

Підсумовуючи аналіз практичної складової, можна констатувати, що саме вона залишається однією з найвразливіших ланок готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії. Переважання середнього рівня (50–60,6 % за більшістю показників) при відносно високому рівні формальної координації (65,5 % щодо загальної результативності та 71,7 % щодо наявності координатора) свідчить про те, що команди супроводу мають певну

організаційну структуру, але вона переважно існує на папері й не забезпечує системної, регулярної та результативної взаємодії. Найгострішими слабкими сторонами є фрагментарність форм взаємодії (55,65 % команд обмежуються менше ніж трьома формами), нерегулярність і низька якість зустрічей з батьками, відсутність чітких алгоритмів вирішення труднощів (34 %), критична нестача ресурсів (14,4 % низького рівня) та недостатнє залучення батьків як рівноправних партнерів (лише 47,7 % регулярної участі за оцінками батьків).

Ці прогалини безпосередньо суперечать системному, партнерському та компетентнісному підходам. Системний підхід вимагає цілісності та наступності супроводу, партнерський - рівноправної співпраці з батьками та спільного планування ІПР, а компетентнісний - розвитку практичних навичок координації та використання ефективних інструментів. Без їх реалізації міждисциплінарна взаємодія залишається епізодичною, а соціально-педагогічна підтримка – фрагментарною, що суттєво знижує її вплив на соціальну адаптацію та розвиток молодших школярів з ООП.

Такий стан значно відстає від успішних закордонних практик. У Німеччині модель Jugendamt забезпечує обов'язкову регулярну координацію з чіткими протоколами та активним включенням батьків на всіх етапах; у США система RBIS передбачає системні алгоритми поведінкової підтримки та щотижневі командні зустрічі; в Італії підхід RTI (Response to Intervention) поєднує багаторівневу координацію з обов'язковим залученням батьків і цифровими інструментами моніторингу. У цих країнах практична складова є сильною ланкою, що гарантує стійкість і результативність міждисциплінарної взаємодії.

Виявлені обмеження чітко визначають пріоритети формувального етапу експерименту та змістово-методичного забезпечення, яке розроблятиметься в третьому розділі. Особливу увагу необхідно приділити запровадженню чітких алгоритмів координації та спільного планування ІПР, регулярному проведенню структурованих зустрічей з батьками, активному використанню

цифрових інструментів (спільні журнали спостережень, платформи для обміну даними), створенню ресурсного забезпечення команд (час, матеріально-технічна база) та формуванню практичних навичок через спеціальні тренінги. Саме ці елементи стануть основою для уточнення змісту, форм і методів ефективної взаємодії (короткі планерки, карти ролей, партнерські зустрічі, щоденники фіксації здобутків тощо), які перевірятимуться на формувальному етапі.

Подолання цих практичних прогалин дозволить максимально реалізувати мотиваційний потенціал фахівців і перетворити наявні команди супроводу на стійкі, скоординовані та результативні міждисциплінарні структури, здатні забезпечити якісну соціально-педагогічну підтримку молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Рефлексивна складова критерію готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії виявилася відносно сильнішою порівняно з когнітивною та практичною, але все ще далекою від системності. Аналіз відповідей 223 фахівців на питання щодо самооцінки діяльності, оцінки результатів роботи команди, внесення коректив та пропозицій щодо покращення (питання 29, 31–34 анкети, Додаток О) показав переважання середнього рівня (50–62,8 % респондентів). Високий рівень рефлексивної складової ( $\geq 66$  %) зафіксовано у 62,8 % фахівців, які оцінили результати роботи команди як позитивні з досягненням основних цілей супроводу. Водночас низький рівень ( $\leq 33$  %) спостерігається у 34 % респондентів, які вказали на значні прогалини в компетенціях (знання методик – 34,5 %, розуміння законодавства – 16,1 %, вміння працювати з ІПР тощо). Середній рівень зафіксовано у решті респондентів (рис.2.9).

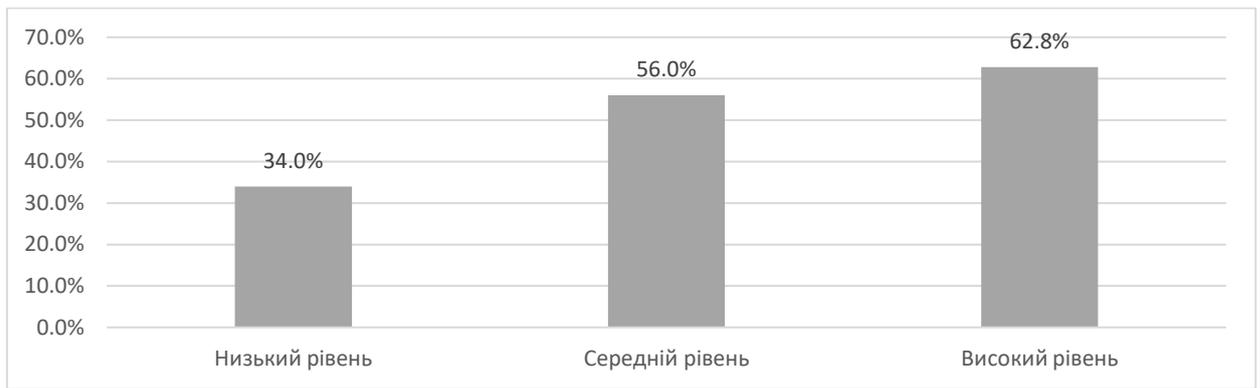


Рис.2.9. Рівні сформованості рефлексивної складової готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії % (n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Дані батьків (117 осіб) частково підтверджують картину: 39,3 % оцінили результати роботи команди як позитивні з досягненням цілей та створенням сприятливих умов для розвитку дитини, 26,2 % – як «все добре» (середній рівень), тоді як 17,8 % дали пасивні відповіді, а 2,8 % – негативні через формальність (рис. 2.10).

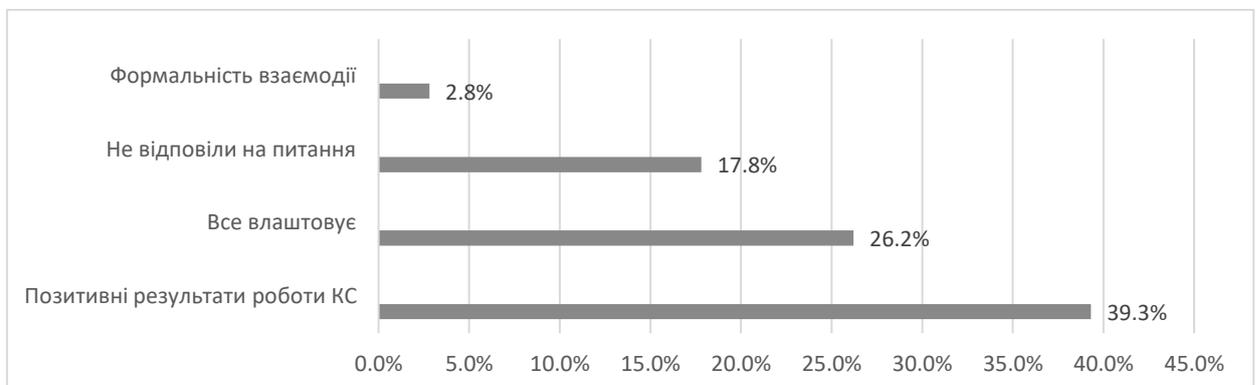


Рис.2.10. Розподіл результатів оцінки батьками роботи команди супроводу % (n = 117)

*Джерело: складено автором самостійно*

На відкрите питання «Що б Ви хотіли зазначити щодо покращення?» 62,8 % фахівців дали змістовні пропозиції (переважно щодо алгоритмів взаємодії та уніфікованого документообігу) та батьків (переважно про нестачу фахівців і комунікацію), що свідчить про потенціал рефлексії, але про відсутність системних механізмів її реалізації (рис. 2.11).

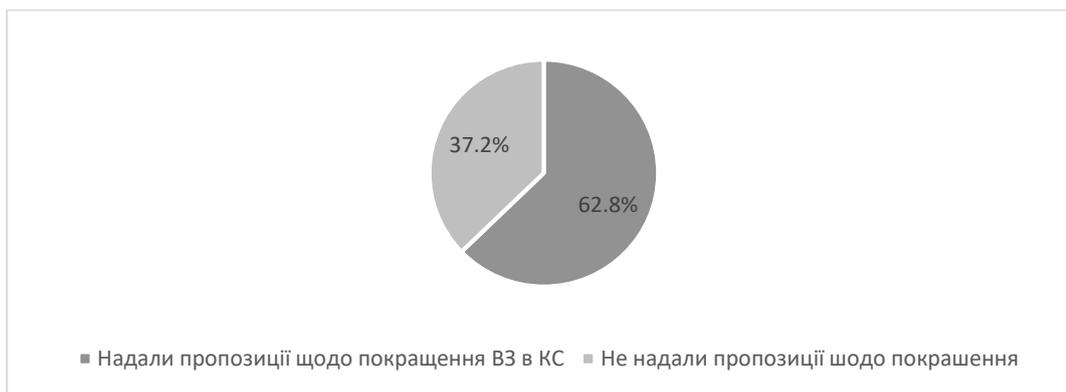


Рис.2.11. Розподіл батьків щодо активності у наданні пропозицій щодо покращення роботи КС % (n = 117)

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, рефлексивна складова демонструє переважання середнього рівня (50-62,8 %) з елементами високого (до 62,8 % за окремими показниками) та низького (34 %), що вказує на наявність самооцінки та окремих пропозицій покращення, але на відсутність системного аналізу, регулярного моніторингу результатів та механізмів внесення коректив. Ці обмеження суперечать системному підходу (зворотний зв'язок як ключовий елемент системи) та партнерському підходу (спільна рефлексія з батьками). Вони також суттєво відрізняються від успішних закордонних практик: у Німеччині (Jugendamt) та Фінляндії рефлексія є обов'язковою частиною щотижневих командних зустрічей з фіксацією коректив; у США (PBIS) застосовуються структуровані протоколи аналізу поведінкових даних; в Італії (RTI) батьки активно залучаються до оцінки динаміки дитини. Виявлені прогалини визначають пріоритетні напрями формувального етапу експерименту та змістово-методичного забезпечення, яке розроблятиметься в третьому розділі.

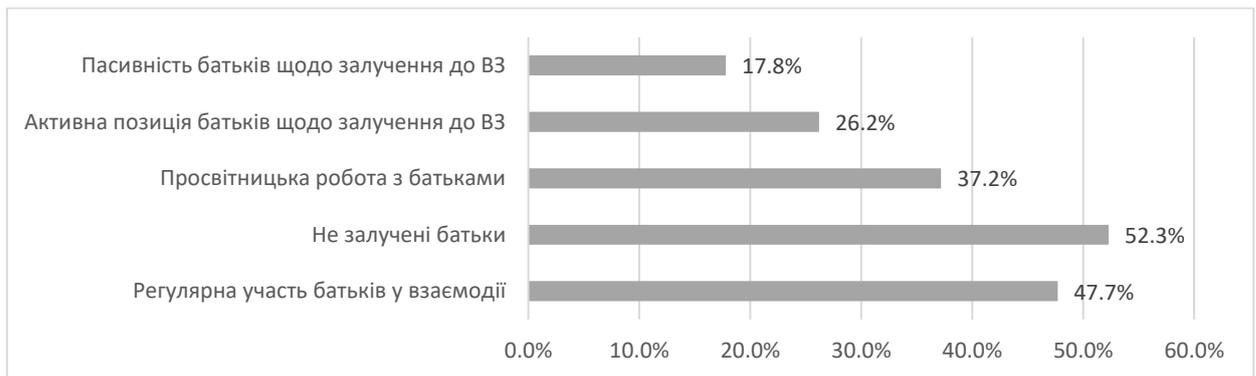
Особливу увагу слід приділити впровадженню структурованих рефлексивних практик (щотижневі короткі дебрифінги, щоденники спостережень, спільні узагальнення результатів), обов'язковому залученню батьків до оцінки динаміки дитини, використанню цифрових інструментів для фіксації та аналізу даних (цифрові журнали, шаблони зворотного зв'язку), а також створенню механізмів внесення коректив у ІПР на основі рефлексії.

Саме ці заходи дозволять перетворити наявний потенціал самооцінки на системну рефлексію, що підвищить ефективність міждисциплінарної взаємодії та забезпечить стійку позитивну динаміку розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Критерій залученості батьків до міждисциплінарної команди супроводу є другим із трьох критеріїв ефективності міждисциплінарної взаємодії (поряд із готовністю фахівців та динамікою розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами). Він відображає рівень партнерської участі батьків як рівноправних учасників процесу психолого-педагогічного супроводу дитини та характеризує ступінь їх включеності у планування, реалізацію та оцінювання індивідуальної програми розвитку.

Рівень залученості батьків аналізувався на основі відповідей 223 фахівців та 117 батьків молодших школярів з ООП як учасників команд психолого-педагогічного супроводу. Показниками слугували регулярність участі в засіданнях команди, активність у комунікації з фахівцями, партнерство в розробці та реалізації ІПР, а також надання зворотного зв'язку про динаміку дитини вдома.

Результати опитування виявили чітке переважання середнього рівня з тенденцією до низького. За даними батьків, 47,7 % (51 особа) беруть регулярну участь у роботі команди (питання 4, 19-20 анкети, Додаток Р), тоді як 52,3 % (56 осіб) залишаються залученими лише формально. Фахівці відзначають просвітницьку роботу з батьками у 37,2 % випадків (83 особи, питання 25 анкети, Додаток О). Високий рівень зафіксовано у 26,2 % батьків (28 осіб) за самооцінкою та у 37,2 % фахівців за просвітницькою діяльністю. Низький рівень (пасивність або формальна присутність) спостерігається у 52,3 % батьків та у 17,8 % пасивних відповідей (Див. Рис. 2.12).



\*сума перевищує 100% оскільки респонденти могли обирати кілька відповідей

Рис.2.12. Залученність батьків до роботи міждисциплінарної команди супроводу, % (n = 117)

*Джерело: складено автором самостійно*

Порівняння з закордонним досвідом підкреслює розрив: у Німеччині (модель Jugendamt) та Італії (RTI) батьки інтегруються на всіх рівнях через мобільні консультації, багаторівневий підхід та обов'язкове залучення до планування, що підвищує мотивацію команди на 30-50 % і зменшує поведінкові проблеми. В Україні низька залученість (52,3 %) гальмує подібні ефекти та знижує зворотний зв'язок, необхідний для системного супроводу.

Вплив залученості батьків на інші критерії очевидний: високий рівень їхньої участі корелює з вищими показниками мотиваційної (56,6 %) та рефлексивної (72,28 %) складових у фахівців, оскільки посилює командну відповідальність і якість зворотного зв'язку. Пасивність батьків (17,8-52,3 %) знижує практичну ефективність (55,65 % фрагментарності форм взаємодії) та ускладнює оцінку динаміки розвитку дитини (рис.2.13).

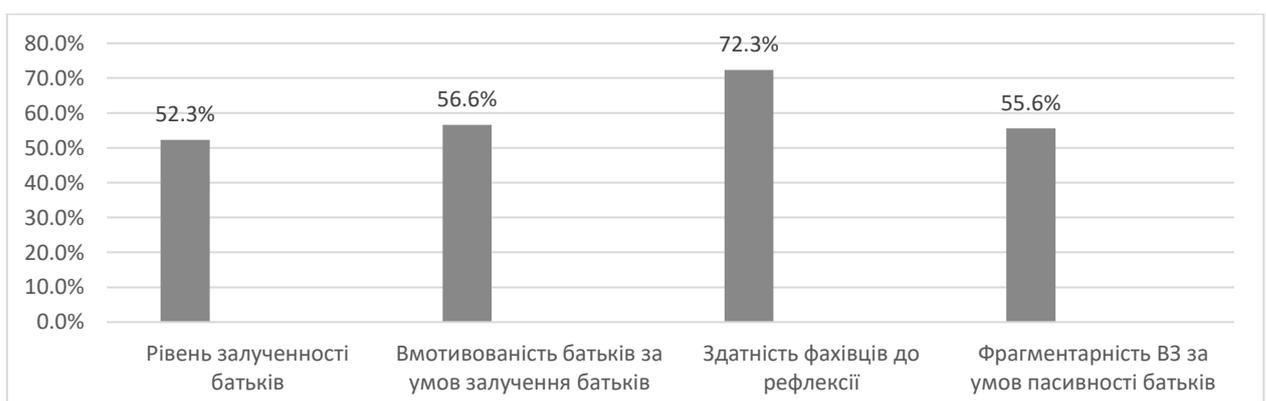


Рис.2.13. Вплив залученості батьків на показники ефективності міждисциплінарної взаємодії (батьки % n = 117; фахівці % n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

В таблиці 2.6 узагальнено та систематизовано емпіричні дані щодо рівня залученості батьків до міждисциплінарної команди супроводу, розподілені за уніфікованою шкалою ефективності (високий –  $\geq 66-70\%$ , середній –  $34-65\%$ , низький –  $\leq 33\%$ ). Вона наочно демонструє суттєвий розрив між самооцінкою фахівців та оцінками батьків: за даними батьків високий рівень активної участі, партнерства в ППР та надання зворотного зв'язку становить лише  $26,2\%$  (28 осіб), тоді як низький рівень (пасивність або формальна присутність) досягає  $52,3\%$  (до 56 осіб). Фахівці оцінюють свою просвітницьку роботу з батьками як середній рівень у  $47,7\%$  випадків (51 особа), що свідчить про недостатню ефективність наявних механізмів комунікації та залучення. Розбіжності в оцінках (зокрема, вищий відсоток «не залучених» за даними батьків) підкреслюють проблему недостатньої прозорості та системності партнерської взаємодії, що обмежує зворотний зв'язок і ускладнює оцінку динаміки розвитку дитини. Таким чином, дані в таблиці підтверджують загальну тенденцію до часткової та пасивної участі батьків, виявляючи критичну потребу в удосконаленні форм і інструментів їхньої інтеграції в командний процес.

*Таблиця 2.6*

**Розподіл рівня залучення батьків до міждисциплінарної команди супроводу за уніфікованою шкалою**

Рівень (за уніфікованою шкалою)	Характеристика / показник	Фахівці (відсоток / кількість)	Батьки (відсоток / кількість)
Високий ( $\geq 66-70\%$ )	Активна участь, регулярна співпраця, партнерство в ППР, зворотний зв'язок	$37,2\%$ / 83 особи (просвітницька робота з батьками)	$26,2\%$ / 28 осіб (самооцінка «все добре», висока участь)

<b>Рівень (за уніфікованою шкалою)</b>	<b>Характеристика / показник</b>	<b>Фахівці (відсоток / кількість)</b>	<b>Батьки (відсоток / кількість)</b>
Середній (34–65 %)	Часткова участь, епізодична комунікація, обмежена обізнаність	47,7 % / 51 особа (участь батьків у команді)	14,0–47,7 % / 15–51 особа (часткова участь, нестача інформації)
Низький ( $\leq 33$ %)	Пасивність, відсутність або формальна участь	52,3 % / 56 осіб (батьки не залучені)	17,8–52,3 % / 19–56 осіб (пасивність, низька участь)

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, за критерієм «залученість батьків як рівноправних партнерів супроводу» переважає середній рівень ефективності міждисциплінарної взаємодії (47,7 %) з істотною часткою низького (52,3 %), що свідчить про часткову участь, значну пасивність і брак механізмів регулярної комунікації та партнерства. Ці обмеження суперечать міждисциплінарному (рівноправна співпраця, спільне планування ІПР, діалогічна взаємодія з батьками як рівноправними учасниками) та системному підходам (зворотний зв'язок як ключовий елемент відкритої системи, наступність супроводу). Такий стан суттєво відрізняється від успішних закордонних практик, де активне залучення батьків є нормою: у Німеччині (модель Jugendamt) та Італії (RTI) батьки інтегруються на всіх рівнях через мобільні консультації, багаторівневий підхід та обов'язкове включення до планування, що підвищує мотивацію команди на 30–50 % і зменшує поведінкові проблеми.

Виявлена недостатня залученість стала емпіричною основою для виокремлення та запровадження партнерських форм роботи з батьками, обов'язкове включення їх у прийняття рішень щодо ІПР, оцінку динаміки розвитку дитини та створення структурованих каналів зворотного зв'язку на наступному етапі дослідження. Саме ці заходи дозволять на формульованому етапі перетворити батьків з переважно пасивних спостерігачів на активних рівноправних партнерів і суттєво підвищити загальну ефективність

міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Критерій динаміки розвитку молодших школярів з особливими освітніми відображає її кінцевий результат – реальний вплив на навчальний прогрес, соціальну адаптацію та інтеграцію, емоційний стан, поведінкову стабілізацію. Оцінка здійснювалася опосередковано на основі відповідей 223 фахівців міждисциплінарних команд та 117 батьків, оскільки пряме опитування чи тестування молодших школярів з ООП було неможливим через етичні норми, вікові особливості та різноманітність нозологій. Дані збиралися через експертні оцінки фахівців, які працюють з дітьми тривалий час, та батьків, які найкраще знають динаміку розвитку своїх дітей поза шкільним середовищем.

За цим критерієм результати опитування фахівців (Додаток О) показали переважання середнього рівня (34–65 %): 53,4 % респондентів відзначили якісну адаптацію освітнього середовища з простором для вдосконалення, а 16,6 % – помітний прогрес у соціальній адаптації за умови кращого залучення батьків. Високий рівень ( $\geq 66$  %) зафіксовано у 38,6–62,8 % фахівців: 62,8 % оцінили результати як позитивні з досягненням основних цілей супроводу та створенням сприятливих умов для розвитку дитини, 38,6 % – позитивну динаміку в освітньому та емоційному розвитку. Низький рівень ( $\leq 33$  %) спостерігається лише у 3,1 % випадків, пов'язаних з недостатньою узгодженістю через обмеження ресурсів. Дані батьків (питання 23–24 анкети, Додаток Р) дещо нижчі: 39,3 % відзначили позитивні результати з досягненням цілей та сприятливими умовами для розвитку дитини, 12,1–26,2 % – частковий прогрес у соціальній адаптації та емоційному стані (середній рівень), а низький рівень – у 2,8 % випадків через формальність роботи команди (рис. 2.14).

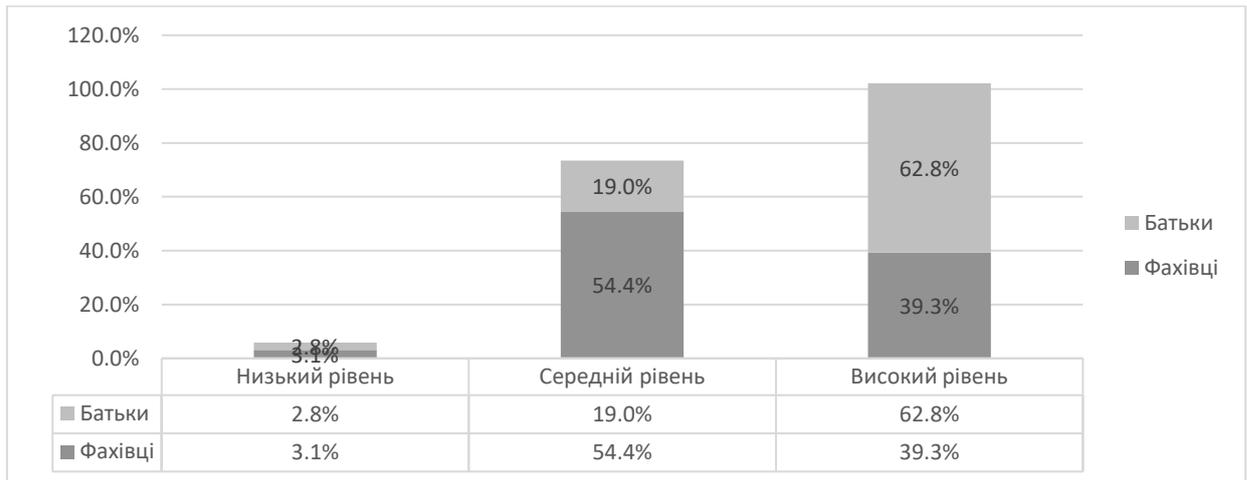


Рис.2.14. Оцінка результативності міждисциплінарної взаємодії за даними фахівців і батьків (батьки % n = 117; фахівці % n = 223)

*Джерело: складено автором самостійно*

Отже, за критерієм «динаміка розвитку молодших школярів з ООП» слід відзначити середній рівень (16,6-53,4 % у фахівців, 14,0-26,2 % у батьків) з елементами високого (38,6-62,8 % у фахівців, 12,1-39,3 % у батьків), що свідчить про частковий прогрес за умови залучення батьків та моніторингу ППР, але з обмеженнями через брак системності, ресурсів та регулярного зворотного зв'язку (Таблицю 2.7). Найвний низький рівень (3,1 % у фахівців, 2,8 % у батьків) вказує на критичні випадки неефективності.

*Таблиця 2.7*

**Розподіл показників соціальної адаптації та інтеграції молодших школярів з ООП за уніфікованою шкалою**

Рівень (за уніфікованою шкалою)	Характеристика / показник	Фахівці (відсоток / кількість)	Батьки (відсоток / кількість)
Високий ( $\geq 66-70$ %)	Стабільний прогрес у всіх ключових аспектах (соціальна адаптація та інтеграція в колектив однолітків)	38,6–62,8 % / 86–140 осіб	12,1–39,3 % / 13–42 особи
Середній (34–65 %)	Частковий прогрес, нерівномірна динаміка з покращеннями в окремих аспектах	16,6–53,4 % / 37–119 осіб	14,0–26,2 % / 15–28 осіб

Рівень (за уніфікованою шкалою)	Характеристика / показник	Фахівці (відсоток / кількість)	Батьки (відсоток / кількість)
Рівень (за уніфікованою шкалою)	Характеристика / показник	Фахівці (відсоток / кількість)	Батьки (відсоток / кількість)
Низький ( $\leq 33\%$ )	Відсутність змін або негативна тенденція	3,1 % / 7 осіб	2,8 % / 3 особи

*Джерело: складено автором самостійно*

Виявлені тенденції стали емпіричною основою для розробки та впровадження практичних інструментів, посилення впливу команди на соціальні та емоційні результати, обов'язкове залучення батьків до оцінки динаміки розвитку дитини та інтеграція цих елементів у алгоритм взаємодії. Саме ці заходи на формувальному етапі, на нашу думку, дозволять забезпечити стійкі результати для молодшого школяра з ООП.

Таким чином, обґрунтовані нами три ключові критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії – готовність фахівців, залученість батьків та динаміка розвитку дитини стали основою для подальшого формувального етапу дослідження.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі дисертаційного дослідження було виконано ключове завдання: визначити критерії й показники ефективності та виявити сучасний стан міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Виконання цього завдання передбачало поетапне емпіричне вивчення проблеми, що дало змогу отримати ґрунтовні результати й сформуванню надійну основу для подальшої апробації практичних рішень.

У розділі детально описано методологію емпіричного дослідження: визначено мету, завдання, дослідницькі питання, структуру експерименту (пошуковий та основний етапи з констатувальним, формувальним і контрольним підетапами), критерії формування вибірок респондентів, форми організації роботи та методи збору й аналізу даних, що забезпечило наукову

чіткість, валідність і відтворюваність отриманих результатів. Пошуковий етап, проведений шляхом анонімного опитування 115 фахівців із 24 областей України (представників різних ланок освіти та посад), дозволив отримати репрезентативну картину загальних тенденцій і системних проблем міждисциплінарної взаємодії в командах психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП. Було виявлено високу внутрішню мотивацію та готовність фахівців до співпраці, але водночас суттєві бар'єри: дефіцит спеціалізованих знань і практичних навичок, фрагментарність форм взаємодії, недостатню системність координації, розмитість ролей і брак часу на спільну роботу. Результати пошукового етапу стали емпіричним підґрунтям для звуження фокусу на молодшій школі як оптимальному періоді для раннього системного втручання, формування гіпотез щодо структури ефективної взаємодії та розробки уточненого інструментарію для констатувального етапу.

На основі теоретичного аналізу першого розділу та емпіричних тенденцій обґрунтовано систему з трьох ключових критеріїв ефективності міждисциплінарної взаємодії: готовність фахівців команд психолого-педагогічного супроводу (з когнітивною, мотиваційною, практичною та рефлексивною складовими), залученість батьків як рівноправних партнерів та динаміка розвитку молодших школярів з ООП (соціальна адаптація, емоційно-вольова сфера, навчальна успішність). Для кожного критерію визначено відповідні показники та методики вимірювання, а також охарактеризовано три рівні ефективності взаємодії — низький, середній та високий. Констатувальний етап підтвердив, що міждисциплінарна взаємодія в командах супроводу молодших школярів з ООП залишається переважно епізодичною, фрагментарною та недостатньо системною, що суттєво обмежує ефективність соціально-педагогічної підтримки, особливо в умовах воєнного стану з посиленими психоемоційними навантаженнями та розривами соціальних зв'язків. Найсильнішою ланкою є мотиваційна складова готовності фахівців, тоді як когнітивна та практична складові, залученість батьків і динаміка розвитку дитини виявляються слабкими місцями, що потребують

цілеспрямованого вдосконалення. Заклади загальної середньої освіти мають значний потенціал впливу на ефективність взаємодії, однак наразі системної підтримки для команд супроводу недостатньо, що зумовлює необхідність посилення координації, ресурсного забезпечення та партнерства з батьками й зовнішніми фахівцями для подолання виявлених бар'єрів.

Отримані результати створили надійну теоретичну та емпіричну основу для розробки змістово-методичного забезпечення, циклічного алгоритму, практичних інструментів та рекомендацій щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії, що буде детально розглянуто у третьому розділі.

## РОЗДІЛ 3.

### **ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

#### **3.1. Зміст, форми та методи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти**

Результати констатувального етапу дослідження (підрозділ 2.2) виявили, що міждисциплінарна взаємодія в командах психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП у закладах загальної середньої освіти залишається переважно епізодичною, фрагментарною та недостатньо системною. Попри високий мотиваційний потенціал фахівців (54,24 % високого рівня), суттєвий дефіцит когнітивної (54,8 % низького рівня) та практичної складових, низьке залучення батьків (52,3 % низького рівня) і недостатня системність рефлексії значно обмежують ефективність соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з ООП у закладах освіти. Саме тому постала потреба в розробленні змістово-методичного забезпечення, яке б поєднувало теоретичні засади, міжнародний досвід і емпірично виявлені проблеми.

Формувальний етап експериментального дослідження став логічним продовженням теоретичних і емпіричних розвідок, представлених у першому та другому розділах. Його метою було практичне впровадження розробленого змістово-методичного забезпечення та перевірка його впливу на три рівнозначні критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії: готовність фахівців (з чотирма складовими – мотиваційною, когнітивною, практичною та рефлексивною, в межах якої інтегровано інклюзивну компетентність), залученість батьків як рівноправних учасників команди супроводу та динаміку розвитку (успішність) молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Для проведення формувального етапу було відібрано шість закладів загальної середньої освіти м. Києва та Київської області, які брали участь у констатувальному етапі. Вибір саме цих закладів обумовлений кількома науково обґрунтованими чинниками. По-перше, столичний регіон характеризується найбільшою концентрацією інклюзивних класів, розвинутою мережею інклюзивно-ресурсних центрів і вищим рівнем ресурсної забезпеченості порівняно з іншими регіонами України, що дозволяє створити максимально сприятливі умови для апробації нашого змістово-методичного забезпечення. По-друге, у всіх шести закладах уже функціонували повноцінні команди психолого-педагогічного супроводу з обов'язковою участю соціального педагога, який би міг виконувати роль координатора міждисциплінарної взаємодії. По-третє, наявність достатньої кількості молодших школярів з ООП (не менше 5 осіб у кожному закладі) забезпечувала статистичну значущість даних. По-четверте, адміністрація, фахівці та батьки цих закладів виявили готовність і змогу до активної співпраці, що було критично важливим для проведення регулярних спільних навчань і супервізій.

Заклади були об'єднані в дві групи – експериментальна та контрольна групи:

Експериментальна група (ЕГ) (40 фахівців та 24 батьків):

- Спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 106 з поглибленим вивченням англійської мови Шевченківського району м. Києва;
- Школа І–ІІІ ступенів № 70 Шевченківського району м. Києва;
- Синяківський хіміко-технологічний ліцей заклад загальної середньої освіти І–ІІ ступенів № 15.

Контрольна група (КГ) (33 фахівці та 17 батьків):

- Ліцей № 129 Дніпровського району м. Києва;
- Початкова школа № 312 Деснянського району м. Києва;
- Ліцей № 240 «Соціум» Оболонського району м. Києва.

Групи були сформовані за такими ключовими параметрами: кількістю учнів з ООП, складом команд супроводу, рівнем готовності фахівців на констатувальному етапі. Це забезпечило коректність порівняння «до і після» саме в тих самих командах.

У експериментальній групі здійснювалося впровадження розробленого змістово-методичного забезпечення відповідно до затвердженого циклічного алгоритму. У контрольній групі міждисциплінарна взаємодія продовжувалася в режимі, що склався природним шляхом. Тривалість формувального етапу становила 6 місяців (вересень 2024 – лютий 2025 року). Оцінка ефективності проводилася за трьома рівнозначними критеріями, визначеними нами на констатувальному етапі, з використанням тих самих анкетних інструментів, але виключно для респондентів із цих шести закладів. Такий підхід дозволив отримати достовірні дані про зміни саме в тих командах, де застосовувалося втручання.

Змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами – структурований комплекс взаємопов'язаних форм, методів, алгоритмів і практичних інструментів соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує узгоджену та результативну співпрацю фахівців команди супроводу закладу загальної середньої освіти, батьків та інших суб'єктів.

На початку формувального етапу дослідження було уточнено та виокремлено форми та методи ефективної міждисциплінарної взаємодії, які було розроблено на основі теоретичного аналізу першого розділу, результатів пошукового та констатувального етапів, а також з урахуванням кращих практик міжнародного досвіду. Вони стали фундаментальною основою для подальшої побудови циклічного алгоритму, практичних інструментів, які дозволять подолати виявлені проблеми й забезпечити системну соціально-педагогічну підтримку молодших школярів з ООП.

Зміст міждисциплінарної взаємодії сформовано на основі системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та міждисциплінарного підходів, обґрунтованих у першому розділі (таблиця 1.1). Він визначається як комплексна, цілеспрямована діяльність команди психолого-педагогічного супроводу та інших суб'єктів, спрямована на:

- забезпечення безперервного соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП відповідно до її індивідуальних потреб і можливостей;
- адаптацію освітнього середовища та навчального процесу (особистісно-орієнтований підхід);
- спільне планування, реалізацію та моніторинг індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- формування соціальних компетентностей дитини (комунікація, саморегуляція, взаємодія з однолітками, інтеграція в колектив);
- партнерську підтримку сім'ї та залучення батьків як рівноправних учасників процесу;
- координацію зусиль між закладом освіти, ІРЦ, соціальними, медичними та громадськими установами. Такий зміст особливо актуальний в умовах воєнного стану, коли молодші школярі з ООП зазнають додаткових психоемоційних навантажень, переміщень і розриву соціальних зв'язків, що вимагає не лише корекції, а й створення стабільного підтримувального середовища.

Формами реалізації міждисциплінарної взаємодії є:

- регулярні засідання та кейс-зустрічі команди;
- партнерські зустрічі з батьками;
- спільні тренінги та воркшопи для підвищення інклюзивної компетентності;
- онлайн-форми комунікації (відеоконференції, вебінари, відеоконсультації).

Ці форми забезпечують гнучкість і оперативність, що критично важливо також в умовах воєнного стану, коли частина сімей перебуває в евакуації або вимушено переміщена.

Методи міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами були систематизовані відповідно до їх впливу на окремі компоненти готовності фахівців команд психолого-педагогічного супроводу (таблиця 2.5):

- обговорення, мозкові штурми та консультації — посилюють практичну та мотиваційну складові готовності фахівців;
- самоаналіз, заповнення щоденників фіксації здобутків та дебрифінги — розвивають рефлексивну складову готовності фахівців;
- кейс-метод — сприяє розвитку когнітивної та практичної складових готовності фахівців через спільний аналіз реальних ситуацій;
- цифрові платформи та спільні цифрові документи — підвищують практичну ефективність взаємодії;
- спостереження — сприяє формуванню мотиваційної та рефлексивної складових готовності фахівців.

Усі форми та методи інтегровано в циклічний алгоритм міждисциплінарної взаємодії, у центрі якого стоїть соціальний педагог як ключова координуюча фігура соціально-педагогічної діяльності. Він формує спільне бачення цілей супроводу, організовує та модерує взаємодію між фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, батьками дітей з ООП і нормотиповими учнями, адміністрацією закладу, учнями інклюзивних класів та зовнішніми партнерами (ІРЦ, ССД, ЦСС).

Соціальний педагог створює умови для успішної соціалізації та адаптації молодших школярів з ООП в колективі, ініціює партнерські зустрічі з батьками, проводить кейс-зустрічі для розв'язання складних ситуацій, контролює виконання рішень команди, здійснює моніторинг динаміки соціальних компетентностей дитини та своєчасно ініціює корекцію стратегій підтримки. Така координуюча роль дозволяє не лише забезпечити системність

і наступність взаємодії, але й створювати безпечне, підтримувальне інклюзивне середовище, де кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, має можливість для повноцінної соціалізації, розвитку комунікативних навичок і самореалізації в шкільному колективі, особливо в умовах воєнного стану.

На основі результатів констатувального етапу, теоретичних підходів першого розділу та аналізу міжнародного досвіду (Jugendamt, RTI, PBIS) нами розроблено циклічний алгоритм ефективної міждисциплінарної взаємодії. Алгоритм складається з 8 логічно взаємопов'язаних кроків і має чітко виражену циклічність: після завершення восьмого кроку команда автоматично повертається до першого або сьомого (моніторинг), що забезпечує постійне удосконалення супроводу. Кількість кроків обґрунтована необхідністю охопити повний цикл від оцінки потреб до рефлексії та корекції, без зайвої фрагментації чи спрощення.

Ключовий суб'єкт реалізації алгоритму міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній діяльності – соціальний педагог, який може виступати координатором (співкоординатором) взаємодії. Він не лише організовує процес, а й забезпечує соціально-педагогічну роботу, спрямовану на соціалізацію молодших школярів з ООП, адаптацію до колективу, роботу з родиною, профілактику ізоляції та створення безпечного підтримуючого середовища.

Циклічність алгоритму відображена стрілкою від кроку 8 назад до кроку 1 (або 7). Це означає, що взаємодія ніколи не завершується – вона постійно оновлюється залежно від динаміки розвитку дитини, змін у ситуації щодо навчання та потреб родини.

У цьому алгоритмі роль соціального педагога може змінюватися та за відсутності відповідної посади, він може виступати координатором всього процесу. (Табл. 3.1.). Саме соціальний педагог:

- ініціює та модерує всі ключові зустрічі,

- забезпечує соціально-педагогічний зміст (соціалізація, адаптація, робота з родиною, профілактика ізоляції),
- контролює баланс між освітніми, психологічними та соціальними аспектами супроводу,
- є посередником між школою, сім'єю та громадою.

Алгоритм охоплює повний цикл міждисциплінарної взаємодії: від оцінки потреб дитини до системного моніторингу прогресу та корекції стратегій підтримки. Кожен крок відповідає окремій обов'язковій функції команди, пропуск або об'єднання яких призводить до втрати системності та фрагментарності процесу.

Вісім кроків алгоритму дозволяють послідовно організувати міждисциплінарну взаємодію команди супроводу та відображають логіку циклічного процесу планування, реалізації й корекції підтримки дитини з особливими освітніми потребами. Перший крок передбачає визначення потреб дитини та формування спільного бачення її індивідуальної траєкторії розвитку у закладі освіти. Другий крок спрямований на збір і комплексний аналіз інформації про дитину на основі даних педагогічних, психологічних і корекційних спостережень, а також інформації від батьків. Третій крок полягає у розподілі ролей і ресурсів між членами команди супроводу, що забезпечує чітке визначення відповідальності кожного учасника взаємодії. Четвертий крок передбачає узгодження плану дій з батьками та зовнішніми партнерами (іншими суб'єктами супроводу), що сприяє формуванню єдиної стратегії підтримки дитини у взаємодії «школа – родина – громада». П'ятий крок пов'язаний із розробкою та адаптацією індивідуальної програми розвитку (ІПР), у межах якої інтегруються освітні, психологічні та соціально-педагогічні заходи підтримки. Шостий крок передбачає реалізацію ІПР спільними зусиллями команди супроводу, що забезпечує практичне впровадження запланованих заходів у навчальному процесі та повсякденному житті дитини. Сьомий крок спрямований на моніторинг, рефлексію та оцінку результатів, що дає змогу відстежувати динаміку розвитку дитини та

ефективність взаємодії фахівців. Восьмий крок передбачає корекцію стратегії підтримки та перехід до нового циклу взаємодії, що забезпечує безперервність процесу супроводу та його адаптацію відповідно до отриманих результатів (табл. 3.1).

Структура алгоритму відображає логіку: вхід → процес → вихід → зворотний зв'язок → новий цикл. Міжнародні моделі (Jugendamt (Німеччина), RTI (Італія), RBIS (США)) передбачають 7–9 етапів із обов'язковою оцінкою, плануванням, реалізацією, моніторингом та корекцією. Вибір восьми кроків забезпечує баланс між деталізацією та практичною реалізованістю, зокрема в умовах обмежених ресурсів та воєнного стану в українських ЗЗСО.

Емпіричне підтвердження кількості кроків забезпечене даними констатувального етапу: фахівці визначали 7–8 ключових «проблемних місць» у командній роботі (відсутність спільного бачення, нечіткий розподіл ролей, брак моніторингу, слабка рефлексія), які алгоритм із 8 кроків закриває без створення зайвої бюрократії. Кожен крок має чітко визначену мету, інструментарій і відповідального (переважно соціального педагога як координатора), що забезпечує зрозумілість і відтворюваність алгоритму.

*Таблиця 3.1*

**Циклічний алгоритм ефективної міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

Крок	Зміст	Основні дії соціального педагога	Практичні інструменти	Дії учасників (фахівці та батьки)	Строки / періодичність
1	Визначення потреб дитини і формування спільного бачення індивідуальної траєкторії розвитку у закладі освіти	Ініціює зустріч команди, організовує збір первинної інформації, координує формулювання SMART-цілей разом із фахівцями та батьками	5-хвилинна зустріч фахівців, анкета попереднього опитування	Фахівці: надають інформацію про стан дитини у своїй сфері (педагогічній, психологічній, корекційній), беруть участь у формулюванні цілей. Батьки: повідомляють про потреби дитини вдома, участь у	1 раз на початку циклу (1 тиждень)

Крок	Зміст	Основні дії соціального педагога	Практичні інструменти	Дії учасників (фахівці та батьки)	Строки / періодичність
				визначенні пріоритетів та узгодженні SMART-цілей.	
2	Збір і комплексний аналіз інформації про дитину	Координує збір даних від усіх фахівців і батьків, організовує кейс-аналіз	Кейс-зустріч, журнал спостережень, дані ІРЦ	Фахівці: надають дані про дитину, ведуть журнали спостережень. Батьки: надають інформацію про розвиток і поведінку дитини вдома, беруть участь у кейс-зустрічі.	1–2 тижні
3	Розподіл ролей і ресурсів між членами команди супроводу	Координує розробку та затвердження карти ролей, узгоджує розподіл завдань між фахівцями та батьками	Карта ролей, міні-бланк спільних дій	Фахівці: визначають свої ролі відповідно до спеціалізації та погоджують завдання. Батьки: узгоджують свою роль як партнерів у супроводі дитини.	1 тиждень
4	Узгодження плану дій з батьками та зовнішніми партнерами (іншими суб'єктами супроводу)	Організовує партнерські зустрічі, забезпечує інтеграцію позиції батьків та зовнішніх фахівців	Партнерська зустріч 15/15, консультації з ІРЦ / соціальним і службами	Фахівці: пропонують професійні рішення та беруть участь у погодженні спільних дій. Батьки: висловлюють позицію щодо підтримки дитини вдома та беруть участь у виробленні спільної стратегії «школа – родина – громада».	Постійно, мінімум 1 раз на місяць
5	Розробка та адаптація індивідуальної програми розвитку (ІПР)	Координує складання та коригування ІПР(соціальна складова), інтегрує освітні,	SMART-планування, бланк спільних дій	Фахівці: визначають цілі та заходи ІПР у своїй сфері. Батьки: беруть участь у погодженні цілей	Щоквартально + позапланово

Крок	Зміст	Основні дії соціального педагога	Практичні інструменти	Дії учасників (фахівці та батьки)	Строки / періодичність
		психологічні та соц.-педагогічні заходи		та підтримують реалізацію ІПР вдома.	
6	Реалізація індивідуаль-ної програми розвитку (ІПР) спільними зусиллями команди	Координує виконання заходів ІПР (соціальна складова), забезпечує оперативне узгодження між учасниками команди	5-хвилинна планерка, цифрові інструменти комунікації	Фахівці: реалізують педагогічні, психологічні та корекційні заходи. Батьки: виконують рекомендації вдома та надають зворотний зв'язок.	Щотижня
7	Моніторинг, рефлексія та оцінка результатів	Організовує аналіз динаміки розвитку дитини та ефективності роботи команди	Журнал спостережень, уніфікований бланк аналізу, щоденник фахівця	Фахівці: здійснюють регулярний моніторинг і беруть участь у рефлексії. Батьки: надають інформацію про зміни вдома та беруть участь в оцінці результатів.	Щотижня + щомісяця
8	Корекція стратегії та перехід до нового циклу	Ініціює корекцію плану дій, організовує колегіальне обговорення результатів	Колегіальне обговорення, бланк рефлексії	Фахівці: аналізують результати та пропонують корективи. Батьки: надають зворотний зв'язок і беруть участь у плануванні нового циклу.	Кінець кожного циклу (1 місяць / 1 квартал)

*Джерело: складено автором самостійно*

Таким чином, розроблений циклічний алгоритм є ключовим елементом змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії. Він гарантує системність, партнерство та безперервне вдосконалення супроводу молодших школярів з ООП залежно від динаміки їх розвитку, змін у соціальному оточенні та зовнішніх умов, відображає послідовність і

взаємозв'язок основних етапів спільної діяльності команди супроводу (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Циклічний алгоритм ефективної міждисциплінарної взаємодії

*Джерело: Складено автором самостійно*

На формуальному етапі впровадження циклічного алгоритму міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами застосовувався комплекс взаємопов'язаних форм і методів роботи, що забезпечували послідовну реалізацію кожного з восьми кроків алгоритму. Вони охоплювали організацію спільної роботи команди супроводу та батьків, оцінювання потреб дитини і родини, спільне планування індивідуальної програми розвитку, опанування практичних інструментів взаємодії, регулярну комунікацію учасників команди, моніторинг динаміки розвитку дитини, рефлексію результатів та корекцію подальших дій. Координацію цього процесу (соціально-педагогічна складова) забезпечував соціальний педагог, який організовував взаємодію між фахівцями та батьками і сприяв узгодженню спільних рішень щодо підтримки дитини. Далі розглянемо особливості реалізації кожного кроку алгоритму.

Ці форми та методи забезпечували практичне освоєння алгоритму всіма учасниками (фахівцями та батьками) на партнерських засадах роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Навчання та впровадження були послідовними: спочатку підготовка → потім самостійне використання → рефлексія та корекція.

При обґрунтуванні структури та механізмів реалізації запропонованого циклічного алгоритму особливу увагу було приділено визначенню координуючої фігури команди супроводу. Аналіз наукових досліджень вітчизняних учених (О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Софій, Т. Скрипник) свідчить, що ефективність міждисциплінарної взаємодії суттєво зростає за наявності чітко визначеного координатора команди супроводу [292; 293; 294; 297]. Зокрема, Т. Скрипник та О. Мартинчук, спираючись на міжнародний досвід (моделі РТІ в Італії, Jugendamt у Німеччині та RBIS у США), обґрунтовували, що координатор інклюзивного навчання забезпечує єдине бачення цілей супроводу, узгодження дій усіх фахівців, системний моніторинг виконання ІПР та своєчасну корекцію стратегій [292; 298; 297]. Вони наголошували, що таку роль доцільно покласти на фахівця зі спеціальною освітою (дефектолога чи спеціального педагога), який володіє глибокими знаннями особливостей розвитку дітей з ООП і може надавати методичну підтримку всій команді. Ми погоджуємося з такими висновками.

Водночас у сучасних українських закладах загальної середньої освіти посада спеціального педагога (дефектолога) не є обов'язковою штатною одиницею. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 609 від 12.06.2019 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» та наказом МОН України від 09.12.2019 № 1578, спеціальний педагог (дефектолог, логопед) залучається до команди супроводу лише за наявності відповідних годин у ІПР дитини та за потреби конкретного виду корекційно-розвиткової допомоги. Такий фахівець часто працює на умовах зовнішнього сумісництва або залучення від ІРЦ, що ускладнює його постійну присутність у команді, оперативну координацію та системну методичну підтримку.

На відміну від цього, посада соціального педагога обов'язкова в педагогічному складі закладів загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 55), Типового положення про заклад загальної середньої освіти та посадової інструкції соціального педагога [ЗУОс]. Його функціональні обов'язки (затверджені наказом МОН України від 09.12.2019 № 1578 [1578] та Постановою КМУ № 609 [251]) безпосередньо передбачають організацію соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП, координацію взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, роботу з сім'ями, створення умов для соціальної адаптації та інтеграції дитини в колектив, профілактику соціальної ізоляції та формування толерантного середовища в закладі освіти.

Саме тому в запропонованому алгоритмі роль координатора міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП, за відсутності спеціально призначеного фахівця, може бути покладено на соціального педагога. Він взаємодіє з усіма учасниками освітнього процесу (учнями з ООП, нормотиповими учнями, батьками, педагогами, адміністрацією), володіє компетенціями у сфері соціалізації, адаптації, роботи з родиною та створенні безпечного інклюзивного середовища. Соціальний педагог забезпечує не лише організаційну координацію, а й соціально-педагогічний зміст супроводу: формування соціальних компетентностей дитини, розвиток навичок взаємодії, самообслуговування, прохання про допомогу, культурне включення до шкільного життя, профілактику поведінкових та соціо-культурних труднощів. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли соціальна дезадаптація та емоційна нестабільність дітей з ООП значно посилюються.

Таким чином, роль соціального педагога як координатора команди супроводу дозволяє поєднати організаційну, методичну та соціально-педагогічну складові алгоритму, забезпечити його циклічність і результативність, а також сприяти створенню безпечного, підтримувального інклюзивного середовища, де соціалізація та адаптація молодших школярів з ООП стають не менш важливими, ніж академічні досягнення.

Зменшення соціальної дезадаптації, профілактика виключення з колективу, подолання поведінкових та соціоадаптаційних труднощів створюють стабільне емоційне та психологічне підґрунтя, необхідне для успішного навчання. Дитина, яка відчуває безпеку, прийняття та підтримку в шкільному середовищі, значно легше концентрується на навчальних завданнях, проявляє мотивацію до пізнавальної діяльності та демонструє кращі результати в опануванні навчального матеріалу. Таким чином, соціально-педагогічна робота, спрямована на формування навичок комунікації, саморегуляції, взаємодії з однолітками, прохання про допомогу та культурного включення, виступає не лише як допоміжний, а як системоутворювальний фактор, що забезпечує перехід від соціальної стабілізації до академічного прогресу [297; 437; 292; 293 498].

В циклічному алгоритмі міждисциплінарної взаємодії передбачено співпрцю із залученими фахівцями (логопедами, дефектологами, лікарями-реабілітологами, фахівцями реабілітаційних центрів), які здійснюють супровід дитини з ООП поза закладом загальної середньої освіти. Координацію такої взаємодії може забезпечувати соціальний педагог: він ініціює обмін інформацією, узгоджує спільні цілі ІПР, організовує консультації та консилиуми за участю зовнішніх спеціалістів, фіксує рекомендації в єдиному документі (цифровому чи паперовому журналі спостережень) і контролює їх виконання. Це дозволяє досягти комплексності та послідовності підтримки, що особливо критично в умовах воєнного стану, коли діти з ООП можуть отримувати послуги в різних регіонах або дистанційно.

Систематизація інформації за допомогою доступних цифрових (спільні онлайн-документи, платформи типу Google Workspace чи спеціалізовані додатки для ІПР) або паперових інструментів дає змогу відстежувати динаміку розвитку дитини в реальному часі та оперативно вносити корективи на кожному циклі алгоритму. Залучення батьків до обговорення цих даних (через партнерські зустрічі 15/15, щотижневі мікрозвіти чи спільний доступ до журналу спостережень) суттєво підвищує їх суб'єктність у процесі супроводу,

сприяє формуванню партнерських відносин і забезпечує єдність впливів «школа – родина – позашкільні фахівці». Такий підхід відповідає партнерському та дитиноцентричному підходам, а також вимогам Закону України «Про освіту» (ст. 55) та Постанови КМУ № 609 щодо обов'язкової участі батьків у розробці та реалізації ІПР.

У контексті реалізації циклічного алгоритму міждисциплінарної взаємодії особливого значення набуває чітке розмежування ролей і функцій усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Аналіз наукових досліджень (Т. Скрипник, О. Мартинчук, Н. Софій, Ю. Найда, М. Буйняк, Г. Слезанська, О. Колупаєва, Ж. Петрочко, Н. Горішна), результатів констатувального етапу та міжнародного досвіду (моделі RTI в Італії, Jugendamt у Німеччині, PBIS у США) показав, що успішна підтримка молодших школярів з ООП можлива лише за умови координованої, цілісної та структурованої діяльності всіх фахівців, де соціальний педагог, на нашу думку, може виконувати роль координатора всього процесу.

Результати опитування фахівців та батьків на констатувальному етапі засвідчили, що основними бар'єрами ефективної взаємодії є саме нечіткий розподіл ролей, відсутність спільного бачення мети, нерегулярність зустрічей, недостатня комунікація та брак системного моніторингу прогресу дитини. Респонденти часто вказували на дублювання функцій, перевантаження окремих учасників, формальність ІПР та слабку залученість батьків – як ключові проблеми, що знижують результативність соціально-педагогічної роботи. Саме тому уточнення ролей кожного члена команди з прив'язкою до кроків алгоритму – необхідна умова для подолання цих прогалин і забезпечення комплексної підтримки дитини.

Нижче наведено уточнені ролі ключових учасників команди супроводу з урахуванням їхньої участі в кожному кроці циклічного алгоритму (таблиця 3.1). Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності та забезпечити наступність дій.

*Соціальний педагог* (як координатор/співкоординатор команди). Виконує провідну роль на всіх 8 кроках алгоритму. Ініціює та модерує зустрічі (кроки 1, 4, 6, 8), забезпечує соціально-педагогічний зміст ІПР (крок 5), координує соціалізацію та адаптацію молодших школярів з ООП в шкільному колективі, організовує роботу з батьками та зовнішніми фахівцями, контролює виконання рішень і ініціює корекцію ІПР, прослідковує виконання завдань соціальної складової (кроки 7-8). Саме він є сполучальною ланкою між закладом освіти, родиною та громадою, формує толерантне середовище в класі, проводить профілактику соціальної ізоляції та забезпечує формування в молодших школярів з ООП навичок комунікації, саморегуляції, самостійності та здатності звертатися по допомогу. У контексті воєнного стану ця роль набуває ще більшої ваги, оскільки соціальний педагог допомагає молодшим школярам з ООП та їх родинам пережити потрясіння та адаптуватися до нових умов (переміщення, травматичний досвід, розрив соціальних зв'язків).

*Педагоги* (вчителі початкових класів, предметники, асистенти вчителя). Основні виконавці кроків 5-7. Адаптують навчальні матеріали та методики до особливих освітніх потреб молодших школярів з ООП, проводять щоденне спостереження за поведінкою, навчальними досягненнями та взаємодією з однолітками, організовують інклюзивні активності для соціалізації (спільні проекти, ігри, групові завдання) учнів. Вони забезпечують наступність між закладом освіти та домом, інформують батьків про успіхи та труднощі, застосовують елементи корекції (індивідуальні пояснення, адаптовані оцінки) для підтримки емоційного комфорту дитини.

*Практичний психолог*. Ключова роль на кроках 2, 5, 7. Проводить психологічну діагностику емоційного стану молодших школярів з ООП, механізмів адаптації до середовища класу та факторів ризику (стрес від взаємодії з однолітками, труднощі в концентрації). Організовує групові заняття для розвитку соціальних навичок в учнів (емпатія, розв'язання конфліктів), надає рекомендації педагогам щодо створення підтримувального середовища та консультує батьків з питань емоційної підтримки молодших

школярів з ООП вдома. Здійснює моніторинг прогрес у соціальній адаптації та емоційному стані для коригування ІПР, тісно співпрацює у цьому напрямі з соціальним педагогом, класним керівником та батьками.

*Фахівці з корекційно-розвиткової роботи* (логопеди, дефектологи, реабілітологи). Активно залучені на кроках 2, 5, 6, 7. Забезпечують корекцію мовлення, когнітивних функцій, моторних навичок, інтегрують рекомендації в ІПР і щоденну практику. Проводять індивідуальні та групові заняття з молодшими школярами з ООП, спрямовані на соціалізацію через розвиток комунікативних навичок і самостійності.

*Медичні працівники*. Беруть участь на кроках 2, 5, 7. Контролюють фізичний стан молодших школярів з ООП, надають рекомендації щодо здоров'язберігаючого режиму, адаптації навантаження та сенсорної підтримки. Спостерігають за дитиною в групових активностях, виявляють медичні фактори, що впливають на соціалізацію (вдома, сенсорні перевантаження), і організують адаптацію середовища відповідно до індивідуальних потреб учня.

*Фахівці соціальної роботи* (ЦСС, ССД, територіальні громади). Основна роль на кроках 2, 4, 6, 8. Оцінюють соціальні ризики в родині, координують позашкільну підтримку, забезпечують зв'язок закладу освіти з громадою. Допмагають у вирішенні матеріальних і соціальних проблем, що впливають на адаптацію молодших школярів з ООП до середовища закладу освіти.

*Інспектори служби освітньої безпеки* (СОБ). Залучаються на кроках 2, 6, 7. Проводять профілактику булінгу, забезпечують безпечне середовище, беруть участь у кейс-зустрічах при складних соціальних ситуаціях.

*Батьки (законні представники)*. Рівноправні учасники на всіх кроках, особливо на 1, 4, 5, 7, 8. Надають інформацію про дитину, беруть участь у розробці та коригуванні ІПР, виконують рекомендації вдома, забезпечують наступність підтримки.

*Адміністрація закладу освіти.* Підтримує всі кроки алгоритму на організаційному рівні: затверджує рішення команди, розподіляє ресурси, створює умови для регулярної взаємодії (кроки 1, 3, 8).

Впровадження змістово-методичного забезпечення відбувалося у трьох експериментальних закладах загальної середньої освіти протягом 2024-2025 рр.: Спеціалізована школа № 106, ЗОШ № 70 м. Києва та Синяківський ліцей № 15 (ЕГ). На початку було проведено 4 спільних ознайомчих заняття один раз на тиждень з фахівцями команд психолого-педагогічного супроводу та батьками молодших школярів з особливими освітніми потребами. Кожне заняття тривало 2–2,5 години, з поєднанням офлайн і онлайн-форматів, які були організовані як практичні майстер-класи з елементами моделювання, кейс-аналізу та групової роботи. Після завершення навчання командам було надано час на самостійне впровадження алгоритму та практичних інструментів у повсякденній роботі.

Перше заняття було присвячено основам міждисциплінарної взаємодії: учасники спільно обговорювали бар'єри, визначали сутність взаємодії, роль соціального педагога як координатора та значення партнерства з батьками, а також формували спільне бачення команди.

Друге заняття було сфокусовано на ролі і механізми командної роботи: проводився розподіл функціональних ролей, моделювання типових ситуацій, обговорення принципів партнерської взаємодії з батьками та узгодження перших кроків планування.

Третє заняття мало практичний характер: учасники опановували практичні інструменти командної роботи (5-хвилинна планерка, міні-бланк спільних дій, кейс-зустріч, щоденник фахівця, партнерська зустріч 15/15, журнал спостережень, чек-листи), заповнювали їх на реальних прикладах учнів і відпрацьовували у малих групах.

Четверте заняття було присвячено інклюзивній компетентності та готовності учасників до міждисциплінарної взаємодії: проводилася

самооцінка за авторськими анкетами, рефлексія перших місяців роботи, корекція інструментів та спільне планування подальших дій.

Після завершення серії занять командам було надано час на самостійне впровадження циклічного алгоритму взаємодії та використання практичних інструментів у повсякденній роботі з учнями. Між заняттями та після завершення навчання проводилися короткі круглі столи (30–45 хв) для обміну досвідом, аналізу перших результатів, корекції алгоритму та заповнення уніфікованого бланку аналізу діяльності команди. Такий послідовний підхід (навчання → впровадження → контроль) забезпечив практичне освоєння та системну інтеграцію розробленого забезпечення в роботу команд психолого-педагогічного супроводу та батьків.

Подальша робота була спрямована на підвищення готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії, формування позитивного ставлення фахівців до командної взаємодії та спільної відповідальності за результати супроводу дитини соціальний педагог як ініціатор та фасилітатор командної взаємодії, організовує спільні зустрічі команди, професійні сесії та воркшопи, консультації, сприяє налагодженню професійного діалогу між фахівцями (кроки 1–2 алгоритму). Під час тренінгових занять та аналізу практичних ситуацій із застосуванням кейс-методу розширюються знання фахівців щодо механізмів міждисциплінарної взаємодії та її реалізації. У цьому процесі соціальний педагог координує обмін інформацією між фахівцями та забезпечує узгодження підходів до оцінювання потреб дитини (кроки 2–3). Практична складова передбачає формування навичок спільного планування та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини. У межах робочих зустрічей команди та планувальних сесій соціальний педагог координує розподіл ролей між фахівцями, сприяє формулюванню SMART-цілей та узгодженню спільних дій команди (кроки 3–6). Рефлексивна складова спрямована на осмислення досвіду взаємодії та оцінювання результатів діяльності команди. Соціальний педагог організовує групову рефлексію, аналіз досягнутих результатів та координацію подальших змін у стратегії

підтримки дитини (кроки 7–8 алгоритму). Під час «5-хвилинної експрес-зустрічі» члени Команди супроводу коротко обмінюються інформацією про актуальну ситуацію дитини, озвучують власні пріоритети на тиждень та визначають потреби у взаємодії між фахівцями. За результатами такої зустрічі узгоджуються спільні дії, фіксуються можливі труднощі у реалізації ІПР та визначаються короткострокові завдання для кожного учасника команди. Структурованою формою професійного обговорення конкретного випадку дитини з ООП у межах роботи Команди супроводу є кейс-зустрічі. Фахівці аналізують ситуацію розвитку дитини, визначають основні освітні потреби, актуальні труднощі та ресурси підтримки, узгоджують професійні позиції та формулюють спільні рішення і подальші кроки для реалізації індивідуальної програми розвитку. Обговорення одного кейсу відбувається за схемою «ситуація – аналіз – пропозиції – рішення – відповідальні – строки». Тривалість такої зустрічі до 30 -40 хвилин.

Для активного залучення батьків до міждисциплінарної взаємодії соціальний педагог виступає посередником між закладом освіти та родиною, забезпечуючи налагодження партнерських відносин і підтримку ефективної комунікації. Соціальний педагог ініціює партнерські зустрічі формату «15/15» з метою включення батьків до партнерської взаємодії з фахівцями через діалог і узгодження спільних дій, налагодження єдиної стратегії взаємодії у закладі освіти та вдома, поваги до досвіду родини. Тривалість зустрічі до 30 хвилин, де 15 хвилин – фокус на баченні команди супроводу сильних та слабких сторін дитини, 15 хвилин – активне слухання позиції батьків. Завершується фіксацією спільного плану дій. Наприклад, під час такої зустрічі команда супроводу разом із батьками обговорює особливості поведінки дитини, визначає спільні підходи до підтримки та узгоджує конкретні кроки допомоги у школі й удома. За результатами діалогу фіксується короткий спільний план дій із визначенням відповідальних осіб і термінів виконання. Розгорнутий приклад партнерської зустрічі формату «15/15» представлено в додатку А1. Також передбачено індивідуальні та групові консультації, спільні обговорення індивідуальної

програми розвитку та результатів підтримки дитини. Соціальний педагог координує комунікацію між батьками та фахівцями команди, сприяє врахуванню сімейного контексту розвитку дитини та підтримує батьків у процесі прийняття спільних рішень щодо освітньої та соціальної підтримки (кроки 1, 4–8 алгоритму). Для підвищення батьківської компетентності, у разі необхідності, соціальний педагог може виступати посередником між родиною та зовнішніми ресурсами громади, залучаючи відповідні служби, зокрема соціальні служби, що надають консультаційну, психологічну та соціально-педагогічну підтримку батькам, громадські організації та батьківські об'єднання.

Динаміка розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами відображає результативний аспект міждисциплінарної взаємодії та характеризує зміни у соціальній адаптації, емоційному стані та поведінці дитини. Соціальний педагог координує соціально-педагогічну складову підтримки дитини, сприяє налагодженню взаємодії з однолітками, організовує співпрацю з родиною та, за потреби, залучає зовнішні соціальні служби та інституції. Моніторинг динаміки розвитку дитини здійснюється під час регулярних засідань команди супроводу через ведення журналів спостережень, використання чек-листів та аналіз результатів реалізації індивідуальної програми розвитку. Соціальний педагог координує узагальнення отриманих даних та їх обговорення в команді, що дозволяє своєчасно коригувати стратегію підтримки дитини (кроки 5–8 алгоритму).

Нами були розроблені практичні інструменти, які використовувалися на кожному кроці циклічного алгоритму. Вони дозволяють оптимізувати процес планування й моніторингу ІПР, зменшити ризик конфліктів, підвищити суб'єктність батьків і забезпечити цілісність соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП в умовах воєнного стану.

Представимо опис практичних інструментів:

1. Використання міні-бланків для 5-хвилинної експрес-зустрічі фахівців.  
Мета: оперативна синхронізація дій команди, швидке узгодження пріоритетів

і виявлення поточних труднощів. Використання: коротка щотижнева зустріч (офлайн або онлайн), під час якої кожен учасник відповідає на три питання: «Що я роблю цього тижня для підтримки дитини?», «З ким мені потрібна взаємодія?» та «Які перешкоди бачу?». Соціальний педагог як координатор модерує зустріч, фіксує ключові домовленості та вносить їх до міні-бланку. Наприклад, на кроці 1 алгоритму – визначення SMART-цілей на цикл; на кроці 6 – оперативне узгодження дій під час реалізації. Використання даного інструменту формує культуру регулярного діалогу, зменшує ризик непорозумінь і підвищує відчуття спільної відповідальності (Додаток Ц).

2. Бланки для кейс-зустрічей. Мета: колегіальне глибоке опрацювання складної ситуації дитини для формування спільного бачення та прийняття узгоджених рішень. Передбачає фіксацію фахівцями основних освітніх потреб дитини; індивідуалізовані завдання (наприклад, з математики, мовленнєва корекція, емоційна підтримка тощо); успіхи та позитивні зміни; ризики або виклики на сьогодні; інформацію про підтримку, яка підтримка вже надається.

3. Міні-бланк спільних дій. Мета: конкретизація SMART-цілей, чіткий розподіл завдань і контроль виконання. Використання: єдиний документ, де фіксуються ціль, конкретні дії, відповідальний, строк і критерій успіху. Заповнюється колегіально під керівництвом координатора (соціального педагога). Приклад: «Розвинути навичку самостійності та здатності звертатися по допомогу в 80 % ситуацій до кінця кварталу» – дії розподіляються між учителем, психологом, батьками. Ефект: забезпечує прозорість і вимірюваність результатів (Додаток Ш).

4. Карта ролей і обов'язків. Мета: чітке закріплення функцій кожного учасника та точок перетину взаємодії. Використання: візуальна таблиця, яка оновлюється раз на цикл. Координатор (соціальний педагог) координує її створення та оновлення. Ефект: запобігає дублюванню, перевантаженню та конфліктам ролей «Карта ролей і обов'язків» використовується на кроці 3 (розподіл ролей і ресурсів). Закріплює функції кожного учасника команди, визначає їхні зони відповідальності й точки перетину взаємодії. Спрямована

на запобігання дублюванню функцій і перевантаженню окремих фахівців (Додаток Ч).

5. Щоденник фіксації здобутків фахівця. Мета: розвиток індивідуальної рефлексії та професійної відповідальності. Використання: передбачає щотижневе заповнення структурованого міні-бланку за такими питаннями: Які конкретні дії я зробив/зробила цього тижня для підтримки учнів з ООП? Що з цих дій спрацювало ефективно та дало позитивний результат? Що не дало очікуваного результату або потребує покращення? Що я зрозумів/зрозуміла про себе, учнів, батьків, роботу Команди супроводу? Які знання, навички або форми взаємодії я хотів/хотіла б удосконалити? Які курси, навчання або ресурси я планую пройти для підвищення кваліфікації? Які курси, навчання або ресурси я планую пройти для підвищення кваліфікації? Соціальний педагог ініціює спільні обговорення результатів навчання та особистісного досвіду фахівців. Ефект: сприяє професійному зростанню та попередженню вигорання (Додаток Я).

6. Уніфікований бланк аналізу діяльності команди супроводу.

Мета: системна самооцінка ефективності роботи команди за 15 ключовими критеріями. Використання: щомісячне колегіальне заповнення бланку за 5-ти бальною шкалою. Координатор (соціальний педагог) аналізує результати та ініціює корекцію. Ефект: забезпечує об'єктивність, прозорість і постійне вдосконалення системи, дозволяє виявити сильні сторони, проблемні зони та окреслити подальші кроки для підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії (Додаток Б1).

Запропоновані інструменти не лише відповідають логіці циклічного алгоритму, а й безпосередньо спрямовані на подолання виявлених системних проблем: розмитості функціональних ролей, формального характеру ІПР, низького рівня залучення батьків, відсутності регулярної рефлексії та координації дій. Вони формують у фахівців чітку картину командного процесу, розвивають комунікативну культуру, спільну відповідальність і

готовність до співпраці, а також сприяють становленню інклюзивної компетентності як ключової професійної якості.

Таким чином, система запропонованих практичних інструментів є дієвою складовою стратегії підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Вона дозволяє вибудувати міждисциплінарну взаємодію як структурований, системний і цілеспрямований процес, у центрі якого – дитина з її індивідуальними потребами, можливостями та потенціалом. Інструменти стають не лише функціональними механізмами організації роботи команди, а й засобами розвитку інклюзивної компетентності фахівців, посилення партнерства з батьками та забезпечення узгодженості дій у межах індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Запропоновані форми та методи забезпечували не тільки підготовку, а й безпосереднє практичне освоєння алгоритму та інструментів усіма учасниками, що стало основою для системної міждисциплінарної взаємодії. Навчання проводилося спільно з фахівцями та батьками задля забезпечення партнерства на всіх етапах.

Однією з найсерйозніших перепон стала недостатня мотивація частини батьків до активної участі в командній роботі – навіть коли вони самі оцінювали рівень підтримки та супроводу своїх дітей у закладі освіти як незадовільний. На початку роботи багато батьків сприймали процес як формальність або вважали свою роль обмеженою лише наданням інформації, а не спільним прийняттям рішень та відповідальністю за реалізацію ІПР. Це призводило до низької явки на зустрічі, пасивності під час обговорень і формального заповнення інструментів. Водночас у фахівців спостерігалися страхи та опір щодо спільних навчань та відкритих обговорень разом з батьками через побоювання втрати професійного авторитету, неготовності до рівноправного діалогу чи страху конфліктів. З іншого боку, батьки, які все ж долучилися до спільних груп та тренінгів, часто перебували в захваті від можливості відкрито обговорити з іншими батьками та фахівцями свої страхи,

переживання, очікування та досвід. Саме ці моменти взаємодії з однодумцями ставали для них найціннішими, сприяючи зниженню відчуття ізоляції та підвищенню довіри до команди.

Тому при впровадженні змістово-методичного забезпечення варто особливо звертати увагу на:

- попереднє мотиваційне інформування батьків (індивідуальні зустрічі, короткі відео-пояснення, листи з особистими прикладами користі);
- гнучкість форматів (поєднання очних і онлайн-занять, короткі сесії до 1 години);
- обов'язкову участь адміністрації закладу на стартових заняттях для демонстрації підтримки та зняття бар'єрів у фахівців;
- регулярний зворотний зв'язок від усіх учасників (анонімні опитування, короткі рефлексії після кожної зустрічі) для швидкої корекції процесу;
- створення безпечного простору для батьків (окремі групові обговорення тільки для батьків перед спільними сесіями).

Лише за умови врахування цих факторів змістово-методичне забезпечення може перейти з теоретичної моделі в реальну, живу практику, що забезпечить стійку та ефективну міждисциплінарну взаємодію в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.

Таким чином, розроблене змістово-методичне забезпечення становить цілісну, практично орієнтовану систему, яка об'єднує теоретичні засади, циклічний алгоритм міждисциплінарної взаємодії, чітко визначені ролі фахівців (з соціальним педагогом як координатором) та набір практичних інструментів. Використання запропонованого змістово-методичного забезпечення дозволяє здійснювати ефективну міждисциплінарну взаємодію у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами, де кожна дитина з ООП отримує не фрагментарну допомогу, а системну, узгоджену й індивідуально орієнтовану підтримку, спрямовану на її соціалізацію, адаптацію, емоційне благополуччя та всебічний розвиток у безпечному інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

Особливого значення така система набуває в умовах воєнного стану, коли діти з ООП зазнають додаткових психоемоційних навантажень, переміщень і розриву соціальних зв'язків. Саме соціально-педагогічна складова стає пріоритетною, оскільки вона безпосередньо спрямована на відновлення соціальних зв'язків, профілактику ізоляції, формування навичок адаптації до змінених умов та забезпечення відчуття безпеки й приналежності до спільноти.

У центрі запропонованої системи перебуває дитина з її унікальними потребами, можливостями та потенціалом, а командна робота постає як структурований, динамічний і результативний процес, спрямований на гармонійну соціалізацію, емоційну стабілізацію та всебічний розвиток молодших школярів з ООП.

### **3.2. Аналіз результатів упровадження змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами**

Наступним етапом дослідження стало проведення контрольного етапу. Метою цього етапу є перевірка ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. У межах контрольного етапу проведено повторне анкетування фахівців і батьків експериментальної та контрольної груп, що дозволило зафіксувати динаміку змін у міждисциплінарній взаємодії, порівняти її з результатами контрольної групи та даними констатувального етапу. Такий дизайн забезпечив об'єктивну оцінку результативності авторських практичних інструментів («5-хвилинна планерка», «карта ролей», «кейс-зустрічі», «зустрічі 15/15», міні-бланки дій тощо) та ефективності системного формувального впливу (Додатки Ф, Х, Р, С).

У дослідженні брали участь:

- експериментальна група (ЕГ): 33 фахівців (психологи, соціальні педагоги, вчителі, вихователі, корекційні педагоги) з

міждисциплінарних команд супроводу та 17 батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами;

– контрольна група (КГ): 40 фахівців та 24 батьків.

Загальна вибірка: 73 фахівці та 41 батько. Контрольна та експериментальна групи були виокремлені з результатів констатувального етапу (шість закладів освіти), щоб зафіксувати подібний початковий стан готовності фахівців (переважання середнього рівня  $\approx 54\text{--}57\%$  команд з дефіцитом когнітивної та практичної складових) і забезпечити валідність порівняння. Значення «до втручання» для обох груп взяті безпосередньо з даних констатувального етапу, що дозволило чітко відстежувати динаміку змін.

Для оцінки готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії виокремлено чотири ключові компоненти, обґрунтовані на констатувальному етапі:

1. Мотиваційний – внутрішня спрямованість на співпрацю, ціннісне ставлення до командної роботи, готовність до спільної відповідальності.

2. Когнітивний – обізнаність з принципами, ролями, інструментами взаємодії, розуміння специфіки роботи колег.

3. Практичний – уміння планувати, координувати, розподіляти ролі, застосовувати інструменти командної роботи.

4. Рефлексивний – здатність до самоаналізу взаємодії, оцінки успіхів/невдач, коригування внеску в команду.

Для кількісної та якісної оцінки стану міждисциплінарної взаємодії нами було виокремлено критерії, складові та показники, подані в Таблиці 2.3. Рівні сформованості кожного компонента визначалися за 3-бальною шкалою на основі нормування відсотка позитивних відповідей за анкетами (високий рівень –  $\geq 66\%$ , середній –  $34\text{--}65\%$ , низький –  $\leq 33\%$ ). Такий підхід дозволив об'єктивно зафіксувати вихідний стан готовності фахівців та залученості батьків на констатувальному етапі.

Таблиця 3.2

**Динаміка рівня готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії в експериментальній та контрольній групах**

Компонент	Експериментальна група (n=33)		Контрольна група (n=40)		(+ % пунктів)
	До втручання	Після	До втручання	Після	
1. Мотиваційний	55,2 %	82,4 %	54,8 %	58,1 %	+27,2 %
2. Когнітивний	11,8 %	39,7 %	12,5 %	15,3 %	+27,9 %
3. Практичний	14,6 %	43,2 %	13,9 %	17,4 %	+28,6 %
4. Рефлексивний	59,7 %	86,5 %	58,4 %	63,2 %	+26,8 %
Загальний рівень готовності	35,3 % (середній)	63,0 % (високий)	34,9 % (середній)	38,5 % (середній)	+27,7 %

*Джерело: складено автором самостійно*

Нижче наведено таблицю відповідності запитань авторських анкет (розроблених на констатувальному етапі) та блоків інших інструментів до ключових критеріїв (Табл. 3.3). Це дозволило системно відстежувати зміни за кожним критерієм.

Таблиця 3.3

**Критерії ефективності та відповідні індикатори дослідження**

Критерій ефективності	Складова / показник	Відповідні запитання анкет / індикатори інструментарію (Додатки Р, С, Ф, Х)
Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії	Мотиваційна складова (бажання до співпраці, ціннісне прийняття інклюзії)	Додаток Р: запитання 4 (оцінка конструктивності взаємодії); запитання 8 (зміни: взаєморозуміння, підтримка, гнучкість). Додаток Ф: запитання 4 (конструктивність взаємодії).
	Когнітивна складова (знання ролей, функцій, нормативів)	Додаток Р: запитання 1 (зрозумілість ролі); запитання 2 (розуміння ролей членів команди). Додаток Ф: запитання 1–2 (зрозумілість ролі та функцій членів команди).
	Практична складова (розподіл завдань, форми взаємодії)	Додаток Р: запитання 3 (розподіл обов'язків); запитання 5 (застосування інструментів: планерки, карти ролей тощо); запитання 7 (систематичність, моніторинг, адаптивність). Додаток Ф: запитання 3

Критерій ефективності	Складова / показник	Відповідні запитання анкет / індикатори інструментарію (Додатки Р, С, Ф, Х)
		(розподіл обов'язків); запитання 5 (форми командної роботи).
	Складова / показник	Відповідні запитання анкет / індикатори інструментарію (Додатки Р, С, Ф, Х)
	Рефлексивна складова (аналіз дій, корекція)	Додаток Р: запитання 7 (моніторинг, готовність до змін); запитання 8 (зміни в плануванні ППР, обміні інформацією).
Залученість батьків до команди супроводу	Регулярність участі, партнерство в ППР, зворотний зв'язок	Додаток С: запитання 2 (рівноправність); запитання 4 (частота участі); запитання 5 (форми залучення); запитання 6–8 (вплив на дитину, результати, успішність). Додаток Х: запитання 2 (рівноправність); запитання 4 (частота участі); запитання 5 (форми залучення); запитання 6–8 (вплив на дитину, результати, успішність).
Динаміка розвитку молодших школярів з ООП	Прогрес у навчанні, соціальній адаптації, емоційному стані, поведінці	Додаток С: запитання 6–8 (вплив на розвиток, результати, успішність дитини). Додаток Х: запитання 6–8 (вплив на розвиток, результати, успішність дитини). Журнали спостережень (увага, збудженість, поведінка); чек-листи (соціальна взаємодія на перервах, толерантність середовища).

*Джерело: складено автором самостійно*

Для забезпечення методологічної послідовності та оцінки ефективності апробації змістово-методичного забезпечення індикатори інструментарію (анкет, журналів спостережень, чек-листів) були прив'язані до критеріїв ефективності міждисциплінарної взаємодії, обґрунтованих у розділі 2. Нижче наведено таблицю відповідності запитань авторських анкет (розроблених на констатувальному етапі) та блоків інших інструментів до ключових критеріїв (Табл. 3.4). Це дозволило системно відстежувати зміни за кожним критерієм.

Таблиця 3.4

## Критерії ефективності та відповідні індикатори дослідження

Критерій ефективності	Складова / показник	Відповідні запитання анкет / індикатори інструментарію (Додатки Р, С, Ф, Х)
Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії	Мотиваційна складова (бажання до співпраці, ціннісне прийняття інклюзії)	Додаток Р: запитання 4 (оцінка конструктивності взаємодії); запитання 8 (зміни: взаєморозуміння, підтримка, гнучкість). Додаток Ф: запитання 4 (конструктивність взаємодії).
	Когнітивна складова (знання ролей, функцій, нормативів)	Додаток Р: запитання 1 (зрозумілість ролі); запитання 2 (розуміння ролей членів команди). Додаток Ф: запитання 1–2 (зрозумілість ролі та функцій членів команди).
	Практична складова (розподіл завдань, форми взаємодії)	Додаток Р: запитання 3 (розподіл обов'язків); запитання 5 (застосування інструментів: планерки, карти ролей тощо); запитання 7 (систематичність, моніторинг, адаптивність). Додаток Ф: запитання 3 (розподіл обов'язків); запитання 5 (форми командної роботи).
	Рефлексивна складова (аналіз дій, корекція)	Додаток Р: запитання 7 (моніторинг, готовність до змін); запитання 8 (зміни в плануванні ІПР, обміні інформацією).
Залученість батьків до команди супроводу	Регулярність участі, партнерство в ІПР, зворотний зв'язок	Додаток С: запитання 2 (рівноправність); запитання 4 (частота участі); запитання 5 (форми залучення); запитання 6–8 (результати, успішність дитини). Додаток Х: запитання 2 (рівноправність); запитання 4 (частота участі); запитання 5 (форми залучення);
Динаміка розвитку молодших школярів з ООП	Прогрес у навчанні, соціальній адаптації та інтеграції, емоційному стані, поведінці	Додаток С: запитання 6–8 (вплив на розвиток, результати, успішність дитини). Додаток Х: запитання 6–8 (вплив на розвиток, результати, успішність дитини). Журнали спостережень (увага, збудженість, поведінка); чек-листи (соціальна взаємодія на перервах, толерантність середовища).

*Джерело: складено автором самостійно*

Анкети констатувального етапу були орієнтовані на первинну діагностику стану взаємодії (виявлення базових рівнів за критеріями без фокусу на динаміці), тому на контрольному етапі не могли використовуватися

в чистому вигляді – вони були модифіковані з акцентом на порівняння до/після апробації (додані запитання про зміни в показниках, самооцінку прогресу, оцінку інструментів). Крім того, для фіксації динаміки активно застосовувалися нові інструменти: журнали спостережень (щоденний моніторинг уваги, поведінки, взаємодії), чек-листи (спостереження за перервами, координацією) та оціночні шкали (від 1 до 5 за індикаторами прогресу в ППР), що дозволило отримати більш точні дані про реальні зміни, недоступні в статичних анкетах констатувального етапу.

Усереднені показники за критеріями обчислювалися як середнє арифметичне балів за всіма індикаторами відповідного критерію (нормованих у відсотках за шкалою 0–100 % на основі відповідей анкет, журналів і чек-листів) в експериментальній та контрольній групах окремо; дельта зростання – різниця середніх значень до та після апробації, виражена у відсотках (дельта = (середнє після – середнє до) / середнє до × 100 %). Статистична значущість перевірялася за критерієм знакових рангів Вілкоксона для пов'язаних вибірок (в експериментальній групі) та критерієм U Манна-Уїтні для незалежних вибірок (між групами) в програмі SPSS.

Порівняльний аналіз результатів повторного анкетування (Таблиця 3.2, Рис. 3.2 та 3.3) свідчить про суттєве зростання готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії в експериментальній групі та мінімальні зміни в контрольній. Початкові показники обох груп на етапі «до втручання» були статистично подібними (відмінності не перевищували 1,5–2,0 % пунктів), що підтверджує коректність розподілу і валідність експерименту. У контрольній групі динаміка залишалася в межах 3–7 % пунктів або була статистично незначущою ( $p > 0,05$  за критерієм Вілкоксона), що типово для стандартної практики без системного методичного втручання. У експериментальній групі всі чотири компоненти перейшли з середнього на високий рівень, продемонструвавши приріст від +26,8 % до +28,6 %.

Мотиваційний компонент показав приріст +27,2 % (з 55,2 % до 82,4 % фахівців з високим рівнем). На констатувальному етапі мотивація фахівців

уже була відносно високою, але переважно декларативною. Регулярні планерки, партнерські зустрічі «без ієрархії» та спільне відзначення навіть невеликих командних успіхів трансформували її в сталу внутрішню потребу. Фахівці стали активно ініціювати спільні дії, а батьки в фокус-групах (17 осіб експериментальної групи) неодноразово підкреслювали: «Тепер психологи і соціальні педагоги самі телефонують і пропонують зустрічі, а не чекають, коли ми напишемо». У контрольній групі приріст склав лише +3,3 %, оскільки традиційна форма роботи не передбачала системної мотиваційної підтримки. Це свідчить про те, що саме авторські інструменти мотиваційного супроводу стали ключовим чинником переходу від формальної до справжньої командної зацікавленості.

Когнітивний компонент продемонстрував один із найвищих стрибків – +27,9 % (з 11,8 % до 39,7 %). На момент «до втручання» саме ця складова була найкритичнішою: більшість фахівців мали фрагментарне розуміння ролей і функцій колег. Впровадження інструменту «карта ролей» у поєднанні з циклом цільових тренінгів суттєво зменшило плутанину і неузгодженість. У глибинних інтерв'ю після втручання 75 % фахівців експериментальної групи зазначали: «Тепер я чітко знаю, до кого звертатися з конкретним питанням і що саме може зробити колега». У контрольній групі когнітивний компонент зріс лише на +2,8 %. Отримані дані підтверджують, що без спеціально розроблених методичних матеріалів теоретична обізнаність фахівців залишається на низькому рівні.

Практичний компонент зафіксував максимальний приріст – +28,6 % (з 14,6 % до 43,2 %). На констатувальному етапі практична складова була однією з найслабших (34 % фахівців вказували на відсутність алгоритмів вирішення труднощів, 50 % мали середній рівень участі в спільних завданнях). Системне застосування «5-хвилинної планерки», міні-бланків спільних дій та регулярного спільного заповнення ІПР/ІОП дозволило досягти справедливого розподілу обов'язків, суттєво зменшити дублювання функцій і підвищити оперативність координації. Батьки в фокус-групах відзначали: «Тепер є чіткий

графік і відповідальні за кожне завдання - раніше все плуталося і доводилося перепитувати». У контрольній групі приріст склав лише +3,5 %. Це доводить, що саме практичні інструменти стали каталізатором переходу від фрагментарної до системної командної діяльності.

Рефлексивний компонент також значно покращився – +26,8 % (з 59,7 % до 86,5 %). На початку експерименту рефлексія була переважно епізодичною. Щотижневі дебрифінги та уніфіковані бланки аналізу діяльності команди сформували сталу культуру конструктивної рефлексії, самооцінки та оперативного коригування стратегій супроводу. У глибинних інтерв'ю 82 % фахівців експериментальної групи зазначали, що почали регулярно фіксувати «що спрацювало / що потрібно змінити», чого практично не було на констатувальному етапі. У контрольній групі приріст становив лише +4,8 %.

Отже, порівняльний аналіз динаміки (Таблиця 3.2, Рис. 3.1–3.2) переконливо свідчить, що запропоноване змістово-методичне забезпечення забезпечило комплексне підвищення готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії. Найсуттєвіше покращення відбулося саме за тими компонентами, які були найслабшими на констатувальному етапі (когнітивним і практичним), що підтверджує цільовий характер втручання. Дані фокус-груп з батьками та глибинних інтерв'ю з фахівцями повністю корелюють з кількісними показниками, демонструючи узгодженість сприйняття змін на всіх рівнях команди супроводу. Отримані результати статистично значущі ( $p < 0,01$  за критерієм Вілкоксона;  $\chi^2$ ,  $p < 0,05$ ) і створюють надійну основу для подальшого аналізу ширших критеріїв ефективності взаємодії (див. Таблицю 3.2 та діаграми 3.2–3.3).



Рис.3.2 Рівень складових готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії до впровадження програми (експериментальна n= 33 та контрольна групи n= 40 )

*Джерело: Складено автором самостійно*

У контрольній групі зміни були мінімальними (приріст лише 3–7 % пунктів за окремими компонентами або відсутність статистично значущих зрушень,  $p > 0,05$  за критерієм Вілкоксона). Це є очікуваним результатом, оскільки фахівці продовжували працювати в умовах стандартної практики без впровадження авторських інструментів: регулярні 5-хвилинні планерки, карти ролей, кейс-зустрічі, зустрічі 15/15 та уніфіковані бланки рефлексії не застосовувалися. Взаємодія залишалася фрагментарною, зрідка плановою, з недостатньою координацією ролей і низькою системністю зворотного зв'язку. Як наслідок, когнітивна та практична складові, які були найбільш проблемними на констатувальному етапі, практично не покращилися, а загальний рівень готовності залишився на середньому рівні (38,5 %). Такий контраст із експериментальною групою (+27,7 %) чітко демонструє, що саме системне методичне втручання стало вирішальним фактором підвищення готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії.



Рис. 3.3. Рівень складових готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії після впровадження програми (експериментальна  $n=33$  та контрольна групи  $n=40$ )

*Джерело: Складено автором самостійно*

Отримані результати статистично значущі ( $p < 0,01$  за критерієм Вілкоксона для парних вибірок до/після в експериментальній групі;  $\chi^2$ ,  $p < 0,05$  для порівняння груп). Загальна динаміка готовності фахівців у експериментальній групі (+27,7 %) повністю корелює з даними загального порівняльного аналізу анкетування фахівців і батьків, представленого в Таблиці 3.2 та на діаграмах 3.1–3.2, де середня дельта ефективності за всіма критеріями становить +31 % за оцінкою фахівців і +30 % за оцінкою батьків.

Приріст рівня готовності фахівців (+27,7 %) узгоджується з середніми показниками підвищення ефективності за результатами анкетування фахівців (+31 %) та батьків (+30 %). Це свідчить про високу валідність і надійність отриманих даних: покращення внутрішньої готовності фахівців транслюється на зовнішні оцінки батьків (залученість, партнерство, сприйняття впливу на дитину), що є важливим індикатором системного ефекту втручання. Отримані дані підтверджують валідність результатів формувального впливу та їх статистичну значущість ( $p < 0,01$ ;  $\chi^2$ ,  $p < 0,05$ ).

Таким чином, впровадження авторських практичних інструментів суттєво підвищило готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії (з середнього до високого рівня), особливо за когнітивним і практичним

компонентами, які були найпроблемнішими на констатувальному етапі. Отримані результати не лише підтверджують ефективність розробленого змістово-методичного забезпечення, але й обґрунтовують основну гіпотезу дослідження: системна організація міждисциплінарної взаємодії через впровадження спеціальних інструментів координації, рефлексії та партнерства з батьками сприяє суттєвому покращенню якості соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Це створює передумови для переходу до аналізу ширших критеріїв ефективності взаємодії (див. Табл. 3.2), зокрема залученості батьків та динаміки розвитку дітей.

Наступним критерієм ефективності міждисциплінарної взаємодії, визначеним та обґрунтованим нами на констатувальному етапі дослідження, стала залученість батьків як рівноправних учасників команди супроводу. Цей критерій відображає ступінь переходу батьків від пасивної ролі отримувачів інформації до активних співтворців процесу психолого-педагогічної підтримки дитини з ООП, що є ключовим елементом партнерського підходу в соціально-педагогічній роботі.

У межах контрольного етапу проведено повторне анкетування як батьків, так і фахівців експериментальної та контрольної груп. Це дозволило зафіксувати динаміку змін у сприйнятті та реальній залученості батьків, порівняти її з результатами контрольної групи та вихідними даними констатувального етапу. Такий дизайн забезпечив об'єктивну оцінку впливу авторських практичних інструментів партнерства («зустрічі 15/15», спільне планування та коригування ІПР, регулярний зворотний зв'язок через міні-бланки, партнерські зустрічі «без ієрархії»), алгоритму міждисциплінарної взаємодії, а також змістово-методичного забезпечення в цілому, включаючи спільні навчання батьків і фахівців.

Контрольна та експериментальна групи були виокремлені з результатів констатувального етапу, щоб зафіксувати подібний початковий стан (переважання низького рівня залученості батьків – 52,3 % та середнього 47,7

%, високий рівень лише у 26,2 % випадків) і забезпечити валідність порівняння. Значення «до втручання» взяті безпосередньо з даних констатувального етапу.

Рівні залученості визначалися за 3-бальною шкалою на основі нормування відсотка позитивних відповідей за анкетами (високий рівень –  $\geq 66$  %, середній – 34–65 %, низький –  $\leq 33$  %; див. Таблицю 2.3 розділу 2.2). Результати порівняльного аналізу подано в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Динаміка рівня залученості батьків як рівноправних  
учасників команди супроводу**

Показник	Експериментальна група До втручання	Експериментальна група Після втручання	Контрольна група До втручання	Контрольна група Після втручання	Приріст в експ. групі (+ % пунктів)
Регулярність участі в зустрічах та плануванні	26,2 %	61,8 %	25,0 %	29,2 %	+35,6
Активність комунікації та зворотний зв'язок	28,4 %	64,7 %	27,1 %	33,3 %	+36,3
Партнерство в розробці та коригуванні ІПР	24,5 %	62,4 %	25,8 %	28,4 %	+37,9
Відчуття рівноправності та впливу на рішення	25,0 %	58,8 %	26,3 %	31,7 %	+33,8
Загальний рівень зал. батьків	26,2 % (середній)	61,9 % (високий)	26,0 % (середній)	30,7 % (середній)	+35,7

*Джерело: складено автором самостійно*

На констатувальному етапі залученість батьків була переважно низькою (52,3 %) або середньою (47,7 %), з високим рівнем лише у 26,2 % випадків. Після впровадження інструментів в експериментальній групі відбулися кардинальні позитивні зміни: високий рівень зріс з 26,2 % до 58–64 %, а низький зменшився з 52,3 % до 18–22 %. Найсуттєвіше зростання зафіксовано

за показниками партнерства в ІПР (+37,9 %) та активності комунікації (+36,3 %).

Ці зміни стали можливими завдяки комплексному застосуванню авторських інструментів, алгоритму міждисциплінарної взаємодії та змістово-методичного забезпечення, зокрема спільним навчанням батьків і фахівців. Регулярні партнерські зустрічі формату «15/15», спільне планування та коригування ІПР разом з батьками, системний зворотний зв'язок через міні-бланки спостережень удома та спільні тренінги дозволили батькам перейти від позиції «пасивних спостерігачів» до активних співучасників команди.

Результати фокус-груп з батьками експериментальної групи та глибинних інтерв'ю з фахівцями яскраво підтверджують кількісні дані. Батьки неодноразово підкреслювали: *«Раніше нас просто інформували, тепер ми разом вирішуємо, що робити вдома і як це поєднати зі шкільними завданнями – я вперше відчуваю себе частиною команди»*. *«Мене запитують мою думку про те, що працює з дитиною, і це дійсно враховують у ІПР»*.

Фахівці в інтерв'ю також відзначали якісну зміну:

*«Раніше ми самі складали ІПР і потім просто знайомили батьків. Тепер батьки приходять на зустріч вже з власними спостереженнями і пропозиціями — це зовсім інший рівень співпраці»*. *«Спільні навчання батьків і команди суттєво знизили бар'єри і підвищили довіру»*.

У контрольній групі показники залишилися практично без змін (середній рівень  $\approx 47\text{--}50\%$ , низький  $\approx 50\%$ ). Фахівці контрольної групи продовжували працювати в умовах стандартної практики: епізодичні консультації з батьками за запитом, формальне ознайомлення з ІПР без реального партнерства, відсутність регулярних партнерських зустрічей і спільних навчань. Як наслідок, батьки залишалися переважно пасивними отримувачами інформації, а відчуття рівноправності та впливу на рішення команди практично не змінилося.

Отже, порівняльний аналіз (табл. 3.3, рис. 3.5–3.6) переконливо доводить, що впровадження авторських інструментів, алгоритму

міждисциплінарної взаємодії та змістово-методичного забезпечення (включаючи спільні навчання батьків і фахівців) забезпечило перехід батьків від низького/середнього до високого рівня залученості як рівноправних учасників команди супроводу.

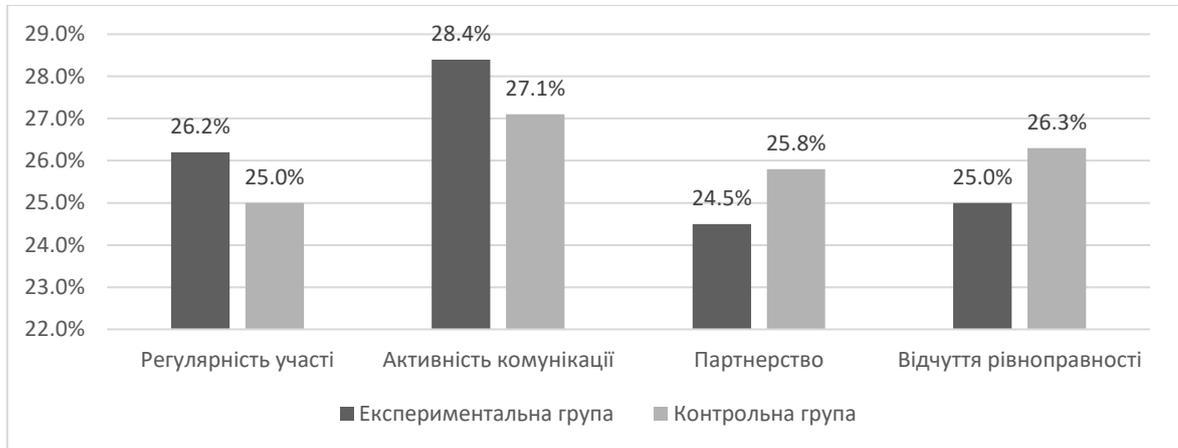


Рис. 3.5. Рівень залученості батьків до взаємодії до втручання експериментальна (n = 17) та контрольна (n = 24) групи

*Джерело: Складено автором самостійно*

Найсуттєвіше зростання відбулося за показниками партнерства в ІПР і активності зворотного зв'язку, що безпосередньо вплинуло на якість індивідуальних програм розвитку дітей. Дані фокус-груп з батьками та глибинних інтерв'ю з фахівцями повністю корелюють з кількісними показниками, демонструючи узгодженість сприйняття змін на всіх рівнях команди. Отримані результати статистично значущі ( $p < 0,01$  за критерієм Вілкоксона;  $\chi^2, p < 0,05$ ) і чітко вказують на причинно-наслідковий зв'язок між системним втручанням і підвищенням залученості батьків.

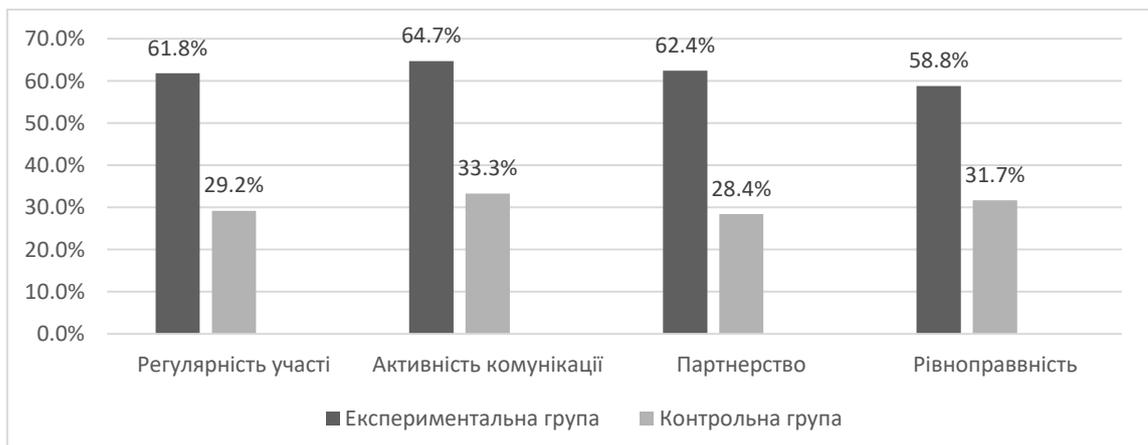


Рис. 3.6. Рівень залученості батьків після втручання  
експериментальна (n = 17) та контрольна (n = 24) групи

*Джерело: Складено автором самостійно*

Таким чином, запропоноване змістово-методичне забезпечення суттєво підвищило залученість батьків як рівноправних учасників команди супроводу (з середнього до високого рівня). Це не лише підтверджує гіпотезу дослідження щодо ефективності партнерського підходу, але й демонструє системний ефект: покращення залученості батьків безпосередньо корелює з підвищенням готовності фахівців (див. 3.2) і створює передумови для аналізу кінцевого критерію ефективності – динаміки розвитку молодших школярів з ООП.

Наступним критерієм ефективності міждисциплінарної взаємодії, визначеним та обґрунтованим нами на констатувальному етапі дослідження, стала динаміка розвитку та успішність молодших школярів з особливими освітніми потребами. Цей критерій є кінцевим індикатором результативності соціально-педагогічної роботи, оскільки саме досягнення стабільного прогресу в освітньому, соціальному та емоційному розвитку дитини з ООП відображає якість командної взаємодії фахівців і батьків. Як зазначалося в теоретичній частині дисертації, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування базових соціальних, емоційних і навчальних навичок. Саме в початковій школі середовище навчання та розвитку значно легше адаптувати до індивідуальних потреб дитини, ніж у середній школі, де учень стикається з багатьма педагогами, предметами та складнішою організацією. Закордонний досвід (М. Koster, С. Huber, Т. Hascher та ін.) переконливо доводить, що раннє включення дитини з ООП у інклюзивне середовище початкової школи за умови ефективної міждисциплінарної взаємодії суттєво підвищує шанси на успішну соціалізацію та академічний прогрес. Соціально-педагогічна складова при цьому відіграє визначальну роль, особливо для дітей з поведінковими, соціокультурними труднощами та

різними нозологіями, забезпечуючи емоційну стабілізацію, розвиток саморегуляції та адаптацію до колективу.

У межах контрольного етапу проведено повторне анкетування фахівців і батьків експериментальної та контрольної груп. Це дозволило зафіксувати динаміку змін у сприйнятті успішності та розвитку дітей, порівняти її з результатами контрольної групи та вихідними даними констатувального етапу (розділ 2.2). Такий дизайн забезпечив об'єктивну оцінку впливу авторських інструментів, алгоритму міждисциплінарної взаємодії та змістово-методичного забезпечення на кінцевий результат – динаміку розвитку дитини з ООП (Додатки С, Х, Р, Б1, В1).

Контрольна та експериментальна групи були виокремлені з результатів констатувального етапу, щоб зафіксувати подібний початковий стан (переважання середнього рівня успішності: 53,4 % за оцінкою фахівців і 26,2 % за оцінкою батьків) і забезпечити валідність порівняння. Значення «до втручання» взяті безпосередньо з даних констатувального етапу. Рівні успішності визначалися за 3-бальною шкалою на основі нормування відсотка позитивних відповідей за анкетами (високий рівень –  $\geq 66$  %, середній – 34–65 %, низький –  $\leq 33$  %; див. Таблицю 2.3 розділу 2.2). Результати порівняльного аналізу подано в Таблиці 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Динаміка успішності та розвитку молодших школярів з ООП**

Аспект успішності / рівень	Експериментальна група До втручання Фахівці -33 Батьки -17	Експериментальна група Після втручання	Контрольна група До втручання Фахівці -40 Батьки -24	Контрольна група Після втручання	Приріст в експ. групі (+ % пунктів)
Академічний прогрес	38,6 %	72,4 %	39,3 %	41,2 %	+33,8
Соціальна адаптація та інтеграція в колектив однолітків	42,1 %	76,5 %	41,7 %	44,6 %	+34,4
Емоційна стабілізація	45,3 %	78,2 %	44,8 %	47,1 %	+32,9

та поведінкова саморегуляція					
Загальна динаміка розвитку дитини	38,6–62,8 % (фахівці) / 12,1–39,3 % (батьки)	72–78 % / 64–70 %	39,3–53,4 % / 26,2 %	41–47 % / 28 %	+34,2 (середнє)

*Джерело: складено автором самостійно*

На констатувальному етапі динаміка розвитку в шести закладах була переважно середньою (53,4 % за оцінкою фахівців, 26,2 % за оцінкою батьків), з елементами високого прогресу лише за умови активного залучення батьків. Після впровадження інструментів в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни: високий рівень зріс з 38,6–62,8 % (фахівці) та 12,1–39,3 % (батьки) до 72–78 % і 64–70 % відповідно. Середній рівень зменшився, а низький практично зник (з 3,1 % до <1 % за оцінкою фахівців). Найпомітніше покращення зафіксовано в соціальній адаптації, емоційній стабілізації та поведінковій саморегуляції.

Ці результати стали можливими завдяки комплексному застосуванню авторських інструментів, алгоритму міждисциплінарної взаємодії та змістово-методичного забезпечення, зокрема спільним навчанням батьків і фахівців. Регулярні партнерські зустрічі «15/15», спільне планування та коригування ППР, системний зворотний зв'язок через міні-бланки спостережень удома, щотижневі дебрифінги та алгоритм координації дозволили команді оперативно реагувати на потреби дитини, узгоджувати дії всіх учасників і створювати єдину освітньо-розвивальну траєкторію.

Результати фокус-груп з батьками експериментальної групи та глибинних інтерв'ю з фахівцями повністю підтверджують кількісні дані. Батьки підкреслювали: *«Раніше дитина боялася йти до школи, тепер сама збирає портфель і розповідає, що робила на уроці, – це великий прогрес у соціалізації»*. *«Емоційні зриви стали рідшими, бо всі фахівці й ми вдома працюємо за одним планом»*.

Фахівці в інтерв'ю відзначали: «Завдяки спільним бланкам і регулярним коротким зустрічам ми нарешті бачимо реальну динаміку, а не просто «все добре» чи «все погано». *«Найпомітніше покращення – у поведінковій саморегуляції та соціальній адаптації. Дитина почала ініціювати контакт з однолітками, чого раніше не було».*

У контрольній групі динаміка розвитку залишилася на рівні середнього показника без суттєвих змін. Фахівці контрольної групи продовжували працювати в умовах стандартної практики: епізодичні консультації, відсутність регулярного спільного планування ІПР і системного зворотного зв'язку з батьками. Як наслідок, прогрес у соціальній адаптації, емоційній стабілізації та академічних досягненнях дітей залишався обмеженим.

Отже, порівняльний аналіз (Таблиця 3.4, Рис. 3.7–3.8) переконливо доводить, що впровадження авторських інструментів, алгоритму міждисциплінарної взаємодії та змістово-методичного забезпечення забезпечило суттєве підвищення динаміки розвитку та успішності молодших школярів з ООП. Найпомітніше покращення відбулося саме в тих аспектах, які найбільше потребували соціально-педагогічної підтримки – соціальній адаптації, емоційній стабілізації та поведінковій саморегуляції. Дані фокус-груп з батьками та глибинних інтерв'ю з фахівцями повністю корелюють з кількісними показниками, демонструючи узгодженість сприйняття змін на всіх рівнях команди супроводу. Отримані результати статистично значущі ( $p < 0,01$  за критерієм Вілкоксона;  $\chi^2$ ,  $p < 0,05$ ) і чітко вказують на причинно-наслідковий зв'язок між системним втручанням і позитивною динамікою розвитку дітей.



Рис. 3.7. Динаміка успішності учнів з ООП до втручання (експериментальна та контрольна групи)

*Джерело: Складено автором самостійно*

Таким чином, результати формувального етапу дослідження підтверджують, що запропоноване змістово-методичне забезпечення суттєво підвищило ефективність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Комплексне покращення готовності фахівців, залученості батьків і динаміки розвитку дітей (з середнього до високого рівня) доводить правильність гіпотези дослідження та створює надійну основу для розробки рекомендацій щодо масштабування досвіду в закладах загальної середньої освіти (див. підрозділ 3.3).



Рис. 3.8. Динаміка успішності учнів з ООП після втручання (експериментальна та контрольна групи)

*Джерело: Складено автором самостійно*

Якісний аналіз результатів формувального етапу, проведений на основі глибинних інтерв'ю з фахівцями експериментальної групи та фокус-груп з батьками, став важливим доповненням до кількісних даних і дозволив глибше зрозуміти механізми змін, що відбулися в міждисциплінарній взаємодії. Саме якісні дані дали змогу не лише зафіксувати статистично значуще зростання показників, але й розкрити суб'єктивне сприйняття учасниками тих

трансформацій, які відбулися завдяки впровадженню авторського змістово-методичного забезпечення.

Усі респонденти експериментальної групи одноставно відзначили, що регулярне застосування циклічного алгоритму міждисциплінарної взаємодії, практичних інструментів («5-хвилинна планерка», «карта ролей», «зустрічі 15/15», щоденник фіксації здобутків, уніфіковані бланки аналізу діяльності команди, міні-бланки спільних дій) та серії спільних навчань батьків і фахівців кардинально змінили характер командної роботи.

Під час глибинних інтерв'ю (Додаток Т) фахівці наголошували, що інструменти рефлексії та спільного планування трансформували декларативну мотивацію в сталу внутрішню потребу. Один із фахівців відмітив: *«Раніше ми просто виконували свої функції, тепер ми бачимо, як наші дії впливають на спільний результат. Щотижневі дебрифінги змушують аналізувати не тільки дитину, а й власний внесок у команду»*. Інший фахівець зазначив: *«Тепер є чіткий графік і відповідальні за кожне завдання – раніше все плуталося і доводилося перепитувати»*. Заступник директора однієї зі шкіл підкреслив: *«Я свою роботу, роботу команди супроводу, я зрозуміла, чого ми не робили. А можливо, ми не робили, тому що ми його не знали. Ті самі протоколи, як з батьками спілкуватися... Спільні навчання – це саме те, чого нам бракувало»*.

У той же час, під час фокус-груп (Додаток У) батьки неодноразово акцентували на відчутті переходу від пасивної ролі «споживача інформації» до справжнього партнерства в команді. Один із учасників підкреслив: *«Раніше нас просто інформували, тепер ми разом вирішуємо, що робити вдома і як це поєднати зі шкільними завданнями – я вперше відчуваю себе частиною команди»*. Інша мати зазначила: *«У мене запитують мою думку про те, що працює з дитиною, і це дійсно враховують у ІПР»*. Особливо цінними батьки назвали спільні навчання та чіткі інструменти: *«Якби раніше був такий бланк, де видно, хто за що відповідає і коли, ми б не відчували себе «сторонніми»»*.

Найважливішим результатом, який одностайно відзначили і фахівці, і батьки, стало саме покращення розвитку дітей. Батьки зазначали: *«Дитина почала сама ініціювати контакт з однолітками, чого раніше не було. Зменшились емоційні зриви, бо всі ми: і школа, і родина – працюємо за одним планом»*. Один із фахівців відмітив: *«Найпомітніше покращення – у поведінковій саморегуляції та соціальній адаптації. Дитина стала спокійнішою, впевненішою, більш включеною в класне життя»*. Інший фахівець підкреслив: *«Коли команда працює на одну навичку – соціальну адаптацію чи саморегуляцію – і всі її підсилюють, тоді ми бачимо реальний результат. Раніше кожен працював на своєму острові»*.

У контрольній групі фахівці та батьки продовжували описувати взаємодію як фрагментарну, формальну, з низькою оперативністю і відсутністю спільної рефлексії: *«Зустрічі два рази на рік, ІІР підписали – і все»*, *«Батьки приходять тільки коли проблема»*, *«Ми не знаємо, що робить асистент, а асистент не знає, що робить психолог»*.

Якісний аналіз показав також, що саме соціально-педагогічна складова стала ключовим фактором покращення успішності та розвитку молодших школярів з ООП. Діти, які перебувають у комфортному, адаптованому до їхніх індивідуальних потреб середовищі, демонструють значно вищі показники як у навчанні, так і в соціально-емоційному розвитку. Це пояснюється кількома причинами, які чітко простежуються в молодшій школі:

- середовище класу в початковій школі значно легше адаптувати до потреб дитини (менше педагогів, один класний керівник, менше предметів, ближчий емоційний контакт);

- соціально-педагогічний супровід у молодшій школі дозволяє формувати базові навички соціальної взаємодії та саморегуляції саме в той період, коли вони є найбільш сенситивними;

- циклічний алгоритм взаємодії забезпечує постійний моніторинг і корекцію, що робить середовище передбачуваним і безпечним для дитини з ООП. Фахівці наголошували: *«Коли дитина відчуває, що всі дорослі*

*працюють за одним планом, вона швидше адаптується до класу і вчиться краще». Батьки підтверджували: «Моя дитина стала спокійнішою, рідше плаче, краще виконує завдання – бо тепер і вдома, і в школі однакові правила».*

Таким чином, якісний аналіз підтвердив і поглибив кількісні результати, отримані на формувальному етапі дослідження.

Впровадження циклічного алгоритму міждисциплінарної взаємодії, практичних інструментів координації та рефлексії, а також серії спільних навчань батьків і фахівців забезпечило:

- перехід готовності фахівців з середнього на високий рівень (приріст +27,7 %);
- суттєве підвищення залученості батьків як рівноправних учасників команди (приріст +35,7 %);
- стійке покращення динаміки розвитку та успішності молодших школярів з ООП (приріст високого рівня до 72–78 % за оцінкою фахівців і 64–70 % за оцінкою батьків).

Отже, розроблене змістово-методичне забезпечення стало дієвим у подоланні основних проблем, виявлених на констатувальному етапі (розмитість ролей, низька координація, формальність взаємодії, недостатня залученість батьків, фрагментарність рефлексії). Воно забезпечило комплексну позитивну динаміку за всіма трьома критеріями ефективності міждисциплінарної взаємодії. Результати формувального етапу статистично значущі, валідні та повністю підтверджують гіпотезу дослідження про те, що системне впровадження авторського змістово-методичного забезпечення підвищує ефективність соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Отримані висновки створюють надійну емпіричну основу для розробки практичних рекомендацій щодо масштабування досвіду в закладах загальної середньої освіти, які викладено в наступному підрозділі. Особливо перспективним є використання циклічного алгоритму та інструментів у молодшій школі, де створення комфортного, адаптованого, середовища

дозволяє досягти максимального прогресу в навчанні, соціалізації та емоційному благополуччі дітей з ООП.

Отже, розроблене змістово-методичне забезпечення стало дієвим у подоланні основних проблем, виявлених на констатувальному етапі (розмитість ролей, низька координація дій, формальність взаємодії, недостатня залученість батьків, фрагментарність рефлексії та відсутність системного моніторингу). Воно забезпечило комплексну позитивну динаміку за всіма трьома критеріями ефективності міждисциплінарної взаємодії: готовність фахівців до командної роботи, залученість батьків як рівноправних учасників та динаміку розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. Результати формувального етапу є статистично значущими, валідними та повністю підтверджують основну гіпотезу дослідження: системне впровадження авторського змістово-методичного забезпечення — циклічного алгоритму взаємодії, практичних інструментів координації та рефлексії, а також серії спільних навчань батьків і фахівців — суттєво підвищує ефективність соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП.

Особливо важливим є те, що запропоноване змістово-методичне забезпечення працює саме в молодшій школі, де створення комфортного, передбачуваного та індивідуально адаптованого середовища дозволяє досягти максимального прогресу. На відміну від середньої школи (де дитина стикається з багатьма предметниками, складною організацією уроків і меншою емоційною близькістю з учителями), початкова школа дає унікальну можливість:

- один класний керівник + асистент + обмежене коло фахівців створюють стабільний «дорослий супровід»;
- менша кількість предметів і гнучкіший розклад полегшують узгодження індивідуальних потреб;
- вікові особливості молодшого шкільного віку (висока пластичність, сенситивність до соціально-емоційного розвитку) дозволяють швидше

формувати базові навички адаптації, саморегуляції та навчальної мотивації;

- соціально-педагогічна складова (регулярний зворотний зв'язок, узгодженість дій удома й у школі, спільні навчання) створює єдине безпечне середовище, що безпосередньо впливає на зменшення тривожності, поведінкових проявів і зростання академічних показників.

Саме тому в експериментальній групі ми спостерігали не лише кількісне зростання високого рівня розвитку (до 72–78 % за оцінкою фахівців і 64–70 % за оцінкою батьків), а й якісні зміни, підтверджені респондентами: діти стали спокійнішими, впевненішими, активніше контактували з однолітками, рідше виявляли емоційні зриви та демонстрували кращу навчальну мотивацію.

Отримані висновки створюють надійну емпіричну основу для розробки практичних рекомендацій щодо масштабування досвіду в закладах загальної середньої освіти. Особливо перспективним є використання саме циклічного алгоритму та комплексу інструментів у молодшій школі, де адаптація середовища до потреб дитини відбувається найефективніше. Ці рекомендації, викладені в наступному підрозділі 3.3, можуть стати орієнтиром для системних змін в інклюзивній освіті України.

### **3.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти**

На основі результатів формульовального та контрольного етапів дослідження встановлено, що розроблене змістово-методичне забезпечення виявилось дієвим і ефективним.

Нами було розроблено та апробовано комплекс практичних інструментів. Вони систематизовані за чотирма функціональними блоками і безпосередньо вписані в циклічний алгоритм (планування – реалізація – моніторинг – корекція). Кожен інструмент має чітке місце в циклі, конкретних

користувачів і взаємодію з іншими учасниками команди, що робить його готовим до використання в інклюзивних закладах загальної середньої освіти.

*Блок 1. Інструменти командної взаємодії та координації.* Цей блок забезпечує чіткість ролей, оперативність координації та безперервність спільної роботи на всіх етапах циклу. Він вирішує одну з головних проблем, виявлених на констатувальному етапі – розмитість обов'язків і дублювання функцій. До блоку 1 відносяться: *протокол засідання команди супроводу, карта ролей.*

*Протокол засідання команди супроводу (Додаток В1)* – це основний робочий документ, який фіксує всі ключові рішення команди. На відміну від типових шкільних протоколів, він структурований так, щоб уникнути формалізму: перша частина присвячена аналізу виконання попередніх завдань, друга – оцінці динаміки дитини за ключовими показниками (поведінка, увага, емоційний стан, навчальна продуктивність), третя – постановці нових SMART-цілей, четверта – чіткому розподілу відповідальності з іменами та строками виконання. Соціальний педагог як координатор модерує засідання (офлайн або онлайн), забезпечує участь усіх членів команди (психолог, асистент, вчителі, батьки за потреби), фіксує рішення та розсилає готовий протокол усім учасникам. У реальній практиці молодшої школи це дозволяє провести засідання за 40–50 хвилин, уникнути ситуації «я думала, що ти це зробиш» і гарантувати, що кожне рішення має виконавця та дедлайн. Наприклад, якщо моніторинг показав регрес уваги після обіду, протокол фіксує рішення: «зменшити навантаження після 3-го уроку, додати 5-хвилинну сенсорну паузу – відповідальний асистент, строк – з наступного тижня». Це забезпечує послідовність і системність взаємодії, усуваючи хаос і дублювання функцій.

*Карта ролей (Додаток Р)* – це візуальна таблиця, яка чітко визначає зони відповідальності кожного члена команди щодо конкретної дитини. Вона застосовується на етапі планування (початок року або після значних змін у стані дитини) і заповнюється соціальним педагогом разом з усією командою

та батьками (якщо вони готові). Наприклад, соціальний педагог відповідає за координацію та роботу з родиною, асистент – за щоденний моніторинг поведінки та стану, психолог – за емоційну підтримку та розвиток саморегуляції, вчитель – за адаптацію навчального матеріалу. Карта роздруковується і вивішується в учительській або зберігається в електронному вигляді. У молодшій школі, де коло фахівців відносно невелике, вона за 10–15 хвилин усуває плутанину «хто це робить?» і запобігає конфліктам через дублювання або пропуск функцій – одну з головних проблем констатувального етапу.

*Блок 2. Інструменти комунікації та партнерства з батьками.* Цей блок забезпечує наступність між шкільним і домашнім середовищем, перетворюючи батьків на рівноправних партнерів команди. До блоку 2 5, *міні-бланки спільних дій* під час зустрічі формату 15/15.

Зустрічі формату 15/15 (Додаток А1) – це структурована партнерська зустріч з батьками: перші 15 хвилин – команда інформує про стан дитини та плани, наступні 15 хвилин – батьки висловлюють своє бачення і разом формують спільні дії на найближчий період. Інструмент працює на всіх етапах циклу, але найчастіше – на реалізацію та корекцію. Участь беруть соціальний педагог (модератор), ключові фахівці та батьки (за бажанням – дитина). У молодшій школі це найефективніший спосіб перетворити батьків зі «споживачів інформації» на рівноправних членів команди. Багато батьків після 3–4 зустрічей самі починали пропонувати корисні рішення для домашнього режиму, а команда отримувала цінні дані про те, що дійсно працює вдома.

*Міні-бланки спільних дій* – це прості одноразові бланки для фіксації конкретної домовленості між фахівцем і батьками (наприклад: що саме робити вдома, хто, до коли). Вони використовуються на етапах реалізації та корекції. Психолог чи соціальний педагог заповнює бланк під час зустрічі 15/15 або консультації, надсилає фото батькам. У практиці ЗЗСО це дозволяє уникнути

типової ситуації «я думала, що ви це робите вдома» і забезпечує наступність між школою та родиною (Додаток Ш).

*Блок 3. Інструменти моніторингу та рефлексії* – цей блок перетворює епізодичну оцінку на регулярний, структурований процес, що дозволяє оперативно реагувати на зміни стану дитини. До блоку 3 входять: *журнал спостережень асистента вчителя, чек-лист соціального педагога, уніфікований бланк аналізу діяльності команди, щоденник фіксації здобутків фахівця.*

- *Журнал спостережень асистента вчителя* (Додаток Е1) – це щоденна фіксація ключових показників дитини (увага, збудженість за шкалою 1–10, втомлюваність, продуктивність, поведінка) з короткими прикладами. Інструмент застосовується на етапі моніторингу. Асистент заповнює журнал щодня і передає соціальному педагогу. У молодшій школі це дає об’єктивну картину динаміки дитини і дозволяє команді приймати рішення на основі реальних даних, а не суб’єктивних вражень.
- *Чек-лист соціального педагога* (Додаток Є1) – це структурований шаблон для спостереження під час уроків, перерв і групової роботи (15–20 пунктів за шкалою «Так/Частково/Ні»). Використовується на етапі моніторингу. Соціальний педагог заповнює чек-лист 1–2 рази на тиждень і аналізує разом з командою. Інструмент допомагає швидко виявляти «слабкі місця» (наприклад, дитина не включається в групову роботу) і пропонувати корекцію.
- *Уніфікований бланк аналізу діяльності команди* (Додаток Б1) і *щоденник фіксації здобутків фахівця* (Додаток W) формують культуру колективної та індивідуальної рефлексії. Команда заповнює бланк щотижня, кожен фахівець – щотижневий щоденник. Це дозволяє не лише фіксувати прогрес дитини, а й аналізувати власну ефективність і підтримувати мотивацію.

*Блок 4. Інструменти індивідуалізації освітнього процесу.* Цей блок забезпечує гнучкість і персоналізацію підтримки дитини, що є ключовим для

молодшої школи. До практичних інструментів блоку 4 входять: *план соціально-педагогічного супроводу, індивідуалізований графік навчання.*

- *План соціально-педагогічного супроводу (Додаток П)* – це комплексний документ, який об'єднує медичні рекомендації, педагогічні стратегії, соціальну роботу та домашній режим. Він створює єдину траєкторію підтримки дитини і є основним робочим документом на етапах планування та реалізації. Соціальний педагог складає план разом з командою та батьками, що забезпечує наступність між школою та родиною.
- *Індивідуалізований графік навчання (Додаток Д1)* – це гнучкий розклад, адаптований до актуального стану дитини (обмеження навантаження, обов'язкові сенсорні паузи тощо). Графік коригується щомісяця і дозволяє в молодшій школі уникнути перевантаження, поступово збільшувати навантаження без ризику регресу і забезпечує комфортне навчання. Усі інструменти працюють як єдина система в межах циклічного алгоритму. Їх спільне застосування забезпечує перехід від фрагментарної та формальної взаємодії до реальної, координованої соціально-педагогічної підтримки, де соціальний педагог виконує роль координатора, батьки стають рівноправними партнерами, а дитина отримує стабільне, передбачуване та індивідуально адаптоване освітнє середовище – саме те, чого найбільше потребують молодші школярі з ООП в умовах сучасного інклюзивного закладу загальної середньої освіти.

Усі інструменти працюють як єдина система в межах циклічного алгоритму. Їх спільне застосування забезпечує перехід від фрагментарної та формальної взаємодії до реальної, координованої соціально-педагогічної підтримки, де соціальний педагог виконує роль координатора, батьки стають рівноправними партнерами, а дитина отримує стабільне, передбачуване та індивідуально адаптоване освітнє середовище – саме те, чого найбільше потребують молодші школярі з ООП в умовах сучасного інклюзивного закладу загальної середньої освіти.

Ефективність використання комплексу практичних інструментів залежить не лише від їх наявності, а й від створення спеціального організаційно-методичного середовища в закладі загальної середньої освіти. Результати констатувального етапу чітко показали: навіть за наявності кваліфікованих фахівців відсутність чіткої координації, системного залучення батьків, інтеграції медичних рекомендацій та підготовки всього колективу призводить до фрагментарності взаємодії, дублювання функцій, формального ставлення до ІПР та обмеженого впливу на розвиток дитини.

Створення відповідного організаційного, методичного та професійного середовища перетворює окремі заходи на цілісну, відтворювану практику соціально-педагогічного супроводу, яка здатна забезпечити стійкі позитивні зміни в готовності фахівців, залученості батьків і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Цей підхід дозволяє уникнути типових проблем, виявлених на констатувальному етапі (розмитість ролей, епізодичність рефлексії, недостатня наступність між школою та родиною), і гарантує, що впровадження не зводиться до «одноразового» набору дій, а стає частиною повсякденної культури закладу. У молодшій школі, де дитина особливо чутлива до стабільності й передбачуваності, саме такі умови створюють сприятливе середовище для формування базових навичок адаптації, саморегуляції та навчальної мотивації, що є фундаментом подальшого успішного навчання та соціалізації.

*Роль соціального педагога як координатора соціально-педагогічної складової команди супроводу.* Соціальний педагог може виступити координатором міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Адже він забезпечує інтеграцію зусиль усіх членів команди, вчасне втручання, фіксацію результатів, зменшення проявів небажаної поведінки та системну підтримку дитини в інклюзивному закладі загальної середньої освіти, забезпечує зв'язок між дитиною, родиною, школою та зовнішніми інституціями. Це включає

виявлення соціальних ризиків (складні сімейні обставини, дискримінація в колективі), профілактику конфліктів (через заняття з толерантності для однолітків) та моніторинг соціальної адаптації та інтеграції.

Закордонні практики підтверджують ефективність координації між фахівцями. У Франції реалізація інклюзивної освіти ґрунтується на положеннях закону 2005 року про рівність прав і можливостей осіб з інвалідністю, а супровід дитини здійснюється у взаємодії мультидисциплінарних команд (*équipe pluridisciplinaire*). Важливу роль у забезпеченні соціальної інтеграції учнів відіграють фахівці системи шкільного життя, зокрема *conseillers principaux d'éducation* (радники з питань шкільного життя), діяльність яких спрямована на підтримку соціальної адаптації учнів, профілактику конфліктів, налагодження взаємодії з родинами та формування сприятливого соціального клімату в шкільному середовищі. У Німеччині соціальні педагоги (*Sozialpädagogen*) у межах концепції інклюзії (*Inklusionskonzept*) виступають координаторами індивідуальних планів підтримки (*Förderpläne*), інтегруючи соціальні, медичні та педагогічні аспекти з акцентом на превентивний моніторинг ризиків і партнерство з батьками. В Італії інтегровані робочі групи (*Gruppi di lavoro integrati – GLI*), передбачені Законом № 104/1992, здійснюють координацію процесу розроблення та реалізації індивідуального освітнього плану (*Piano Educativo Individualizzato – PEI*), фіксуючи динаміку поведінки та коригуючи ІПП через регулярні зустрічі з батьками, що сприяє зменшенню ізоляції дітей з ООП.

У нашому дослідженні соціальний педагог модерує кожен крок циклічного алгоритму, організовує перехід між етапами, фіксує рішення в протоколах і бланках, проводить аналіз динаміки на основі журналу спостережень і чек-листів, забезпечує постійний зв'язок між школою, родиною та зовнішніми фахівцями. Це усуває ситуацію «всі відповідають – ніхто не відповідає», яку ми фіксували на констатувальному етапі, і дозволяє максимально ефективно використовувати обмежені ресурси команди. У практичному аспекті роль соціального педагога охоплює розробку та

впровадження спеціалізованих інструментів: протоколи засідань команди, плани супроводу, графіки спостережень, журнали фіксації динаміки стану учня. Наприклад, моніторинг передбачає аналіз регресу поведінки (збільшення імпульсивності через перевантаження) чи втомлюваності (зниження концентрації уваги після обіду), що дозволяє оперативно коригувати індивідуальну програму розвитку (ІПР) через впровадження сенсорних вправ чи адаптацію розкладу. Соціальний педагог фіксує короткострокові цілі (стабілізація уваги за два тижні шляхом щоденних вправ на релаксацію) в межах довгострокових завдань (розвиток соціалізації через групові ігри), розподіляє ролі серед членів команди (асистент учителя – щоденний моніторинг взаємодії з однолітками, психолог – емоційна підтримка під час криз), встановлює строки (щотижневі узагальнення спостережень) та оцінює результати (зменшення зривів поведінки на 50% за місяць, як зафіксовано в поствпроваджувальних анкетах фахівців).

Переваги такого підходу включають чітке визначення перешкод (імпульсивність через сенсорне перевантаження чи відсутність контакту з однолітками), залучення батьків як партнерів для домашнього режиму (сон, харчування, спільні вправи на комунікацію) та інтеграцію медичних рекомендацій (сенсорні вправи для регуляції емоційного тла чи спеціальна дієта для зменшення гіперактивності). У воєнний час ця роль набуває особливої цінності: соціальний педагог може оперативно адаптувати супровід до змін (переїзд, травматичний досвід, відсутність частини фахівців), забезпечуючи безперервність підтримки через онлайн-формати та максимальне залучення батьків. Таким чином, центральна роль соціального педагога як координатора команди супроводу є не просто організаційною функцією, а системоутворюючим елементом, що інтегрує всі складові міждисциплінарної взаємодії та забезпечує стійкий розвиток дитини з ООП у сучасному інклюзивному закладі загальної середньої освіти.

Залучення інших суб'єктів, в тому числі медичного персоналу до складу міждисциплінарної команди супроводу є важливим компонентом

забезпечення ефективності соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП. Медичні рекомендації (дієта, медикаментозна підтримка, сенсорна інтеграція, фізіотерапія) не можуть залишатися відокремленими від педагогічного процесу – це одна з типових проблем, виявлених на констатувальному етапі, коли відсутність узгодженості між медичними та педагогічними призводила до посилення проявів небажаної поведінки (імпульсивність, гіперактивність, швидка втомлюваність) та зниження загальної ефективності супроводу. На формувальному етапі експерименту ми побачили, що коли медичні дані регулярно враховувалися в плані соціально-педагогічного супроводу та індивідуалізованому графіку (наприклад, вплив дієти на рівень збудженості фіксувався в журналі спостережень асистента), кількість конфліктних ситуацій зменшилася на 15–20 %, а стабільність емоційного стану дитини суттєво зросла. Медичний працівник (шкільний лікар, медична сестра або представник ІРЦ) обов'язково включається до складу команди супроводу і запрошується на ключові засідання (етапи планування та корекції циклічного алгоритму). На практиці це виглядає так: соціальний педагог координує обмін інформацією між медичним працівником, психологом і педагогами, фіксує медичні рекомендації в протоколі засідання та плані супроводу, а потім забезпечує їх виконання через індивідуалізований графік навчання (наприклад, введення сенсорних пауз після обіду для регуляції збудженості). Рекомендується включати медичні рекомендації до ППР і плану супроводу як окремий обов'язковий розділ, проводити спільні консультації (онлайн або офлайн) між медичним працівником, психологом і соціальним педагогом, а також фіксувати зв'язок «медичний фактор – поведінка дитини» в журналі спостережень асистента. Такий підхід відповідає кращим європейським практикам: у Франції модель «*équipe pluridisciplinaire*» інтегрує медиків до шкільних команд для розробки «*projet personnalisé de scolarisation*», у Німеччині «*Inklusionskonzept*» передбачає їхню участь у «*Förderpläne*» з акцентом на превентивний моніторинг здоров'я, в Італії медичні фахівці входять до «*395i di lavoro*

integrati» для коригування «Piano Educativo Individualizzato». У вітчизняному контексті, адаптованому до Концепції НУШ, це дозволяє не лише зменшити прояви небажаної поведінки, а й забезпечити комплексність підтримки, особливо в умовах воєнного стану, коли стрес посилює медичні виклики.

*Залучення батьків як рівноправних партнерів команди супроводу.* На констатувальному етапі лише 26,2 % батьків відчували себе повноцінними учасниками команди, що призводило до розриву між шкільним і домашнім середовищем. Після впровадження практичних інструментів міждисциплінарної взаємодії цей показник зріс до 61,9 %. Рекомендується залучати батьків на всіх етапах циклічного алгоритму: на плануванні – спільне заповнення ППР і карти ролей; на реалізації – регулярні зустрічі 15/15 і міні-бланки спільних дій; на моніторингу – обмін даними з домашнього щоденника; на корекції – участь у засіданнях команди. Додатково проводити регулярні тренінги для батьків «Як стати активним членом команди супроводу». Це формує єдність впливів школи і родини, що особливо важливо для молодших школярів з ООП, у яких емоційна стабільність і соціальна адаптація значною мірою залежать від узгодженості правил удома і в школі. Наприклад, батьки можуть фіксувати в домашньому журналі вплив дієти на поведінку дитини, а соціальний педагог узгоджує це з медичними даними, що дозволяє оперативно коригувати план супроводу (наприклад, вводити додаткові сенсорні паузи після обіду). Такий підхід забезпечує комплексність підтримки і відповідає кращим європейським практикам (Франція – *équipe pluridisciplinaire*, Німеччина – *Inklusionskonzept*), де батьки є обов'язковими членами команд і беруть участь у розробці індивідуальних планів. У нашому дослідженні саме поєднання залучення фахівців медичного профілю та батьків дало найбільший ефект у зменшенні проявів небажаної поведінки та підвищенні соціальної адаптації дитини, що є пріоритетом соціально-педагогічної роботи в молодшій школі.

*Взаємодія з батьками як рівноправними партнерами в команді супроводу.* Взаємодія з батьками як рівноправними партнерами – це

фундаментальний аспект ефективної міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП, оскільки забезпечує наступність між шкільним і домашнім середовищем, посилюючи ефективність ІПР та соціалізацію дитини. Результати констатувального етапу, базованого на анкетах для батьків, виявили проблеми, такі як низька залученість батьків (лише часткова участь у плануванні ІПР) та брак партнерства, що призводить до розбіжностей у впливах, посилення емоційних труднощів дитини та зниження мотивації до навчання. Батьки, як члени міждисциплінарної Команди супроводу, надають ключову інформацію про домашній стан, беруть участь у формуванні ІПР та забезпечують домашню підтримку, що також узгоджується з принципом педагогіки партнерства НУШ у молодшій школі.

Для посилення цієї взаємодії рекомендується проводити регулярні партнерські зустрічі (наприклад, у форматі «15/15», де 15 хвилин для фахівців і 15 для батьків), щотижневий обмін даними з журналу спостережень та спільне планування домашнього режиму (графік сну, харчування, активностей). Таким чином батьки стають активними учасниками: вони діляться спостереженнями про поведінку вдома, пропонують ініціативи (розвиток сильних сторін через хобі) та узгоджують стратегії зі школою (єдині правила поведінки чи позитивне підкріплення). Це формує атмосферу взаємоповаги, довіри та партнерства, підвищуючи суб'єктність родини, як підкреслено в анкетах, де батьки оцінюють покращення взаємодії після впровадження інструментів.

Закордонні практики демонструють успіх такого підходу. У Франції «*plan d'accompagnement personnalisé*» включає батьків до щомісячних зустрічей з командою, де вони спільно моніторять прогрес, що знижує стрес сімей (згідно з дослідженнями Міністерства освіти Франції). У Німеччині «*Elternbeteiligung*» (залучення батьків) в інклюзивних школах передбачає воркшопи для сімей, де батьки навчаються стратегіям домашньої підтримки, інтегрованим з шкільними (як у моделі Берліна). В Італії «*395i di lavoro*

integrati» (інтегровані робочі групи) за законом 104/1992 забезпечують батьківське співприйняття рішень в ІПР, з фокусом на спільні тренінги для розвитку соціальних навичок.

У вітчизняній практиці це може реалізовуватися через розширення ролей батьків у міждисциплінарній Команді супроводу, як було описано нами в підрозділі 2.3 дисертації, де вони не лише отримують інформацію, але й активно долучаються до планування (залучення до ІПР, командні зустрічі). Апробація показала зростання залученості батьків на +26-27%, що сприяло стабілізації стану учнів та зменшенню конфліктів. Переваги: єдність впливів, швидке реагування на зміни, створення ситуацій успіху вдома та в школі, що є критично важливим для дітей з ООП, особливо в умовах воєнного стану, коли сім'ї потребують посиленої підтримки.

*Підготовка всього колективу закладу загальної середньої освіти до міждисциплінарної взаємодії.* Інклюзивність – це не тільки робота команди супроводу, а й культура всього закладу. На констатувальному етапі ми виявили, що багато вчителів-предметників, технічного персоналу та охорони не володіють базовими навичками взаємодії з дітьми з ООП. Рекомендується проводити обов'язкові системні тренінги для всіх категорій працівників: для вчителів-предметників і класних керівників – алгоритм адаптації уроків і взаємодії з дитиною; для асистентів – робота з журналом спостережень і сенсорними стратегіями; для технічного персоналу (охорона, їдальня, прибиральниці) – правила безпечної та доброзичливої взаємодії, розпізнавання перших ознак перебудження, алгоритм дій у кризовій ситуації. Такі тренінги формують справжнє інклюзивне середовище, де кожен працівник знає, як реагувати, і сприяє зменшенню поведінкових труднощів дитини.

Рекомендується також проводити спеціалізовані тренінги для педагогів, технічного персоналу (включаючи охорону та працівників їдальні), а також батьків з метою формування культури інклюзивності, толерантності та готовності до взаємодії з молодшими школярами з ООП. Такі тренінги, як

показує теоретичний аналіз у першому розділі дисертації, ґрунтуються на ключових підходах до міждисциплінарної взаємодії, зокрема компетентнісному (орієнтованому на розвиток професійних компетенцій фахівців для ефективної співпраці в команді супроводу), системному (що розглядає взаємодію як цілісну систему елементів, включаючи освітнє середовище, учасників команди та зовнішні ресурси), міждисциплінарному (який інтегрує знання з різних дисциплін, таких як педагогіка, психологія та соціальна робота, для комплексного супроводу дитини) та інклюзивному (спрямованому на створення безбар'єрного освітнього простору, де всі учасники, включаючи технічний персонал і батьків, активно залучені до підтримки дітей з ООП).

Доцільно організовувати роботу в малих групах для розвитку соціальних навичок учнів, таких як звернення по допомогу та взаємодія з однолітками, що значно підвищить ефективність соціально-педагогічної роботи на рівні закладу освіти, узгоджуючи із визначеними в розділі 3.1 змістом (комплексний супровід, індивідуалізований розвиток та партнерство), формами (засідання команди, онлайн-зустрічі, чати в месенджерах) та методами міждисциплінарної взаємодії (планерки, кейс-зустрічі, міні-бланки спільних дій, щоденники фахівців, формати зустрічей з батьками 15/15), які дозволяють структурувати співпрацю для досягнення оптимальних результатів у розвитку дитини.

Як свідчить міжнародний досвід міждисциплінарної співпраці в інклюзивних середовищах (наприклад, у країнах ЄС та США, де акцент робиться на комплексному залученні всього шкільного колективу до підтримки дітей з ООП) [477], інклюзивність не обмежується подоланням фізичних бар'єрів чи інвестиціями в інфраструктуру закладу освіти, навіть якщо це передбачає значні кошти для створення доступного середовища. Натомість, вона проявляється в повсякденних діях: своєчасно відкриті двері перед дитиною, щира посмішка, готовність надати допомогу та, головне, знання, як це зробити в конкретній ситуації з урахуванням індивідуальних

потреб учня з ООП. Технічний персонал та охорона – це перші, хто зустрічає дітей, можуть стати ключовими фігурами в формуванні справжньої включеності, сприяючи створенню безпечного освітнього простору для всіх учасників, що узгоджується з принципами педагогіки партнерства, визначеними в Концепції Нової української школи.

Також у сучасній практиці соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП у закладі освіти ми у своєму дослідженні окремо робили акцент на ролі інспектора служби освітньої безпеки в міждисциплінарній взаємодії, що посилює системний підхід, інтегруючи безпекові аспекти в загальну команду супроводу для запобігання конфліктам і забезпечення безбар'єрності [274].

Окремо варто наголосити на залученні вчителів-предметників до соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП, оскільки саме в початковій школі закладаються базові соціальні навички: спілкування та взаємодія в закладі освіти, адаптація до навчального процесу та оточення, орієнтація в часі та просторі, вміння виконувати прості побутові завдання або звертатися по допомогу, успішна комунікація з однолітками та формування дружніх відносин. Ці навички є невід'ємною складовою розвитку та успішної адаптації молодших школярів, готуючи їх до переходу в середню школу, і відповідають компетентнісному підходу, де акцент робиться на формуванні ключових компетенцій через міждисциплінарну співпрацю.

Однак підготовка до цього переходу не повинна обмежуватися лише учнями з ООП: логічним є включення всіх фахівців та педагогів закладу до підготовчих процесів (тренінгів, спільних навчань, воркшопів) заздалегідь, аби вчителі розуміли, яка дитина приєднається до їхнього класу наступного року, з якими труднощами та потребами, як адаптувати середовище класу, налагодити взаємодію з нею, а вже потім – освітній процес і навчальну складову.

На жаль, в українських закладах освіти спостерігається певна відстороненість фахівців від тем, які «не стосуються» їх безпосередньо,

небажання до превентивних дій та формалізоване навчання для звітності, що посилює труднощі адаптації та соціалізації учнів з ООП при переході від молодшої до середньої школи. Це контрастує з міжнародними практиками, де, наприклад, у ЄС та США, міждисциплінарні команди включають усіх співробітників школи для комплексної підтримки, з акцентом на превентивні тренінги та системну інтеграцію батьків, як описано в теоретичному аналізі [477], де підкреслюється необхідність переходу від медичної моделі до соціальної, з фокусом на партнерство та компетенції всіх учасників.

У контексті поведінкових труднощів, проблем комунікації та самообслуговування молодших школярів з ООП, які можуть впливати на навчальний процес інших учнів (наприклад, порушуючи тишу чи правила поведінки під час перерв), кожен фахівець закладу – від педагога до технічного працівника, повинен володіти знаннями, як реагувати: встановлювати довірливий контакт (звертатися по імені, знати клас учня), уникати дій, що посилюють збудження чи небажану поведінку, та навпаки, застосовувати заходи для заспокоєння й спрямування дитини (наприклад, до ресурсної кімнати). Це формує дійсно безпечний простір закладу освіти для всіх учасників і забезпечує ефективну соціально-педагогічну роботу з молодшими школярами з ООП, з акцентом на наступність між молодшою та середньою школою, що узгоджується з міжнародними практиками, де міждисциплінарні команди супроводу включають усіх співробітників школи для комплексної підтримки.

Впровадження змістово-методичного забезпечення має *враховувати умови воєнного стану*. Обмежені ресурси, кадровий дефіцит, психоемоційне навантаження фахівців і батьків вимагають максимальної гнучкості. Рекомендується надавати пріоритет онлайн-форматам (зустрічі 15/15, планерки, засідання команди), використовувати цифрові бланки (Google Forms, Telegram-боти для журналу спостережень), максимально залучати батьків для компенсації відсутності частини фахівців, скорочувати тривалість зустрічей і акцентувати увагу на найважливіших питаннях. Такий підхід

забезпечує безперервність супроводу навіть за умови повітряних тривог, переміщень чи відсутності фахівців.

Впровадження змістово-методичного забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами: циклічного алгоритму, форм та методів роботи, комплексу практичних інструментів – дозволить закладам загальної середньої освіти здійснити якісний перехід від фрагментарної та формальної співпраці до цілісної, координованої та ефективної соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Запропоновані рекомендації формують цілісну, відтворювану та практично застосовну систему міждисциплінарної взаємодії, яка повністю відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти України, враховує специфіку воєнного стану та може бути ефективно масштабована в будь-якому закладі загальної середньої освіти. Їх впровадження не лише підвищить якість соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, а й сприятиме створенню справжнього інклюзивного освітнього середовища, де кожна дитина отримує необхідну підтримку для повноцінного розвитку, соціалізації та успішного навчання, а фахівці та батьки працюють як єдина, злагоджена команда.

Рекомендації створюють надійну основу для системних змін у закладах загальної середньої освіти України, сприяючи переходу від фрагментарної до цілісної, координованої моделі інклюзивного супроводу. Їх впровадження відповідатиме сучасним вимогам інклюзивної освіти, підвищить якість життя учнів з ООП та їхніх сімей, а також посилить професійну компетентність команд супроводу, інтегруючи теоретичні підходи з практичними інструментами для досягнення стійких результатів.

Обмеження дослідження зумовлені як об'єктивними умовами проведення емпіричної частини, так і специфікою предмета аналізу. До організаційних обмежень належать складнощі координації міждисциплінарної взаємодії в умовах воєнного стану, зокрема нестабільність складу команд

через міграцію фахівців, мобілізацію, часті зміни в закладах освіти та обмеженість ресурсів для регулярних зустрічей. Вибіркові обмеження пов'язані з географічною локалізацією вибірки (переважно центральні та східні області України), що не дозволяє повною мірою узагальнити результати на всю національну мережу закладів загальної середньої освіти. Часові обмеження включають тривалість формувального етапу (6 місяців), яка, попри достатність для виявлення первинної динаміки, не дає змоги оцінити довготривалий ефект впровадженого забезпечення. Соціальні обмеження стосуються психоемоційного навантаження на респондентів (фахівці та батьки), що посилюється воєнними реаліями та може впливати на відкритість відповідей і повноту рефлексії. Зазначені обмеження не вплинули на валідність отриманих даних у межах поставлених завдань, але вказують на необхідність подальших досліджень для розширення вибірки, збільшення тривалості апробації та врахування регіональних особливостей у повоєнний період.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі дисертаційного дослідження було здійснено апробацію змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами та розроблено рекомендації щодо підвищення ефективності такої взаємодії в закладах загальної середньої освіти. Виконання цих завдань передбачало інтеграцію теоретичних напрацювань попередніх розділів з практичною апробацією, що дозволило не лише підтвердити його ефективність, а й сформулювати практичні рекомендації для її впровадження в освітній простір.

Розроблено та апробовано комплекс практичних інструментів міждисциплінарної взаємодії, систематизованих за чотирма функціональними блоками: інструменти командної взаємодії та координації; інструменти комунікації та партнерства з батьками; інструменти моніторингу та рефлексії;

інструменти індивідуалізації освітнього процесу. Їх інтеграція в циклічний алгоритм взаємодії (планування – реалізація – моніторинг – корекція) забезпечує послідовність, прозорість і результативність спільної діяльності фахівців.

Доведено, що використання зазначених інструментів сприяє усуненню типових проблем міждисциплінарної взаємодії, виявлених на констатувальному етапі дослідження, зокрема розмитості професійних ролей, дублювання функцій, недостатньої координації дій фахівців, формального характеру взаємодії та низького рівня залученості батьків до процесу супроводу дитини.

Обґрунтовано, що за відсутності посади координатора інклюзивного навчання, соціальний педагог може бути координатором соціально-педагогічної складової міждисциплінарної команди супроводу, який забезпечує інтеграцію зусиль фахівців, організацію циклічного алгоритму взаємодії, координацію комунікації між школою, родиною та зовнішніми інституціями, а також долучається до системного моніторингу динаміки розвитку дитини.

Встановлено важливість залучення до складу команди супроводу медичних фахівців, інших суб'єктів та батьків як рівноправних партнерів. Інтеграція медичних рекомендацій у план соціально-педагогічного супроводу та активна участь батьків у всіх етапах міждисциплінарної взаємодії забезпечують комплексність підтримки дитини та сприяють стабілізації її емоційного стану і соціальної адаптації.

Показано, що ефективність міждисциплінарної взаємодії залежить також від формування інклюзивної культури закладу освіти, що передбачає підготовку всього педагогічного та технічного персоналу до роботи з молодшими школярами з ООП, розвиток навичок командної взаємодії та створення безпечного, підтримувального освітнього середовища.

Доведено, що впровадження розробленого змістово-методичного забезпечення дозволяє створити цілісну, відтворювану систему

міждисциплінарної взаємодії в закладі загальної середньої освіти, яка відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти України, враховує виклики воєнного часу та сприяє підвищенню ефективності соціально-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено узагальнені результати теоретико-емпіричного дослідження щодо міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Результати проведеного дослідження засвідчили розв'язання поставлених завдань і надали можливість для формування наступних *висновків*:

1. На основі теоретичного аналізу наукових та нормативно-правових джерел визначено, що базовими для вивчення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП) є системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та міждисциплінарний підходи. Акцентовано на біопсихосоціальной моделі Дж. Енгеля, яка інтегрує біологічні, психологічні та соціальні фактори в процесі оцінки та надання допомоги, дозволяючи уникнути вузького медичного або виключно педагогічного погляду на дитину з ООП. Здійснено аналіз нормативно-правової бази України щодо забезпечення міждисциплінарної взаємодії фахівців у закладах загальної середньої освіти. Встановлено, що сучасні нормативні акти орієнтовані на реалізацію командної моделі психолого-педагогічного супроводу дитини, розвиток міжвідомчої співпраці та впровадження принципів інклюзивної освіти, що створює підґрунтя для організації системної міждисциплінарної взаємодії, схарактеризовано ролі, які можуть виконувати учасники міждисциплінарної взаємодії.

Здійснено теоретичний аналіз проблеми міждисциплінарної взаємодії, досліджено діяльність команди психолого-педагогічного супроводу закладу загальної середньої освіти, уточнено поняття «соціально-педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами» як комплекс соціально-педагогічних впливів і взаємодій, що реалізується фахівцями закладу загальної середньої освіти у співпраці з батьками та іншими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності і спрямовується на забезпечення

соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, її адаптації та інтеграції в інклюзивне соціальне середовище.

Схарактеризовано молодший шкільний вік як важливий етап становлення навчальної мотивації, соціальної компетентності та формування ключових особистісних новоутворень. Узагальнено особливості молодших школярів з особливими освітніми потребами, труднощі, які ускладнюють їх соціальну адаптацію й інтеграцію та потребують комплексної міждисциплінарної взаємодії команди фахівців закладу освіти.

2. Проаналізовано зарубіжний та український досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Встановлено відмінності у підходах зарубіжних та вітчизняних науковців до тлумачення змісту поняття «міждисциплінарна взаємодія». Зокрема, узагальнено досвід зарубіжних країн – Франції (моделі Paris Santé Réussite, Unité d'Enseignement Autisme Maternelle, PPS, Geva-Sco, ESS), Німеччини (RTI, PBIS, BiSS, Sonderpädagogen, Sophie-Scholl-Schule) та Італії (GLIR, GLO, UDL, PECS, «special normality») щодо організації міждисциплінарної взаємодії, де спільними напрямками є: чітке визначення ролей фахівців, командне планування індивідуальної програми розвитку (ІПР), регулярна комунікація, активна взаємодія з родиною, профілактичний підхід та системний моніторинг. Як правило, координатором такої взаємодії є фахівець зі спеціальною освітою. Визначено, що окремі моделі мають відмінності між собою, наприклад, французька акцентує на багаторівневій координації з медичними та соціальними службами, німецька – на превентивних тренінгах і системній інтеграції батьків, італійська – на повній інклюзії без спеціальних класів.

У дисертації проаналізовано вітчизняний досвід міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП. Розкрито сутність міждисциплінарної взаємодії як системно організованого процесу скоординованої та узгодженої діяльності команди фахівців закладу освіти та інших суб'єктів, залучених до психолого-педагогічного супроводу

молодших школярів з ООП, спрямованого на їх соціальну адаптацію та інтеграцію. З'ясовано, що в українській системі освіти відсутня окрема посада фахівця, відповідального за координацію інклюзивного навчання, що ускладнює організацію ефективної міждисциплінарної взаємодії в закладах загальної середньої освіти.

Обгрунтовано, що у таких умовах координаційну роль у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами може виконувати соціальний педагог, який, будучи членом команди психолого-педагогічного супроводу, представником психологічної служби закладу загальної середньої освіти, сприяє соціалізації дитини, узгоджує та покращує взаємодію фахівців, батьків і залучених суб'єктів, їх ефективну комунікацію та моніторинг спільної діяльності. Це сприяє підвищенню ефективності міждисциплінарної взаємодії та забезпеченню комплексної соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

3. Визначено критерії ефективності міждисциплінарної взаємодії як конкретні ознаки, за допомогою яких можна виявити реальний стан такої взаємодії. Установлено, що критеріями ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП є: готовність фахівців команд психолого-педагогічного супроводу до міждисциплінарної взаємодії (з когнітивною, мотиваційною, практичною та рефлексивною складовими), залученість батьків як рівноправних партнерів команди супроводу та динаміка розвитку молодших школярів з ООП. Для кожного критерію визначено відповідні показники. Зокрема, показниками критерію «готовність фахівців команд психолого-педагогічного супроводу до міждисциплінарної взаємодії» визначено: бажання співпрацювати, ініціативність, ціннісне прийняття інклюзії, готовність підвищувати кваліфікацію для командної роботи (мотиваційна складова); знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти; розуміння ролей і функцій учасників команди; знання особливостей розвитку та потреб молодших

школярів з ООП; знання методик розробки та реалізації ІПР (когнітивна складова); чіткий розподіл обов'язків і відповідальності; координація спільних дій та рішень; використання ефективних інструментів взаємодії; регулярність і якість зустрічей з батьками (практична складова); аналіз прийнятих рішень, оцінка результатів, корекція ІПР, надання конструктивного зворотного зв'язку (рефлексивна складова); критерію «залученість батьків як рівноправних партнерів команди супроводу» – регулярність участі в засіданнях команди; активність у комунікації з фахівцями; партнерство в розробці та реалізації ІПР; надання зворотного зв'язку про динаміку розвитку дитини вдома; критерію «динаміка розвитку молодших школярів з ООП» – соціальна адаптація та інтеграція в навчальне та соціальне середовище, стабілізація емоційного стану, зниження поведінкових труднощів. Охарактеризовано рівні ефективності міждисциплінарної взаємодії. *Високий рівень* характеризується сформованою готовністю фахівців до міждисциплінарної взаємодії, високою мотивацією до командної роботи, ґрунтовними знаннями нормативних засад інклюзивної освіти та чітким розумінням ролей членів команди супроводу. Командна взаємодія є системною і скоординованою, активно застосовуються інструменти комунікації, підтримується регулярна співпраця з батьками та здійснюється рефлексивний аналіз і корекція ІПР, стійка позитивна динаміка розвитку дитини, її успішна соціальна адаптація та інтеграція в колектив однолітків. *Середній рівень* виявляється у частковій сформованості готовності до міждисциплінарної взаємодії: мотивація до співпраці є нестійкою, знання нормативних засад та ролей учасників команди мають фрагментарний характер. Взаємодія між фахівцями здійснюється періодично, використання інструментів співпраці та участь батьків є нерегулярними, рефлексія і корекція ІПР проводяться епізодично. Динаміка розвитку дитини є помірною та нестійкою. *Низький рівень* характеризується недостатньою готовністю фахівців до міждисциплінарної взаємодії, слабкою мотивацією до командної роботи та поверховими знаннями нормативних засад інклюзії. Взаємодія між фахівцями має епізодичний або формальний характер, інструменти командної

роботи використовуються обмежено, співпраця з батьками є мінімальною, а рефлексія та корекція ІПР здійснюються несистемно. За таких умов позитивна динаміка розвитку дитини є незначною або відсутньою, що ускладнює її соціальну адаптацію.

4. Обґрунтовано доцільність організації та здійснення пошукового та основного (констатувального, формувального та контрольного) етапів експерименту. Зокрема, за результатами пошукового етапу (опитування 115 фахівців з 24 областей України) окреслено ключові тенденції та проблеми, що особливо актуальні для молодшої школи, де формуються базові навички соціалізації, адаптації та самостійності, що визначають успішність подальшої інклюзії; визначено основні компоненти готовності фахівців (мотиваційний, когнітивний, практичний, рефлексивний), напрями ефективної взаємодії (розвиток компетенцій, алгоритми роботи, партнерство з батьками, різноманітні форми взаємодії), розроблено індикатори для збору даних та підготовлено інструментарій для констатувального етапу.

За результатами констатувального етапу експерименту (опитано 223 фахівців, які працюють із молодшими школярами з ООП у закладах загальної середньої освіти та 117 батьків молодших школярів) виявлено, що: 54,2 % респондентів зазначили високу готовність до спільної роботи, активну участь у командних заходах і зацікавленість у розвитку взаємодії, що свідчить про наявність позитивного внутрішнього ресурсу для організації міждисциплінарної роботи. Однак більше половини опитаних фахівців (54,8 %) відчували нестачу теоретичних знань і спеціалізованих навичок, що обмежує можливості для ефективного планування та реалізації командних дій, відзначали фрагментарність і недостатню системність форм міждисциплінарної взаємодії (55,7 %); відзначили низьку залученість батьків до діяльності команди супроводу (52,3 %). Динаміка розвитку дітей переважно оцінювалася фахівцями та батьками на середньому рівні.

5. Апробовано змістово-методичне забезпечення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП, яке

визначено як структурований комплекс взаємопов'язаних цілей, змісту, форм, методів, алгоритмів і практичних інструментів соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує узгоджену та результативну співпрацю команди фахівців ЗЗСО, залучених суб'єктів, батьків і самої дитини. До змістово-методичного забезпечення належить: циклічний алгоритм взаємодії з 8 кроків (1) визначення потреб дитини та формування спільного бачення її індивідуальної траєкторії розвитку у закладі освіти; 2) збір і комплексний аналіз інформації про дитину; 3) розподіл ролей і ресурсів між членами команди супроводу; 4) узгодження плану дій з батьками та зовнішніми партнерами (іншими суб'єктами супроводу); 5) розробка та адаптація індивідуальної програми розвитку (ІПР); 6) реалізація ІПР спільними зусиллями команди; 7) моніторинг, рефлексія та оцінка результатів; 8) корекція стратегії підтримки дитини та перехід до нового циклу взаємодії); форми та методи роботи, які були застосовані на різних етапах алгоритму, практичні інструменти (карти ролей та обов'язків, міні-бланки спільних дій, журнали спостережень, бланки партнерських зустрічей 15/15, щоденник фіксації здобутків фахівця, уніфікований бланк діяльності команди супроводу).

До основних форм роботи, які були застосовані на різних етапах циклічного алгоритму, належать: регулярні засідання та кейс-зустрічі команди супроводу, партнерські зустрічі з батьками, спільні тренінги й воркшопи для підвищення інклюзивної компетентності фахівців, батьків, а також онлайн-форми комунікації (відеоконференції, вебінари, відеоконсультації) тощо. Визначено, що ефективність командної роботи забезпечується застосуванням таких методів, як обговорення, мозкові штурми, консультації, кейс-метод, самоаналіз, ведення щоденників фіксації професійних здобутків, спостереження та використання спільних цифрових документів.

Застосування циклічного алгоритму забезпечило системність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами, активну участь усіх членів команди та батьків, раннє виявлення

потреб дітей, постійний моніторинг і корекцію програм розвитку, гнучкість і оперативність командної роботи, що особливо важливо в умовах воєнного стану.

6. Результати контрольного етапу експерименту зафіксували наявність позитивної динаміки в експериментальній групі (ЕГ). Встановлено статистично значуще підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в експериментальній групі порівняно з контрольною. Якщо на констатувальному етапі в обох групах переважав середній рівень (52,7 % у КГ і 54,1 % у ЕГ) та низький рівень (20,9 % у КГ і 27,7 % у ЕГ), то після впровадження розробленого забезпечення в експериментальній групі частка високого рівня зросла до 69,8 %, середній рівень зменшився до 24,6 %, а низький — до 5,6 %. У контрольній групі структура рівнів практично не змінилася (високий – 26,4 %, середній – 51,2 %, низький – 22,4 %), що підтверджує відсутність суттєвих змін без системного втручання та доводить вплив запропонованого змістово-методичного забезпечення на ефективність міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

7. Розроблено рекомендації щодо підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, спрямовані на формування системної та координованої співпраці фахівців команди супроводу, активне залучення батьків як рівноправних партнерів, інших суб'єктів впливу, в тому числі фахівців медичної сфери, підготовку колективу закладу освіти до взаємодії в інклюзивному середовищі. Впровадження цих рекомендацій сприяє переходу від фрагментарної до цілісної моделі підтримки дитини в інклюзивному освітньому та соціальному середовищі. Водночас їх реалізація потребує врахування наявних обмежень і викликів, зокрема кадрового дефіциту, нерівномірного ресурсного забезпечення закладів освіти, різного рівня готовності педагогів до міждисциплінарної співпраці та підвищеного

психоемоційного навантаження учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, що зумовлює необхідність гнучкої адаптації запропонованих підходів до конкретних умов діяльності закладу освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблематики. *Перспективними* можуть вважатися дослідження: впливу воєнного стану та післявоєнного періоду на ефективність міждисциплінарної взаємодії в Україні; впливу готовності фахівців на подальшу професійну діяльність в інклюзивній освіті; впровадження змістово-методичного забезпечення в різних закладах загальної середньої освіти України.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. М. Денисюк та ін. ; за ред. О. В. Епель, Т. Л. Лях, І. В. Силантьєвої. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.
2. Априлева І. Готовність майбутніх педагогів до партнерської взаємодії з батьками як важлива складова гуманізації дошкільної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Вип. 89. С. 5–10.
3. Априлева І. Соціально-педагогічне партнерство в освіті – сутність, основні ідеї. Теорія та методика навчання та виховання. 2021. № 51. С. 7–17.
4. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда ; за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : Плеяди, 2015. 172 с.
5. Бабій Я., Пехота О. Ефективне освітнє середовище: співпраця усіх учасників освітнього процесу. Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи : матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький : А. В. Царук, 2022. С. 9–11.
6. Байда Л. Ю. Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю: теоретичні та практичні аспекти. Київ : Університет «Україна», 2012.
7. Балахтар В. Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2019. 46 с.
8. Бевзюк М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2019. 267 с.
9. Безпалько О. В. Інклюзивна освіта: теорія і практика : монографія. Київ : НАПН України, 2012. 312 с.
10. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.

11. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
12. Берегова М. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 235 с.
13. Бех І. Особистісно орієнтовані технології навчання в початковій школі. Початкова школа. 2017. № 6. С. 36–40.
14. Бистрова Ю. О. Практичні рекомендації щодо розвитку та корекції схильностей розумово відсталих молодших школярів у процесі навчально-практичної діяльності. Вісник Одеського національного університету. Сер. Психологія. 2012. Т. 17, вип. 8. С. 247–255.
15. Бібік Н. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
16. Бібік Н. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
17. Бойчук Ю. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. Джерело педагогічних інновацій. 2021. № 2(34). С. 12–19.
18. Бондаренко Г., Ващенко О. Організаційно-методичні засади формування соціальної складової здоров'я молодших школярів : монографія / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми : Цьома С. П., 2021. 362 с.
19. Боррелл-Карріо Ф., Сучман А. Л., Епстайн Р. М. Біопсихосоціальна модель через 25 років: принципи, практика та наукове дослідження. *Annals of Family Medicine*. 2004. Vol. 2(6). P. 576–582. DOI: <https://doi.org/10.1370/afm.245>
20. Бричок С. Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір. Педагогічний дискурс. 2007. Вип. 2. С. 32–35.
21. Будник О. В. Міждисциплінарна взаємодія в команді психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. *Інклюзивна освіта: теорія і практика*. 2024. № 2. С. 56–67.

22. Будник О. В. Соціально-педагогічна підтримка дітей з ООП в інклюзивному середовищі: виклики воєнного часу. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2023. № 1. С. 12–20.
23. Будник О. В., Кобиляцька Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2022. Вип. 78. С. 45–53.
24. Буйняк М. Г. Дослідження стану партнерської взаємодії вчителів інклюзивних класів з учнями з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2025. № 1. С. 45–53. URL: <https://acnsci.org/journal/index.php/ako/article/view/12345> (дата звернення: 15.02.2026).
25. Буйняк М. Г. Сучасні тенденції підготовки педагогів в контексті запровадження інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукр. міждисциплінар. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Тернопіль, 23–24 квіт. 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2023. С. 27–31. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29699/1/3\\_Vujnjak.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29699/1/3_Vujnjak.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
26. Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. Inclusion and Diversity. 2024. № 2. С. 15–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.3>
27. Буйняк М. Г., Бельзак К. Комунікативна компетентність як складова культури спілкування майбутніх корекційних педагогів. Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології / за ред. О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Ковальчук О. В. 2023. Вип. 16. С. 9–13. URL: <https://fkspp.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/zbirnyk-16.pdf#page=9> (дата звернення: 15.02.2026).
28. Буйняк М. Г., Михальська С. А. Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дошкільників з особливими освітніми

- потребами, в інклюзивно-ресурсному центрі. *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 20–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.1.4>
29. Буйняк М. Г., Михальська С. Культура спілкування як складова професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 3. С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-001>
30. Буйняк М. Г., Рудзевич І. Л. Дослідження готовності батьків дітей з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями інклюзивного закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 136–140.
31. Буйняк М. Г., Рудзевич І. Л. Дослідження готовності батьків дітей з ООП до партнерської взаємодії з фахівцями інклюзивного закладу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 136–140. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/45/27.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
32. Буйняк М., Олійник А. Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2024. № 23. С. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.16-25>
33. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 04. Київ, 2009. 542 с.
34. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.
35. Вайнола Р. Х. Безбар'єрне середовище закладу освіти як умова інтеграції дітей з інвалідністю. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 1. С. 104–106. URL: <https://umo.edu.ua> (дата звернення: 19.02.2026).
36. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі. *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти* :

- монографія / наук. ред. М. Є. Чайковський. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 419–460.
37. Васильєва Г. І. Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 20 с.
38. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів та словосполучень / уклад. О. Єрошенко. Донецьк : Глорія Трейд, 2012. 864 с.
41. Велитченко Л. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 4. С. 55–59.
42. Веретенко Т. Г., Денисюк О. М. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. 124 с.
43. Вишківська В., Шикиринська О., Петляєва В., Войчун О. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу закладів вищої освіти як умова реалізації гуманно орієнтованих стратегій професійної підготовки майбутніх учителів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 70, т. 1. С. 167–170.
44. Вояк А., Слосанська Г. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами через міждисциплінарну взаємодію в інклюзивному середовищі. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2023. № 1. С. 34–42. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45678/1/Voyak\\_Slozanska\\_sp\\_1\\_2023.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45678/1/Voyak_Slozanska_sp_1_2023.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
45. Гайдамашко І. Партнерство як форма взаємодії фахівців мультидисциплінарної команди у процесі ведення випадку. Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи : матеріали міжвуз.

- наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький : А. В. Царук, 2022. С. 31–34.
46. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : наук.-метод. посіб. Ужгород : ЗППО, 2016. 120 с.
47. Гаяш О. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. Інноваційні педагогічні практика, досвід, технології: методика, перспективи. 2015. № 12(14). С. 99–113. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/8> (дата звернення: 15.02.2026).
48. Гезей О., Заліська О. Необхідність упровадження педагогіки партнерства на сучасному етапі розвитку освіти. Джерело педагогічних інновацій. 2021. № 2(34). С. 60–66.
49. Голентовська О. Взаємодія фахівців інклюзивно-ресурсного центру з командою психолого-педагогічного супроводу дитини щодо організації її освітнього маршруту. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ : матеріали наук.-практ. конф., 22 квіт. 2019 р. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=263> (дата звернення: 15.02.2026).
50. Гордєєва Т. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення в Україні. Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки. 2017. Вип. 8. С. 19–25.
51. Гордійчук О. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. Vol. 3(31), № 61. Р. 25–28. URL: <https://seanewdim.com> (дата звернення: 15.02.2026).
52. Горішна Н. Соціально-педагогічна робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1(14). С. 56–64.
53. Граб М., Лалак Н. Педагогіка партнерства в системі фахової підготовки вчителя Данії. Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та

- перспективи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький : А. В. Царук, 2022. С. 42–45.
54. Гречаник С. Психологічні основи формування в молодших школярів емоційно-етичної компетентності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 89. С. 63–67.
55. Грицанюк В., Королюк О. Європейський досвід становлення інклюзивної освіти. Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 5–6 черв. 2020 р.). Львів : ЛДУ БЖД, 2020. С. 67–71.
56. Грищенко Г., Лукіна Т. Державна політика щодо запровадження інклюзивної освіти: зарубіжні підходи та українські реалії. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2020. № 9(61). С. 27–36. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 15.02.2026).
57. Гусак В. Теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності педагога-організатора в післядипломній освіті. Народна освіта. 2017. Вип. 3(33). URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua> (дата звернення: 15.02.2026).
58. Гусак Н. Є. Кейс-менеджмент внутрішньо переміщених осіб : метод. рек. Київ, 2015. 62 с.
59. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія / за ред. П. Гусака. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 364 с.
60. Гутник Ю., Деркач Ю. Трансформація освітнього середовища в реаліях дистанційного навчання. Джерело педагогічних інновацій. 2021. № 2(34). С. 98–106.
61. Давиденко Г. Правові основи інтегрованого навчання у Французькій республіці. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12(14). С. 26–35. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/2> (дата звернення: 15.02.2026).
62. Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»: виконання наших колективних зобов'язань. 2000. URL:

- [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_eng.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml) (дата звернення: 30.08.2023).
63. Данілавічюте Е. Готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: мотиваційний і когнітивний компоненти та їх інтеграція. *Švietimas: mokslas ir praktika*. 2020. № 15. Р. 45–58. URL: <https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/123456> (дата звернення: 15.02.2026).
64. Данілавічюте Е., Литовченко С. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / За ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
65. Демішева М. Реалізація інклюзивної освіти в школах Ізраїлю. Молодіжна наука заради миру та розвитку : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 9–11 листоп. 2022 р.). Чернівці. С. 475–479. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12751/> (дата звернення: 15.02.2026).
66. Демченко І., Рокосович Н, Сулим В. Психолого-педагогічна діагностика майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Science and Education*. 2017. № 8. С. 141–149.
67. Денисюк О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та фахівців соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 173–177. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2016\\_1\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_1_33) (дата звернення: 17.12.20123).
68. Денисюк О., Дуля А., Лехолетова М., Лях, Т. Соціальна робота в дитячих лікарнях Чеської Республіки. Ввічливість. *Humanitas*. 2022. № 3. С. 46–53. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/humanitas/issue/view/41/43> (дата звернення: 15.02.2026).
69. Денисюк О. Особливості діяльності соціального педагога в дошкільних навчальних закладах. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. 2009. № 11. С. 59–62.

70. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
71. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
72. Дудчак Г. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації принципів педагогіки партнерства у НУШ. Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький : А. В. Царук, 2022. С. 55–58.
73. Дуля А., Лехолетова М., Лях Т. Особливості соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2024. Вип. 98. С. 42–46.
74. Дуля А., Лехолетова М., Немцова А. Соціальний супровід вразливих сімей з дітьми у складних життєвих обставинах. Соціальна робота та соціальна освіта. 2025. № 2(15). С. 80–90.
75. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
76. Дьюї Джон. Українська електронна енциклопедія освіти : вебсайт. URL: [https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Дьюї\\_Джон](https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Дьюї_Джон) (дата звернення: 14.02.2026).
77. Енгель Дж.Л. Потреба в новій медичній моделі: виклик для біомедицини. Science. 1977. Vol. 196, № 4286. С. 129–136. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.847460> (дата звернення: 14.02.2026).
78. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверевої. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
79. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

80. Енциклопедія освіти : 2-ге вид., допов. та перероб. / гол.ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144с.
81. Єфімова С. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. Київ : Плеяда, 2012. 164 с.
82. Завацька Л. Міждисциплінарне ведення випадку у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу : матеріали VIII міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2022. С. 126-130. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8446> (дата звернення: 14.02.2026).
83. Завацька Л. Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу в організації інклюзивного простору. Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери : зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ніжин, 24 листоп. 2020 р.). Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 110–112.
84. Завітренко Д., Жигора І. Взаємодія фахівців з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Наукові записки. Сер. Педагогічні записки. 2021. Вип. 194. С. 116–119.
85. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.09.2023).
86. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Готовність фахівців до міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ніжин, 25 травня 2023 р.). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 223–225. URL: <http://www.ndu.edu.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
87. Загутіна-Візер Я. Ю., Денисюк О. М. Готовність до ефективної співпраці фахівців команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф., з міжнар. участю (м. Тернопіль, 23–24

- квіт. 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 124–129. URL: <https://drive.google.com> (дата звернення: 14.02.2026).
88. Загута-Візер Я., Денисюк О. Принципи міждисциплінарної взаємодії фахівців команди супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами. Ввічливість. Humanitas. 2023. № 2. С. 38–44. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
89. Загута-Візер Я., Денисюк О. М. Ефективна міждисциплінарна взаємодія фахівців в інклюзивному середовищі закладу освіти. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи : II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 4 квіт. 2024 р.). Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С. 138–141. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/39465/> (дата звернення: 14.02.2026).
90. Залятова О. Функції та особливості взаємодії фахівців, що працюють з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти : конф. (м. Житомир, 24 листоп. 2018р.).
91. Запорожцева Ю. Основні принципи та критерії ефективного партнерства учасників освітнього процесу. Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ : матеріали наук.-практ. конф., 22 квіт. 2019 р. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=263> (дата звернення: 14.02.2026).
92. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83с.
93. Засенко В. В. Освіта осіб з особливими потребами в Україні: здобутки і проблеми. Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności : зб. наук. пр. : у 2 т. / редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 2. С. 140–148.
94. Засенко В. Спеціальна освіта: кроки до змін. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1. С. 7–12. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> (дата звернення: 14.02.2026).

95. Іванець Н. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. Імідж сучасного педагога. 2019. № 4(187). С. 88–93. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/174368> (дата звернення: 14.02.2026).
96. Іванова В. Регулювання системи професійної підготовки вчителя дошкільної освіти у Великій Британії. Наукові записки. Сер. Педагогічні науки. 2019. Вип. 182. С 74–77.
97. Ілдіко Гребя, Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. Витоки педагогічної майстерності. 2022. Вип. 29. С. 81–86. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/19289> (дата звернення: 14.02.2026).
98. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / Ред. Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс. Київ, 2012. 216 с.
99. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / Упоряд. О. О. Патрикєєва, Н. М. Дятленко та ін. ; заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : Плеяди, 2013. 100 с.
100. Інклюзивна освіта формує майбутнє. Європейської агенції з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти : вебсайт. URL: <https://www.european-agency.org/> (дата звернення: 19.02.2024).
101. Інклюзивна освіта. Досвід Німеччини. Нова українська школа : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua> (дата звернення: 08.09.2023).
102. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Кол. ав.: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даніленко. Київ, 2007. 128 с.
103. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / Н. З. Софій, Ю. М. Найда, О. В. Мартинчук та ін. Київ, 2023.
104. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера : навч.-метод. посіб. / Н. Софій та ін. Київ, 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua> (дата звернення: 14.02.2026).

105. Інклюзивне навчання. Міністерства освіти і науки України : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 14.02.2026).
106. Інчхонська декларація : концепція розвитку освіти до 2030 року. Профспілка працівників освіти і науки України : вебсайт. URL: <https://pon.org.ua> (дата звернення 19.02.2024).
107. Кайдалова Г. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 6(50). С. 108–116. URL: <https://repository.sspu.edu.ua> (дата звернення 22.12.2025).
108. Капська А. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і фахівців соціальної сфери. Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. Педагогічні науки. 2010. № 15. С. 12–16.
109. Капська А. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 400 с.
110. Карпенко О., Ворощук О., Ковальська К. Інноваційні педагогічні підходи адаптації переміщених українських дітей до нового освітнього середовища. Академічні візії. 2025. Вип. 42. С. 1–12.
111. Карпенко О., Донченко Ю. Специфіка існування булінгу в закладах загальної середньої освіти в умовах війни. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету Сер. Педагогіка. 2023. Вип. 1. С. 56–62.
112. Карпенко О., Спіріна Т., Лехолетова М. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2025. № 1. С. 42–50.
113. Карпенко О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 26 с.
114. Карпенко О. Формування професійної компетентності соціального працівника як однієї із умов успішної практичної діяльності. Науковий

- часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2007. С. 32–39.
115. Кас'яненко О. Формування креативності як ресурсу соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в екологічних системах розвитку. Інклюзивна освіта: теорія і практика. 2023. № 2. С. 78–86. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739318/1/Kasianenko\\_Inkluz\\_2023.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739318/1/Kasianenko_Inkluz_2023.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
116. Коваленко Ю., Висоцька А. Педагогічна взаємодія з батьками дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Наука і молодь – 2020: Пріоритетні напрями глобалізаційних змін : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 14 травня 2020 р.). Київ : Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020. Вип. 5. С. 493–497.
117. Коваленко О., Бондаренко Ю. Досвід інклюзивного процесу освіти в Німеччині. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. матеріалами VI міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (м. Суми, 20 берез. 2019 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. Том 1. С. 36–39.
118. Коваленко О., Бондаренко Ю. Досвід інклюзивного процесу освіти в Німеччині. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. матеріалами VI міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (м. Суми, 20 берез. 2019 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. Том 1. С. 36–39. URL: [http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/7401/3/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0\\_%D0%A2.%201.pdf#page=37](http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/7401/3/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B0%20%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%A2.%201.pdf#page=37) (дата звернення: 15.02.2026).
119. Коленда Н. Соціальний діалог: сутність, оцінка дієвості та напрями активізації : монографія. Луцьк : Терен, 2014. 192 с.

120. Колісник О. Партнерство як умова ефективності діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Джерело педагогічних інновацій. 2021. № 2(34). С. 66–82.
121. Колодійчук Ю. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 265 с.
122. Колодна Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 241 с.
123. Коломоєць Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки). 2019. Вип. 14. С. 115–125. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/kolomojec-tg-vzajemodija-fahivciv-i-batkiv-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam.html> (дата звернення: 15.02.2026).
124. Колосова О., Кронівець Т, Хіля А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 64. С. 88–96. URL: <https://www.researchgate.net> (дата звернення: 15.02.2026).
125. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с. URL: <https://content.e-schools.info> (дата звернення: 15.02.2026).
126. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 270 с.
127. Колупаєва А. Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : путівник для педагогів. Київ : Атопол, 2010. 96с.

128. Колупаєва А. Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : путівник для педагогів. Київ : Атопол, 2010. 96с.
129. Колупаєва А. Вступ до інклюзивної освіти : навч. курс. Київ : Науковий світ, 2010. 20 с.
130. Колупаєва А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.
131. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 2. С. 7–18.
132. Колупаєва А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
133. Колупаєва А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с.
134. Колупаєва А., Таранченко О. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Ранок, 2018. 160 с.
135. Комар О., Пісняк В. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. Академічні візії. 2023. Вип. 17. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/download/248/212> (дата звернення: 15.02.2026).
136. Конвенція з подолання дискримінації в освіті від 14 грудня 1960 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
137. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю (неофіційний стислий виклад). Council of Europe Portal : вебсайт. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/> (дата звернення: 08.01.2024).
138. Конвенція про права дитини від 27 лютого 1991 року. Дата оновлення: 16.11.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 14.12.2023).
139. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 16.12.2009 р. № 995\_g71. Дата оновлення: 19.06.2023р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).

140. Конституція України від 28 червня 1996 року. Дата оновлення: 01.01.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
141. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: проект. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv> (дата звернення: 08.01.2024).
142. Копенгагенська декларація про соціальний розвиток. Національна Асоціація Адвокатів України : вебсайт. URL: <https://unba.org.ua> (дата звернення 19.02.2024).
143. Корх О., Стеблюк С. Досвід Швеції у сфері розвитку інклюзивної освіти. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти : матеріали І наук.-пакт. інтернет -конф. з міжнародною участю (м. Ужгород, 20–21 жовт. 2022 р.). Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2022. С. 75–80.
144. Коханова О. Партнерство як фактор соціалізації особистості . Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 2. С. 196–204. URL: <http://nbuv.gov.ua> (дата звернення: 15.02.2026).
145. Коханова О. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : Щербатих О. В. 2011. 103 с. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O\\_Kokhanova\\_PPTP\\_2\\_IPSP.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
146. Кочерга О. Психофізіологічний розвиток дитини і становлення мислення у віці 6–10 років. Початкова школа. 2007. № 7. С. 29–31.
147. Кравець Н., Палагнюк О. Зарубіжний досвід інклюзивного навчання дітей та перспективи його запровадження в Україні. Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 29 берез. 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вин. IV. С. 25–28.
148. Кравчук Н., Денисюк О. Оцінювання соціально-педагогічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в умовах закладів загальної середньої освіти. Молодий вчений. 2021. № 11(99). С. 47–49.

149. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
150. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії. Канадський досвід. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 1(90). С. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.14>
151. Ленів З. Дистанційні тренінги в системі підготовки фахівців до роботи за умов інклюзії. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 25, т. 1. С. 133–137.
152. Лернер Р. (Lerner R.M.) Handbook of child psychology : in 4 vol., 6th ed. Hoboken, NJ : Wiley, 2006. Vol. 1 : Theoretical models of human development. P. 1–17.
153. Лехолетова М, Лях Т, Сапіга С. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання . Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1(12). С. 89–96.
154. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання і супровід : монографія. Київ : Симоненко О. І., 2020. 276 с.
155. Лінник Н., Руснак Л. Реалізація дитиною з особливими потребами права на освіту: український і міжнародний досвід. Часопис Київського університету права. 2023. № 1. С. 192–195. URL: <https://chasprava.com.ua/index.php/journal/article/download/840/781> (дата звернення: 15.02.2026).
156. Лунгу Л. Зарубіжний досвід інклюзивної тенденції в освіті. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ізнаїл, 25 квіт. 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019 С. 84–87. URL: <https://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/1maket.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
157. Лунь К., Спіріна Т. Надання інтегрованих соціальних послуг в Україні: міждисциплінарний підхід. Інноваційна педагогіка. Соціальні педагогіка. 2021. Вип. 40. С. 215–218. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 15.02.2026).

158. Лупінович С. Терапевтичний альянс фахівців і батьків дітей із особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Věda a perspektivy*. 2022. № 11(18). С. 165–177. URL: <http://perspectives.pp.ua> (дата звернення: 15.02.2026).
159. Луценко І. Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту : тренінговий модуль. Київ, 2010. 46 с.
160. Луценко І. Актуальні питання організації діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 7–13.
161. Лях Т., Лехолетова М., Петрович В., Спіріна Т. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у воєнний період. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 2. С. 24–30.
162. Лях Т., Спіріна Т., Рогожинська В. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 27, т. 3. С. 224–228. URL: <https://www.researchgate.net> (дата звернення: 15.02.2026).
163. Мартинець Л. До питання професійного розвитку учителів Великобританії, Канади, США. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 125–128.
164. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. 589 с.
165. Марущак О. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. Вип. 11. С. 97–108.
166. Медвідь О., Кас'яненко О. Соціально-педагогічна підтримка дітей з розладами аутистичного спектра в інклюзивному середовищі. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 2(12). С. 89–97.
167. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку / уклад. Л. І. Прохоренко та ін. Київ : КВАНТ РАЦЮ, 2022. 115с. URL: <https://mon.gov.ua/static->

objects/mon/sites/1/doshkilna/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf

(дата звернення: 14.02.2026).

168. Микитюк І. В. Соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві : дис. ... канд. соціол. наук : 054 ; 05 / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2024. 310. URL: <https://lnu.edu.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
169. Михнюк С. Взаємодія як базовий вид професійної діяльності соціального працівника: аналіз поняття. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 75. С. 136–141. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
170. Михнюк С. Підготовка соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2023. 405 с.
171. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права від 16.12.1966 р. Дата оновлення: 19.10.1973. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 30.08.2023)
172. Молодший шкільний вік. Енциклопедія сучасної України : вебсайт. URL: <https://esu.com.ua/article-69054> (дата звернення: 14.02.2026).
173. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник, 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури 2008. 688 с.
174. На шляху до інклюзії: соціальна робота з дітьми з інвалідністю та їхніми сім'ями : посіб. / А. М. Гладищук та ін. Житомир : ТОВ «505», 2024. 380 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 19.02.2024).
175. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2012. 99 с.
176. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр. Міністерство освіти і науки України : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalnastrategiya-reformuvannya-sistemi-internativ> (дата звернення: 14.02.2026).

177. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
178. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 14.02.2026).
179. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya. Київ : Літера ЛТД, 2019. 208 с. URL: [https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/poradnik\\_blok-min.pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/poradnik_blok-min.pdf) (дата звернення: 14.02.2026).
180. Нова українська школи: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. ; за заг. ред. М. Грищенко. 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
181. Нормативно-правова база з питань інклюзивного навчання. Освіта Харкова. Офіційний сайт Департаменту освіти Харківської міської ради : вебсайт. URL: <http://www.kharkivosvita.net.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
182. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / Уклад. О. В. Коган та ін. Харків : Друкарня Мадрид, 2019. 110 с.
183. Орленко І. М. Детермінанти соціальної дезадаптації особистості в сучасному українському суспільстві : дис. ... д-ра філос. наук : 033 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2021. 278 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
184. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : монографія / О. В. Мартинчук та ін. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2020. 224 с. URL: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/227486179.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).

185. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : монографія / О. В. Мартинчук та ін. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2020. 224 с. URL: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/227486179.pdf> (дата звернення: 14.02.2026).
186. Освіти філософія. Енциклопедія Сучасної України : вебсайт. URL: <https://esu.com.ua/article-76851> (дата звернення: 14.02.2026).
187. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с. URL: <http://inkluzkoipro.edukit.kr.ua> (дата звернення: 15.02.2026).
188. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
189. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навч. посіб. / Ю. Бойчук, К. Васильєва, А. Галій та ін. ; за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 338 с.
190. Особливості системи освіти в Німеччині. MIGRANT.BIZ.UA : вебсайт. URL: <https://migrant.biz.ua> (дата звернення: 14.02.2026).
191. Павленко Л., Клішевич Н. Міждисциплінарна взаємодія фахівців команди супроводу у роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Сучасний стан та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства : зб. тез доп. міжнар. наук.-практич. конф. (м. Полтава, 16 черв. 2023 р.). Полтава : ЦФЕНД, 2023. С. 22–23.
192. Парасюк О., Єнютіна Н. Електронна система управління навчальним процесом як спосіб взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Джерело педагогічних інновацій. 2021. № 2(34). С. 106–113.
193. Петрочко Ж. В., Слозанська Г. І., Криницька І. П. Потреба та пріоритети надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю у територіальній громаді. Інклюзія і суспільство. 2024. № 2. С. 53–60.
194. Петрочко Ж. В. Міждисциплінарна взаємодія в соціальній роботі з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями. Соціальна педагогіка: теорія та практика.

2021. № 4. С. 23–31. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729920/1/Petrochko\\_sp\\_4\\_2021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729920/1/Petrochko_sp_4_2021.pdf) (дата звернення: 19.02.2024).
195. Петрочко Ж. В. Соціально-педагогічна підтримка сімей дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. № 2(12). С. 78–86.
196. Петрочко Ж. В. Соціально-педагогічна реабілітація дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. № 1(13). С. 56–64. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45679/1/Petrochko\\_srs\\_1\(13\)\\_FPSRSO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45679/1/Petrochko_srs_1(13)_FPSRSO.pdf) (дата звернення: 19.02.2024).
197. Петрочко Ж., Слосанська Г., Горішна Н. Пошук можливостей розвитку реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю . Теоретико-методичні Проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2023. № 27, кн. 2. С.121–136.
198. Петрочко Ж. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія. Рівне : О. Зень, 2010. 368 с.
199. Пометун О. І. Корекційно-розвивальна робота в умовах інклюзивної освіти. Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації : матеріали X міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 19.02.2024).
200. Порошенко М. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : Агентство «Україна», 2019. 300 с.
201. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми / А. В. Белякова, О. М. Боголюбова, О. А. Воробйовський та ін. Київ : Стар-98, 2010. 68 с.
202. Присакар В., Козак Р. Розвиток шкільної інклюзивної освіти у федеративній республіці Німеччині . Інклюзія і суспільство. 2022. Вип. 2. С. 39–47. URL: <https://journals.kpdi.in.ua> (дата звернення 23.02.2026).

203. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 р. № 1324-VII. Дата оновлення: 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
204. Про внесення змін до деяких законів України щодо верифікації відомостей в окремих системах та реєстрах : Закон України від 29.06.2023 р. № 3191-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 06.01.2024).
205. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. Дата оновлення: 12.09.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.01.2024)
206. Про внесення змін до деяких законів України щодо надання соціальних послуг : Закон України від 15.03.2012 р. № 4523-VI. Дата оновлення: 01.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.01.2024).
207. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 20.10.2024)
208. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу : Закон України від 6.07.2010 р. № 2442-VI. Дата оновлення: 01.01.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
209. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 06.01.2024) Втрата чинності від 28.09.2017
210. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).

211. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2012 р. № 321 і від 1 жовтня 2014 р. № 518, та визнання такими, що втратили чинність, деяких постанов : Постанова Кабінету Міністрів України від 02.06.2021 р. № 559. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 15.02.2025).
212. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 № 530 і від 15 вересня 2021 № 957 : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 04 2022 р. № 483. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 20.01.2024).
213. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.02.2026 № 129. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.02.2026).
214. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 і від 12 липня 2017 р. № 545 : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.10.2020 р. № 983. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
215. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України з питань діяльності спеціальних закладів загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2022 р. № 979. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
216. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 р. № 585 : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 р. № 773. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
217. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії : Закон України від 05.10.2000 р. № 2017-III. Дата оновлення: 26.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.01.2024)
218. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні : Указ Президента України від 20.03.2008 р. № 244/2008. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 10.01.2024).

219. Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України від 18.12.2007 р. № 1228/2007. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 10.01.2024).
220. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 585. Дата оновлення: 13.08.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 15.01.2024).
221. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-IV. Втрата чинності від 18.03.2020
222. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 06.01.2024)
223. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 01.06.2013 р. № 665. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 06.01.2024). Втрата чинності від 17.10.2014.
224. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
225. Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини : Указ Президента України від 25.08.2015 р. № 501/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2024). Втрата чинності від 26.03.2021.
226. Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 14.06.2013 р. № 768. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).

227. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 р. № 1482-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 15.01.2024).
228. Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2009 р. № 784. Дата оновлення: 19.01.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 10.01.2024).
229. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 25.04.2013 № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 08.01.2024). Втрата чинності від 23.04.2024.
230. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 02.07.2017 р. № 545. Дата оновлення: 28.08.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
231. 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> (дата звернення: 14.01.2024).
232. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 09.12.2010 р. № 1224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024). Втрата чинності від 01.09.2025
233. Про затвердження Порядку міжвідомчої взаємодії з виявлення та організації надання допомоги дітям та сім'ям з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, на території Миколаївської міської об'єднаної територіальної громади : рішення Миколаївської міської ради від 20.10.2020 р.

- № 12-XLVII-8. URL: [https://www.unicef.org/ukraine/media/9051/file/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%97%D0%B2\\_%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B4%D0%BE%D0%BA.pdf](https://www.unicef.org/ukraine/media/9051/file/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D1%97%D0%B2_%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B4%D0%BE%D0%BA.pdf) (дата звернення: 12.08.2024).
234. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 06.01.2024). Втрата чинності від 01.01.2022
235. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. Дата оновлення: 31.10.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 20.01.2024).
236. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 р. № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 23.02.2025).
237. 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> (дата звернення: 15.02.2025).
238. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 03.01.2024 р.).
239. Про затвердження Типового навчального плану для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня (початкова школа) : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 21.07.2017 р. № 1081.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024). Втрата чинності від 25.06.2018

240. Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 25.06.2018 р. № 693. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
241. Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти III ступеня для дітей з особливими освітніми потребами : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 22.07.2020 р. № 944. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
242. Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами : наказ Міністерства Освіти і Науки України від 12.06.2018 р. № 627. Дата оновлення: 10.06.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
243. Про методичні рекомендації : лист Міністерства Освіти і Науки України від 03.08.2023 р. № 1/11479-23. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf> (дата звернення 06.01.2024).
244. Про Національну поліцію : Закон України від 02.07.2015 р. № 580-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 11.10.2024).
245. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024). Втрата чинності від 05.12.2024
246. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).

247. Про Національну стратегію у сфері прав людини : Указ Президента України від 24.03.2021 р. № 119/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2024).
248. Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : лист Міністерства Освіти і Науки Молоді та Спорту України від 18.05.2012 № 1/9-384 URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
249. Про організацію надання соціальних послуг : Постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 15.01.2024). Втрата чинності від 26.01.2026
250. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році : лист Міністерства Освіти і Науки України від 31.08.2023 № 1/13094-23. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20232024-navchalnomu-roci> (дата звернення: 08.01.2024).
251. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2023 р. № 1/13094–23. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia> (дата звернення: 20.01.2024).
252. Про освіту : Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
253. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. Дата оновлення: 10.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024)
254. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
255. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Дата оновлення: 17.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).

256. Про ратифікацію Конвенції про права дитини : Постанова Верховної Ради УРСР від 27.02.1991 №789-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
257. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї : Закон України від 07.09.2016 р. № 1767-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.01.2024).
258. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 13.01.2024)
259. Про реалізацію експериментального проєкту щодо посилення безпеки освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти в умовах правового режиму воєнного стану : Постанова Кабінету Міністрів України. від 01.11.2024 р. № 1245. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення 22.12.2025).
260. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану : лист Міністерства Освіти і Науки України від 28.03.2022 № 1/3710-22. URL: <https://drive.google.com> (дата звернення: 08.01.2024).
261. Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану : лист Міністерства Освіти і Науки України від 28.03.2022 № 1/3710-22. URL: Лист МОН №1/3710-22 від 28.03.2022 р. (дата звернення 06.01.2024).
262. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. Дата оновлення: 07.02.2026. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).
263. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21.06.2001 р. № 2558-III. Дата оновлення: 27.09.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.01.2024).

264. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7.04.2023 р. № 301–р URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 02.09.2024).
265. Раєвська Я. Психологічне забезпечення міжпрофесійної взаємодії фахівців соціальної сфери : дис. ... док-ра психол. наук : 19.00.05. Київ, 2020. 512 с.
266. Ратушняк І. Проблеми соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами у молодшій школі. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2022. № 2. С. 45–53. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733456/1/Ratushniak\\_sp\\_2\\_2022.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733456/1/Ratushniak_sp_2_2022.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
267. Ратушняк Н. Індивідуалізація інклюзивного навчання учнів початкової школи : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2021. 253 с.
268. Реформування системи соціальних послуг в Україні: проблеми та перспективи : монографія / за ред. Н. І. Кривоконь. Чернігів : ЧНТУ, 2019. 108 с.
269. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика в екологічному контексті розвитку дитини з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2023. № 19. С. 56–68.
270. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. Preschool and primary education in European integration and national dimensions : Scientific monograph. Riga : Baltija Publishing, 2023. С. 94–115. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743070/> (дата звернення: 20.02.2026).
271. Рівні підтримки для дітей з ООП: що змінюється та які виклики. НУШ. Смарт освіта : вебсайт. URL: <https://nus.org.ua> ( дата звернення: 25.02.2026).
272. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2002. 368 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/2910147/> (дата звернення: 23.02.2026).

273. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
274. Савчук Л. О. Особлива дитина в навчанні. Рівне : РОІППО, 2010. 44 с.
275. Садова І. Організація системи психолого–педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Гуманітарний форум. 2023. Т. 1, №1. С. 28–34. URL: <https://humanitarian.com.ua/index.php/human/article/view/7/7> (дата звернення: 20.02.2026).
276. Садова М. Теорія та практика професійної відповідальності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 40 с.
277. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами від 10.06.1994 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 08.09.2023).
278. Сапіга С. В. Психоемоційний стан батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану: виклики та соціально–педагогічна підтримка. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. № 2(12). С. 67–75.
279. Сапіга С. В. Соціально–педагогічна підтримка сімей дітей з ООП у громадах: виклики та перспективи децентралізації. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. № 1(14). С. 34–42.
280. Сапіга С. В. Соціально–педагогічна підтримка сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах пандемії COVID–19. Соціальна робота та соціальна освіта. 2020. № 1(8). С. 45–53.
281. Сапіга С. В., Лехолетова М. М. Лях Т.Л. Соціально–педагогічна робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання. Ввічливість. Humanitas. 2021. № 3. С. 112–120.
282. Сапіга С., Лютий В. Проблеми надання соціальних послуг сім'ям, що виховують дитину, яка живе з ВІЛ: за результатами якісного дослідження. Соціальна робота та соціальна освіта. 2025. № 2(15). С. 89–96. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/view/343454> (дата звернення: 25.02.2026).

283. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта : зб. матеріалів проекту. Київ, 2013. 23 с.
284. Семенюк А., Хникіна О., Шкаровецька А. Упровадження освітньої концепції навчання дітей з особливими потребами. Корекційна педагогіка. 2019. Вип. 11, т. 3. С. 77–80. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/16112> (дата звернення: 20.02.2026).
285. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму. 2020. 275 с. URL: [https://www.researchgate.net/profile/TetyanaSemigina/publication/342003632\\_Sucasna\\_socialna\\_robota/links/5eddf6ae299bf1d20bd86768/Sucasna-socialna-robota.pdf](https://www.researchgate.net/profile/TetyanaSemigina/publication/342003632_Sucasna_socialna_robota/links/5eddf6ae299bf1d20bd86768/Sucasna-socialna-robota.pdf) (дата звернення: 20.02.2026).
286. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
287. Ситнік С. Психологія міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій : дис. ... д-ра. пед. наук : 19.00.01. Одеса, 2020. 530 с.
288. Ситнік С. Управлінська взаємодія як умова реалізації особистісного потенціалу. Вісник Одеського національного університету. Сер. Психологія. 2011. № 16, вип. 11, ч. 1. С. 114–120.
289. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. Освітологічний дискурс. 2018. № 1–2(20-21). С. 116–128. URL: <https://od.kubg.edu.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
290. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. Наукові перспективи. 2022. Вип. 6(24). С. 514–526.
291. Скрипник Т. В. Психолого–педагогічний супровід дітей з аутизмом та їхніх батьків : навч.-метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2016. 160 с.

292. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти. 2019. Вип. 14. С. 302–313.
293. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Бабич Н. М. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 1(22). С. 103–119. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i22.223>
294. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Софій Н. З., Тищенко Л. А. Координатор інклюзивного навчання як виклик для українських освітньої системи. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2023. Вип. 8. С. 148–156. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
295. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Таран О. П. Зміст і передумови діяльності батьків дітей з особливими освітніми потребами в міждисциплінарній команді супроводу. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2024. № 1.
296. Скрипник Т. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі. Педагогічний процес: теорія і практика. Сер. Психологія. 2017. № 1(56). С. 106–111.
297. Скрипник Т. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти. 2019. Вип. 14. С. 302–313. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 20.02.2016).
298. Скрипник Т., Мартинчук О. Алгоритм психолого–педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Сер. Психологія. 2021. Т. 32(71), № 2. С. 163–168. URL: <https://psych.vernadskyjournals.in.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
299. Скрипник Т., Мартинчук О., Софій Н., Бабич Н. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської

- діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 1(22). С. 103–119. DOI: <https://doi.org/10.33189/epn.v1i22.223>
300. Скрипник Т., Мартинчук О., Софій Н., Бабич Н. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті управлінської діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. № 1(22). С. 103–119. DOI: <https://doi.org/10.33189/epn.v1i22.223>
301. Скулімовська О., Романишина Л. Партнерський стиль взаємодії між суб'єктами освітнього процесу ЗВО. Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи : матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький : А. В. Царук, 2022. С. 200–203.
302. Слабковська А. Зміст соціально–педагогічної роботи з усиновлювачами в контексті міжвідомчої взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2021. 22 с.
303. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
304. Слосанська Г. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Тернопіль, 2019. 687с.
305. Слосанська Г., Бураковська Н. Дослідження агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9, № 4. P. 551–568.
306. Смотров О. Рівні готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному закладі дошкільної освіти. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2021. Vol. 2(38). P. 8–11.
307. Софій Н. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.
308. Софій Н. Основні види і моделі надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального

- закладу. 2020. URL:  
<http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/paper/view/90/71> (дата  
звернення: 14.10.2023).
309. Софій Н., Найда Ю. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. С. 9–17.
310. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
311. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горішна. Тернопіль : Збруч, 2010. 330 с.
312. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. 2-ге вид. / І. Д. Зверєва та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверєва, Г. М. Лактіонова. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
313. Соціальна робота з сім'ями: теорії, моделі, ефективні практики : колект. монографія / за ред. В. Петровича, С. Чернети. Луцьк : Волиньполіграф, 2021. 342 с.
314. Спеціаліст із безпеки в освітньому середовищі: Міністерство внутрішніх справ України : вебсайт. URL: <https://mvs.gov.ua> (дата звернення: 20.02.2026).
315. Спеціальна та інклюзивна освіта: словник-довідник / Ю. Бойчук, В. Коваленко, Н. Туренко, Н. Хребтова. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 370 с.
316. Спільно до нових послуг. Керівництво із впровадження соціальних послуг для сімей з дітьми в громадах : посібник. Київ, 2021. Ч. 2: Ведення випадку та міжвідомча взаємодія / О. Ю. Дащаківська, С. С. Стельмах, К. М. Максименко. 72 с.
317. Спіріна Т. П., Лунь К. О. Надання інтегрованих соціальних послуг в Україні: міждисциплінарний підхід. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 40. С. 215–218.

318. Спіріна Т., Дорофіна М. Соціальна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю у територіальній громаді. Ввічливість. *Humanitas*. 2023. Вип. 2. С. 151–156.
319. Спіріна Т., Лехолетова М., Пінчук, Є. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу в кризових умовах. *Social Work and Education*. 2025. № 12(3). С. 463–476.
320. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю: резолюція прийнята Генеральною Асамблеєю ООН (за доповіддю Третього комітету. (A/48/627)). United Nations. Department of Economic and Social Affairs Disability : вебсайт. URL: <https://www.un.org> (дата звернення: 20.02.2026).
321. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України : вебсайт. URL: [https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?utm\\_source=chatgpt.com](https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 20.02.2026).
322. Стеца Н. Міждисциплінарна взаємодія у соціальній роботі: теорія і практика. *Молодь і ринок*. 2025. № 10(242). С. 112–117. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/344564/332261> (дата звернення: 25.02.2026).
323. Сухіна І. В. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з ООП: формування резильєнтності : практ. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 25.02.2026).
324. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально–педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 513 с.
325. Теслюк В. Технології соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2019. 360 с.
326. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 283 с.

327. Томашевська М. Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 015. Мукачєво, 2020. 296 с.
328. Тонне О. Теоретичний аналіз поняття педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Том 11, № 5. С. 88–94. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/143> (дата звернення: 25.02.2026).
329. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2010. 408 с.
330. Удич З. Міжособистісна сумісність та спрацьованість членів команди психолого–педагогічного супроводу учня з особливими потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023 Вип. 1. С. 96–106. URL: <https://journals.kpdi.in.ua> (дата звернення 19.02.2026).
331. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2 : ХХ століття / за ред. О. В. Сухомлинської. 550 с.
332. Управління освітою / за наук. ред. В. П. Бєха. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 546 с.
333. Уткіна М., Янішевська К. Характеристика законодавства в освітній сфері України та Франції : порівняльний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 5. С. 266–270. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua> (дата звернення: 19.02.2026).
334. Філософсько–психологічні проблеми соціальної взаємодії в системі сучасного управління : монографія / за заг. ред. Н. Г. Діденко. Кривий Ріг : Р. А. Козлов, 2019. 194 с.
335. Цуркан Т. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Чернівці, 2018. 340 с.
336. Чайковський М. Є. Соціально–педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі : навч.-метод. посіб. Київ : Університет „Україна”, 2018. 271 с.

337. Чаплик Ю. Молодший шкільний вік як сензитивний період щодо розвитку творчого мислення: теоретичні аспекти. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 1(1). С. 1–15. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/145611713.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
338. Чекан К., Лалак Н. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності сучасного менеджера освіти. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : зб. тез доп. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 16–17 трав. 2019 р.). Мукачево : МДУ, 2019. С. 359–361.
339. Чернета С. Теорія та практика підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Полтава, 2023. 41 с.
340. Чернуха Н. Категорія соціально–педагогічної підтримки: теорія і практика. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2012. № 6. С. 179–182.
341. Чернуха Н. Соціально–педагогічна робота в Україні: становлення, реалії, перспективи. Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. 2019. № 1(5). С. 37–40.
342. Чечко О. Соціально–педагогічна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2021. № 3. С. 67–75. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729919/1/Cechko\\_sp\\_3\\_2021.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729919/1/Cechko_sp_3_2021.pdf) (дата звернення: 15.02.2026).
343. Чечко Т. Соціально–педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 353 с.
344. Шевців З. Сутність і структурні компоненти соціально–педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Теорія і методика професійної освіти: електрон. наук. фах. вид. 2016. Вип. 11(3).

345. Шевців З. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 608 с.
346. Шевцов А., Хворова Г. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 281–285. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/17118> (дата звернення 19.02.2026).
347. Шимон Л. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Вісник Житомирського державного університету. 2009. № 44. С. 164–167.
348. Школа для кожного : навч.-метод. посіб. / Упоряд. Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с.
349. Школяр Л. Соціально–педагогічна робота з дитячими громадськими об'єднаннями у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 269 с.
350. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему XXI століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2018. 296 с.
351. Шульга І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: досвід Данії. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали III Всеукр. міждисциплінарної наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Тернопіль, 23–24 квіт. 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 320–324. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua> (дата звернення: 19.02.2026).
352. Щекотиліна Н. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 260 с.
353. ЮНЕСКО в Україні: до 70-річчя набуття чинності Статуту та проведення Першої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО : інформ. довідка / уклад. Н. О. Кліменко. Київ : Київ. обл. б-ка для юнацтва, 2016. 35 с.
354. ЮНІСЕФ, для кожної дитини. UNICEF : вебсайт. URL: <https://www.unicef.org/> (дата звернення: 08.09.2023).

355. Юрків Я. Мультидисциплінарна команда як форма соціально–педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2011. Вип. 21. С. 218–222. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua> (дата звернення: 19.02.2026).
356. Юрків Я. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2021. 606 с.
357. Ainscow M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2005. Vol. 6. P. 109–124. URL: <https://link.springer.com> (last accessed: 19.02.2026).
358. Alam J., Aamir S. M., Shahzad S. Perceptions of Efficacious Teachers Regarding Their Experiences of Professional Development: ANarrative Inquiry. *Journal of Education & Social Research*. 2019. Vol. 2(2). P. 1–19. DOI: [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019\(1-19\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol2-iss2-2019(1-19)).
359. Allen J. P., Gregory A., Mikami A., Lun J., Hamre B., Pianta R. Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*. 2013. Vol. 42(1). P. 76–98.
360. Arrêté du 2 avril 2009 précisant les modalités de création et d'organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé pris pour l'application des articles D. 351-17 à D. 351-20 du code de l'éducation. République Française. Droit National en Vigueur : website. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020492265> (last accessed: 01.03.2024).
361. Bakken L., Brown N., Downing B. Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*. 2017. № 31(2). P. 255–269.

362. Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany. Kultusminister konferenz, as at September 2023. KMK : Berlin, 2023. 5 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 01.03.2024).
363. Bertalanffy L. von. General System Theory : Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller, 1968. 289 p.
364. Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). BiSS-Transfer : website. <https://www.biss-sprachbildung.de/> (last accessed: 05.02.2026).
365. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. München : Wilhelm & Adam, 2005. 63 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 01.03.2024).
366. Blumenthal Y., Blumenthal S. On the situation of primary school students and primary school students with special needs need for support in the area emotional and social development in inclusive teaching. Hogrefe OpenMind Journal of Educational Psychology. 2021. P 1–16.
367. Borrell–Carrió F., Suchman A. L., Epstein R. M. The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry. *Annals of Family Medicine*. 2004. Vol. 2(6). P. 576–582. URL: <https://www.annfammed.org/content/2/6/576/tab-e-letters> (last accessed: 26.02.2026).
368. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 352 p.
369. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 c.
370. Bronstein L. R. A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*. 2003. Vol. 48(3). P. 297–306. URL: <https://academic.oup.com/sw/article-abstract/48/3/297/1941702> (last accessed: 26.02.2026).
371. Buinyak M., Mykhalska S., Myronova S. Influence of family education on the psychophysical development and socialization of a child with intellectual disabilities. *Journal Pedagogika-Pedagogy*. 2022. Vol. 94(3). P. 329–340. URL: <https://doi.org/10.53656/ped2022-3.04> (last accessed: 15.02.2026).

372. Cahill S. M., Mitra S. Forging Collaborative Relationships to Meet the Demands of Inclusion. *Kappa Delta Pi Rec.* 2008. Vol. 44(4). P. 149–151.
373. Cameron G., Eichsteller G., Kemp R. Into the future: growing understandings of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy.* 2023. Vol. 12(1). URL: <https://journals.uclpress.co.uk/ijsp/article/pubid/IJSP-12-18/> (last accessed: 14.02.2026).
374. Cappali T. M. A Paradigm Shift for a More Inclusive, Equal, and Just Academia? Towards a Transformative-Emancipatory Pedagogy. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13(9). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090876>
375. Cappali T. M. A Paradigm Shift for a More Inclusive, Equal, and Just Academia? Towards a Transformative-Emancipatory Pedagogy. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13(9). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090876>
376. Carvalho A. E., Cosme A., Veiga A. Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13(9). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
377. Chandrasaha G. Inclusive Education Issues and Challenges of Inclusive Education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology.* 2022. Vol. 7(11). P. 1481–1483.
378. Code de l'action sociale et des familles: Section 2 : Maisons départementales des personne. République Française : website. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000041721247](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000041721247) (last accessed: 04.03.2024).
379. Code de l'éducation. République Française : website. URL: [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191/2024-02-19/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2024-02-19/) (last accessed: 04.03.2024).
380. Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Articles. United Nations: department of economic and social affairs : website. URL: <https://www.un.org> (last accessed: 04.03.2024).

381. Country information for France. EASNIE : website. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/france> (last accessed: 04.02.2026).
382. Country policy review and analysis Italy. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. 46 p. URL: <https://www.european-agency.org> (last accessed: 04.03.2024).
383. Crede J., Wirthwein L., Steinmayer R., Bergold S. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht – Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2019. Vol. 33. P. 207–221.
384. Crnic K., Neece C. Socioemotional Consequences of Illness and Disability. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes* : in 4 vol. / eds. R. M. Lerner, M. E. Lamb. Hoboken : John Wiley & Sons, 2015. Vol. 3: Socioemotional Processes. P. 287–323. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy308>
385. Daneshkhah N., Shooshtari Z.G. Teachers' Online Professional Development Through Dialogic Interaction: A Study of Novice and Experienced EFL Teachers. *Journal of research in applied linguistics*. 2023. Vol. 14(2). P. 101–115.
386. De Boer A., Pijl S. J. Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. P. 331–353.
387. Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. République Française : website. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020480797> (last accessed: 26.02.2024).

388. Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. République Française : website. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020480797> (last accessed: 26.02.2024).
389. Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. République Française : website. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000456016> (last accessed: 28.02.2024).
390. Decreto legislativo 13 aprile 2017, № 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074). Gazzetta Ufficiale : website. URL <https://www.gazzettaufficiale.it> (last accessed: 03.03.2024).
391. Decreto legislativo 7 agosto 2019, № 96. Edscuola Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.eu> (last accessed: 28.02.2024).
392. Dietze T. Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern. Zeitschrift für Grundschulforschung. 2013. Vol. 6. P. 34–44.
393. Dikker S., Wan L., Davidesco I., Kaggen L., Oostrik M., McClintock J., Rowland J., Michalareas G., Van Bavel J. J., Ding M. Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current Biology*. 2017. 27(9). P. 1375–1380 <https://www.cell.com> (last accessed: 28.02.2024).
394. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi specialie organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. URL: <https://www.miur.gov.it> (last accessed: 04.03.2024).

395. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi specialie organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. URL: <https://www.miur.gov.it> (last accessed: 04.03.2024).
396. Education. Boston Consulting Group : website. URL: <https://www.bcg.com> (last accessed: 17.10.2024).
397. Ellinger S., Stein R. Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entw cklung. Empirische Sonderpädagogik. 2012. Vol. 4. P. 85–109.
398. Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf LERNEN. KMK, 2019. 17 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 29.02.2024).
399. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science. 1977. Vol. 196, № 4286. P. 129–136. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.847460> (last accessed: 26.02.2026).
400. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science. 1977. Vol. 196, №. 4286. P. 129–136. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.847460> (last accessed: 26.02.26)
401. Engin M. Contributions and silence in academic talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction. Learning, Culture and Social Interaction. 2017. Vol. 12. P. 78–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.11.001>
402. Flynn K., Mathias B. “How Am I Supposed to Act?”: Adapting Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory to Understand the Developmental Impacts of Multiple Forms of Violence. Journal of Adolescent Research. 2025. Vol. 40(1). P. 192–225. DOI: <https://doi.org/10.1177/07435584231159674> (last accessed: 26.02.2026).
403. Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schuler. KMK, 2010. 16 p. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 23.02.2024).
404. Fraser M. Multidisciplinary approaches in social welfare. Oxford : Oxford University Press, 2019. 256 p.

405. Fuchs M. Quota Systems for disabled Persons: Parameters, Aspects, Effectivity. Vienna : European Centre, 2014. 9 p. URL: <https://www.researchgate.net> (last accessed: 23.02.2024).
406. Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains : technical report / T. J. Kane, K. E. Kerr, R. C. Pianta. Seattle, WA : Bill & Melinda Gates Foundation, Measures of Effective Teaching Project, 2012. 78 p.
407. Gillies R. M. Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol 76. P. 178–189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009> (last accessed: 20.02.2024).
408. Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. Paris : UNESCO. 2020. 502 p. URL: <https://www.right-to-education.org> (last accessed: 27.02.2026).
409. Glossary on education. Institutions, Examinations, Qualifications, Titles and other Specialist Terms. Bonn : KMK, 2010. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Glossary\\_dt\\_engl.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Glossary_dt_engl.pdf) (last accessed: 23.02.2024).
410. Graham L.- J., Slee R. An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*. 2008. Vol. 40(2). P. 277–293. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
411. Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. KMK, 2007. 6 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 29.02.2024).
412. Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica Differenze tra GLIR, GLI, GIT e GLO : guide pratiche. URL: <https://tfasostegno.info/tfa-sostegno-blog/2023/09/14/gruppi-per-linclusione-scolastica-glir-git-gli-glo/> (last accessed: 03.03.2024).
413. Hafen C. A., Hamre B. K., Allen J. P., Bell C. A., Gitomer D. H., Pianta R. C. Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the

- factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*. 2015. Vol. 35. P. 651–680.
414. Hämäläinen J. Social Pedagogy as a Scientific Discipline, a Branch of Academic Studies, and a Field of Professional Practice. *EccoS–Revista Científica*. 2019. Vol. 48. P. 17–48. URL: <https://www.researchgate.net/publication/> (last accessed: 26.02.2026).
415. Hamre B. K., Pianta R. C., Downer J. T., Decoster J., Mashburn A. J., Jones S. M., Hamagami A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*. 2013. Vol. 113(4). P. 461–487.
416. Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher. KMK, 200. 15 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 03.03.2024).
417. Hascher T. Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* / hrsg. in B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, B. Streese. Münster : Waxmann, 2017. P. 69–79.
418. Hatton K. A new framework for creativity in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy* 2020. Vol. 9(1). P. 1–9. URL: <https://www.researchgate.net> (last accessed: 26.02.2026).
419. Hennemann T., Casale G., Leidig T., Fleskes T., Döpfner M., Hanisch C. Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2020. Vol. 14. S. 44–57.
420. Huber C. Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*. 2009. Vol. 23. S. 170–190.

421. Hutchinson J., Timimi S., McKay N. Trends in SEN identification: contexts, causes and consequences. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2021. Vol. 21(1). P. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12496>
422. Ianes D. *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento : Erickson, 2006.
423. Il D.LGS. 96/2019: modifiche al D.LGS. 66/2017. *Sociale e disabilità*. Edscuola Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.eu> (last accessed: 29.02.2024).
424. Il DECRETO interministeriale 182 del 29 dicembre 2020. Edscuola Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.eu> (last accessed: 01.03.2024).
425. Il modello per la costruzione del pep integrato con le attività curricolari nei percorsi piafst. Rif. P.a 665/03-Csapsa. 2004. 33 p. URL: <https://www.cittametropolitana.bo.it> (last accessed: 01.03.2024).
426. Il ruolo del GLHO a scuola: cos'è, composizione, convocazione, verbale. *Universo Scuola* : website. URL: <https://www.universoscuola.it> (last accessed: 04.03.2024).
427. Inklusion bedeutet, gemeinsam zu leben und zu lernen. Kultusminister konferenz : website. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 01.03.2024).
428. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen Behinderungen in Schulen*. KMK, 2011. 23 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 04.02.2026).
429. *Integrazione scolastica: un lungo percorso ad ostacoli*. *Dicabili.com* : website. URL: <https://www.dicabili.com> (last accessed: 04.02.2026).
430. James D. M., Fisher S., Vincent S. Challenging behaviour around challenging behaviour. *Journal of Applied Research*. 2021. Vol. 34(4). P. 1166–1179.
431. Kenny N., McCoy S., O'Higgins Norman J. *A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision*. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13(9). P. 959. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090959>

432. Kocaj A., Kuhl P., Kroth A. J., Pant H. A., Stanat P. Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 2014. Vol. 66. S. 165–191.
433. Kohler K. L., Espinoza K. Embracing abuelita epistemologies, “Nací para bailar”: A pathway for creating culturally sustaining lessons for LatinX students. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2023. Vol. 43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100768>
434. Koster M., Pijl S. J., Nakken H., van Houten E. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education Development and Education*. 2010. Vol. 57(1). P. 59–75. DOI: <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
435. Koutsouris G., Stentiford L., Norwich B. A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*. 2022. Vol. 48(1). P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
436. Krawinkel S., Südkamp A., Tröster H. Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*. 2017. Vol. 3. S. 277–295.
437. Kristīne Niedre – Lathere, Alīda Samuseviča Culture of pedagogical interaction in educational process management. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. Vol. 3. P. 403–414.
438. Kulawiak P. R., Urton K., Krull J., Hennemann T., Wilbert J. Internalizing Behavior of Sociometrically Neglected Students in Inclusive Primary Classrooms – A Methodological Issue? *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5(32). DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00032>
439. Kusari K., Walsh C. A. A social pedagogy lens for social work practice with return migrants. *International Journal of Social Pedagogy*. 2021. Vol. 10(1). URL: <https://journals.uclpress.co.uk/ijsp/article/pubid/IJSP-10-14/> (last accessed: 26.02.2026).

440. L'inclusione nella storia della scuola italiana. Edscuola Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.eu> (last accessed: 28.02.2024).
441. La Costituzione. Senato della Repubblica Italiana. GoogleПерекладач : website. URL: <https://translate.google.com> (last accessed: 20.02.2024).
442. Le service de Santé scolaire de la Ville. Paris : website. URL: <https://www.paris.fr> (last accessed: 05.02.2026).
443. Le texte intégral de la Constitution actuelle du 4 octobre 1958. GoogleПерекладач : website. URL: <https://translate.google.com> (last accessed: 20.02.2024).
444. Legge 20 maggio 1982, n. 270. Gazzetta Ufficiale : website. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it> (last accessed: 27.02.2024).
445. Legge 30 marzo 1971, n. 118 (in GU 2 aprile 1971, n. 82) Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.it> (last accessed: 27.02.2024).
446. Legge 4 agosto 1977, n. 517 (in GU 18 agosto 1977, n. 224) Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Educazione&Scuola : website. URL: <https://www.edscuola.it> (last accessed: 26.02.2024).
447. Legge 5 febbraio 1992 n. 104 INDICE della Legge n. 104/92. URL: <https://www.disabiliforum.com> (last accessed: 26.02.2024).
448. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Gazzetta Ufficiale : website. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it> (last accessed: 27.02.2024).
449. Lerner R. M. Promoting positive youth development through developmental science. *Journal of Adolescent Research*. 2005. Vol. 20(2). P. 145–150.
450. L'inclusion des élèves en Situation de handicap en Italie / M. Caraglio, C. Gavini, 2018. 54 p. URL: <https://pmb.cereq.fr> (last accessed: 27.02.2024).
451. Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità'. 20 p. URL: <https://www.miur.gov.it> (last accessed: 27.02.2024).

452. Liu W. Action Research on Improving the Interaction of Middle School Chinese Class. Materials of the 5th Annual International Conference on Social Sciences and Modern Human Development (SSCHD 2019). 2019. P. 135–140. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/sschd-19/125925638> (last accessed: 27.02.2026).
453. LOI du 13 juillet 2015, n. 107 Réforme du système national d'éducation et de formation et délégation pour réorganiser les dispositions législatives actuelles. Normattiva - Il portale della legge vigente : website. URL: <https://www.normattiva.it> (last accessed: 26.02.2024).
454. LOI du 8 novembre 2000, p. 328 Loi-cadre pour la création d'un système intégré d'interventions et de services sociaux. Gazzetta Ufficiale : website. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it> (last accessed: 20.02.2024).
455. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). République Française : website. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647> (last accessed: 21.02.2024).
456. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. République Française : website. URL: <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618> (last accessed: 20.02.2024).
457. Mariani G. Analisi del Decreto inclusione n. 96 del 2019. URL: <https://blog.edises.it/analisi-decreto-inclusione-96-2019-19289> (last accessed: 01.03.2024).
458. Marisa Pavone-Mario Tortello. Inclusione dei disabili nella scuola e tentativi di controriforma. Prospettive del welfare, pag.60, ottobre-dicembre 1982. GoogleПерекладач : website. URL: <https://translate.google.com> (last accessed: 20.02.2024).
459. Martynchuk O., Skrypnyk T., Naida J., Sofiy N. Ways to increase the inclusive competence of pedagogical staff of special needs support team. Society

- Integration Education. *Pedagogika*. 2020. Vol. 138(2). P. 193–208. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/355870246.pdf> (last accessed: 26.02.2024).
460. Modulistica per l'Inclusione alunni diversamente abili/ Modulo domanda Esami di Stato. I.I.S.S. "Don Michele Arena" : website. URL: <https://www.iissarena.edu.it> (last accessed: 01.03.2024).
461. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLOS Medicine*. 2009. Vol. 6(7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
462. Morgado B., Cortes-Vega M. D., Lopez-Gavira R., Alvarez E., Moriña A. Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016. Vol. 16(1). P. 639–642. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>
463. Navarro J. L., Tudge J. R. Technologizing Bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology*. 2022. Vol. 42. P. 19338–19354. URL: <https://link.springer.com> (last accessed: 26.02.2026).
464. Navarro-Mateu D., Gómez-Domínguez T., Padrós Cuxart M., Roca-Campos E. Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>
465. Neue initiative "Bildung durch Sprache und Schrift". Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung : website. URL: <https://nifbe.de> (last accessed: 01.03.2024).
466. Niklová M. Prevention of online risk behaviour in schools with regard to the socio–educational activity of the school social pedagogue. *Pedagogická orientace*. 2020. Vol. 30(2). P. 184–206.
467. Niklová M. Prevention of online risk behaviour in schools with regard to the socio–educational activity of the school social pedagogue. *Pedagogická orientace*. 2020. Vol. 30(4). P. 542–554. URL: <https://www.researchgate.net> (last accessed: 26.02.2026).

468. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020. How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. 2021. Vol. 36(3). P. 358–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
469. O'Keefe P. B. *People With Disabilities in India: From Commitments to Outcomes*. Washington, DC : World Bank Group. 2007. URL: <https://documents.worldbank.org> (last accessed: 01.03.2024).
470. Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. KMK, 2010. 10 s. URL: <https://www.kmk.org> (last accessed: 20.02.2024).
471. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Ministère de l'éducation nationale : website. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm> (last accessed: 27.02.2024).
472. Parker J. G., Rubin K. H., Erath S. A., Wojslawowicz J. C., Buskirk A. A. Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology: theory and method* / eds. D. Cicchetti, D. J. Cohen. Hoboken NJ : John Wiley & Sons, 2015. P. 419–493.
473. Parlament Grundgesetz. Deutscher Bundestag : website. URL: <https://www.bundestag.de> (last accessed: 05.02.2026).
474. Payne M. *Modern social work theory*. 3rd ed. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2005. 366 c.
475. Payne M. *Modern Social Work Theory*. 3rd ed. Basingstoke ; London : Palgrave Macmillan, 2005. 368 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-21161-6> (last accessed: 26.02.2026).
476. PEI (Piano Educativo Individualizzato) e PDP (Piano Didattico Personalizzato) a confronto: le principali differenze. Promethean : website. URL:

- <https://www.prometheanworld.com/it/risorse/contenuto/blog/pei-e-pdp-a-confronto-le-principali-differenze/> (last accessed: 20.02.2024).
477. Piano di inclusione nel percorso formativo scolastico degli studenti con bisogni educativi speciali Ai sensi della Legge 104/92 e del DL n. 66/2017. URL: <https://www.cabrinitaranto.edu.it/wp-content/uploads/2019/12/piano-inclusione-scannerizzato-.pdf> (last accessed: 28.02.2024)
478. Pina Stranger A., Varas G., Mobuchon G. Managing Inter-University Digital Collaboration from a Bottom-Up Approach: Lessons from Organizational, Pedagogical, and Technological Dimensions. Sustainability (Switzerland). 2023. Vol. 15(18). URL: <https://www.scopus.com> (last accessed: 28.02.2024)
479. PISA (Programme for International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання учнів). Міністерство освіти і науки України : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/tag/pisa?&tag=pisa> (дата звернення: 09.09.2023).
480. Porter S., Porter J. Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov> (last accessed: 26.02.2026).
481. Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. Conseil Constitutionnel : website. URL: <https://www.conseil-constitutionnel.fr> (last accessed: 20.02.2024).
482. Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves: quel plan pour qui? 10 p. URL: <https://cache.media.education.gouv.fr> (last accessed: 20.02.2024).
483. Robiyansah I. E., Mudjito M., Murtadlo M. The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning*. 2020. Vol. 14(1). P. 80–86. URL: <https://www.researchgate.net> (last accessed: 04.02.2026).
484. Schuck K. D., Rauer W. Teilprojekt 1. EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse / hrsg. K. D. Schuck, W. Rauer, D. Prinz. 2018. P. 26–228.

485. Schulprofil. Staatlich anerkannte Ersatzschule mit besonderer pädagogischer Haltung. Sophie-Scholl-Schule Gießen : website. URL: <https://www.sophie-scholl-schulen.de> (last accessed: 05.02.2026).
486. Servizi ai sensi dell'art. 26 l. 833/78 | centro ambulatorio di riabilitazione intensiva. Riabilitazione. 2020. GoogleПерекладач : website. URL: <https://translate.google.com> (last accessed: 27.02.2024).
487. Shim S. Y., Lim S. A. The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: the mediating effect of teacher-child interactions. *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 189(11). P. 1749–1762. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1411349>
488. Social-emotional development of students with social-emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education. / I. Zweers et al. *International Journal of Behavioral Development*. 2021. Vol. 45(1). P. 59–68. URL: <https://dspace.library.uu.nl> (last accessed: 26.02.2026).
489. Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) - Sozialhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003, BGBl. I S. 3022). Bundesministerium der Justiz. Bundesamt für Justiz. Deutschland. GoogleПерекладач : website. URL: <https://translate.google.com> (last accessed: 24.02.2024).
490. Speck M., Knipe C. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. Thousand Oaks : Corwin Press, 2005. 184 p.
491. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn, 2004. 121 s. URL: <https://www.uil.unesco.org> (last accessed: 24.02.2024).
492. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica : Circolare Ministeriale № 8 dal 6 marzo 2013. URL: <http://www.sardegna.istruzione.it> (last accessed: 04.03.2024).

493. Sun B., Wang Y., Ye Q., Pan Y. Associations of Empathy with Teacher–Student Interactions: A Potential Ternary Model. *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13(5). URL: <https://www.mdpi.com> (last accessed: 05.02.2026).
494. Sun B., Xiao W., Lin S., Shao Y., Li W., Zhang W. Cooperation with partners of differing social experience: An fNIRS-based hyperscanning study. *Brain and Cognition*. 2021. Vol. 154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2021.105803>
495. Sybing R. Examining dialogic opportunities in teacher-student interaction: An ethnographic observation of the language classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2021. Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100492> (last accessed: 20.02.2024).
496. The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf) (дата звернення 24.02.2024)
497. Thematic 2020. Global Education Monitoring Report : website. URL: <https://gem-report-2020.unesco.org> (last accessed: 17.10.2024).
498. Towards Inclusive Education: examples of good practices of inclusive education / I. Körner, K. Tisdall, S. Uhlmann, B. Schmid etc. *Inclusion Europe*, 2018. 17 p. URL: <https://inclusion-europe.eu> (last accessed: 04.02.2026).
499. UEEA, UEMA, dispositifs intégrés. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : вебсайт. URL: <https://eduscol.education.fr/3634/ueea-uema-dispositifs-integres>. (last accessed: 27.02.2026).
500. Ugalde L., Santiago-Garabieta M., Villarejo-Carballido B., Puigvert L. Impact of Interactive Learning Environments on Learning and Cognitive Development of Children With Special Educational Needs: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674033>

501. Unter einem Dach: Bildung, Wissenschaft und Kultur gemeinsam für Deutschland. KMK : website. URL: <https://www.kmk.org/> (last accessed: 05.02.2026).
502. Vlachou A., Karadimou S., Koutsogeorgou E. Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive Educational Research. 2016. Vol. 58(4). P. 384–399. URL: <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918> (last accessed: 27.02.2026).
503. World Report on Disability 2011. Geneva: World Health Organization. 2011. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK304079/> (last accessed: 27.02.2026).
504. Zahutina-Vizer Y. International experience of interdisciplinary cooperation among team members supporting pupils with special educational needs in an inclusive environment. *Moderní aspekty vědy: XXXVIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2023. P. 83–99.* URL: <https://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-38.pdf> (last accessed: 26.02.2026).
505. Zhou Q., Lin C., Guo X. Family dysfunction, parenting stress, and child mental health: Associations with bullying involvement and the moderating role of neighborhood support. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://www.frontiersin.org> (last accessed: 26.02.2026).

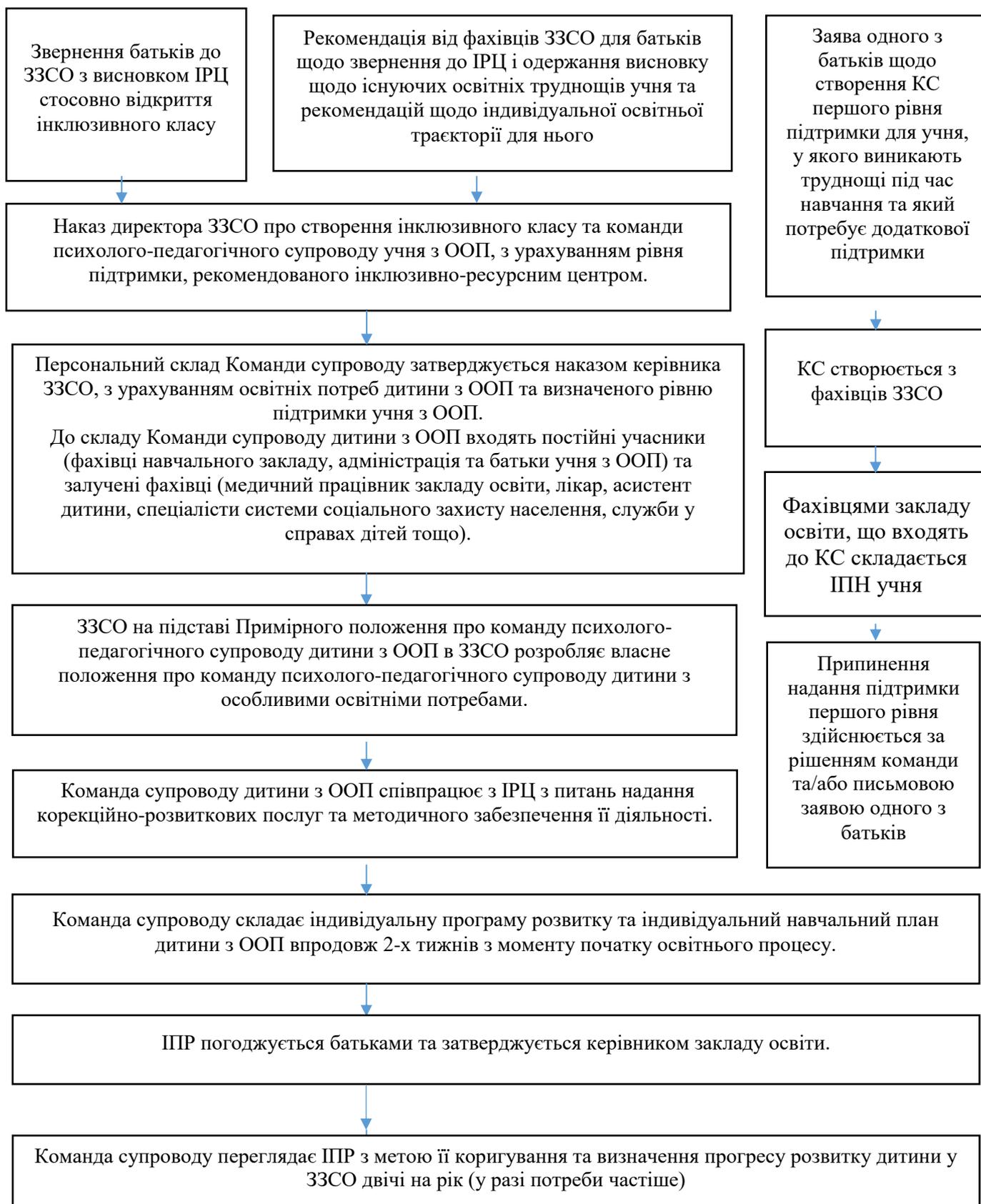
## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Алгоритми створення та діяльності

## Команд супроводу молодших школярів з ООП у ЗЗСО

(відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу № 609 від 08.06.2018 та Постанові Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. №957 )



**Додаток Б**  
**Соціально-культурні та поведінкові труднощі молодших школярів з ООП та соціально-педагогічна підтримка в ЗЗСО (з урахуванням чинного законодавства)**

Джерело: складено автором на основі [334; 268; 13; 137; 347; 81] та нормативних актів (Закон «Про освіту», Закон «Про повну загальну середню освіту», постанова КМУ №957 від 15.09.2021, постанова №129 від 05.02.2024, постанова №607 від 21.08.2013 з змінами тощо).

Категорія ООП (нозологія)	Соціально-культурні труднощі	Поведінкові труднощі	Необхідні фахівці команди супроводу	Соціальні компетенції, що розвивати	Рекомендації для соціально-педагогічної роботи (індивідуалізований підхід)
Розлади аутистичного спектра (РАС)	Обмежене розуміння соціальних норм, культурних ритуалів класу, труднощі з невербальною комунікацією, ризик ізоляції.	Імпульсивність, сенсорні переважання, уникнення контактів, ритуальна поведінка.	Соціальний педагог, психолог, асистент вчителя, логопед, батьки.	Розуміння соціальних правил, емпатія, саморегуляція, ініціація контакту.	Візуальні соціальні історії, моделювання ситуацій, сенсорні паузи, партнерство з батьками (п. 10 постанови №129).
Порушення інтелектуального розвитку	Складнощі в розумінні групових норм, низька самооцінка через порівняння з однолітками, ризик булінгу.	Імпульсивність, емоційна лабільність, труднощі з дотриманням правил.	Соціальний педагог, дефектолог, психолог, батьки.	Співпраця в групі, толерантність, самовираження, самообслуговування.	Рольові ігри, програми соціальних навичок, індивідуальний план соціалізації з сімейною підтримкою (п. 7 постанови №129; постанова №607).
Порушення опорно-рухового апарату	Відчуття ізоляції через обмежену участь у рухливих іграх, проблеми	Залежність від допомоги, низька ініціатива в контактах,	Соціальний педагог, реабілітолог, асистент вчителя, батьки.	Самостійність, взаємодопомога, впевненість у групі.	Адаптовані ігрові зони, групові активності з акцентом на співпрацю, індивідуальний план

Категорія ООП (нозологія)	Соціально - культурні труднощі	Поведінкові труднощі	Необхідні фахівці команди супроводу	Соціальні компетенції, що розвивати	Рекомендації для соціально-педагогічної роботи (індивідуалізований підхід)
	з невербальною комунікацією.	емоційна вразливість.			інтеграції (п. 8 постанови №129).
Порушення зору	Труднощі з невербальною комунікацією (міміка, жести), ризик ізоляції в візуальних іграх.	Пасивність у контактах, залежність від допомоги, емоційна вразливість.	Соціальний педагог, тифлопедагог, психолог, батьки.	Аудіальна комунікація, орієнтація в групі, емпатія.	Аудіо-ігри, програми соціальної орієнтації, моніторинг соціалізації з батьками (п. 6 постанови №129).
Порушення слуху	Складнощі в усній комунікації, ізоляція в шумному середовищі, проблеми з груповими правилами.	Уникнення контактів, емоційна лабільність через нерозуміння.	Соціальний педагог, сурдопедагог, логопед, батьки.	Жестова мова, груповий діалог, самовираження.	Візуально-жестова підтримка в іграх, програми соціальної комунікації (п. 9 постанови №129).
Затримка психічного розвитку	Низька адаптивність до змін, труднощі в розумінні групових норм, ризик вигорання.	Емоційна нестабільність, конфліктність або пасивність.	Соціальний педагог, психолог, дефектолог, батьки.	Емоційна регуляція, співпраця, адаптація до норм.	Ігрові програми емоційного розвитку, повільний темп соціальних завдань, сімейна підтримка (п. 5 постанови №129).

Категорія ООП (нозологія)	Соціально - культурні труднощі	Поведінкові труднощі	Необхідні фахівці команди супроводу	Соціальні компетенції, що розвивати	Рекомендації для соціально-педагогічної роботи (індивідуалізований підхід)
Порушення мовлення	Обмежена вербальна взаємодія, ризик ізоляції через нерозуміння.	Пасивність, труднощі з самовираженням.	Соціальний педагог, логопед, психолог, батьки.	Альтернативна комунікація, слухання, груповий діалог.	Візуальна підтримка в іграх, програми соціальної комунікації (п. 11 постанови №129).

**Додаток В**  
**Функціонал та взаємодія між фахівцями**  
**Команди супроводу молодших школярів з ООП у ЗЗСО**  
**(відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти № 609 від 08.06.2018 та Постанові Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. №957 )**

<b>Фахівець</b>	<b>Вид діяльності</b>	<b>З ким взаємодіє</b>
Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист)	формування складу Команди супроводу;	Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Асистент вчителя Батьки дитини з ООП Медичний працівник закладу освіти
	залучення необхідних фахівців	Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Фахівці: Управління соціального захисту населення Служби у справах дітей Центру надання соціальних послуг Фахівці із соціальної роботи Фахівці медичних закладів
	призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР та ІНП;	Заступник директора з навчально-виховної роботи
	організація роботи Команди супроводу;	Заступник директора з навчально-виховної роботи
	контроль за виконанням висновку ІРЦ;	Заступник директора з навчально-виховної роботи
	залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;	Заступник директора з навчально-виховної роботи Вчитель -дефектолог Психолог

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
	контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;	Заступник директора з навчально-виховної роботи
	розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;	Заступник директора з навчально-виховної роботи Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Асистент вчителя Батьки дитини з ООП Медичний працівник закладу освіти Фахівці ІРЦ
	залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;	Батьки дитини з ООП
	моніторинг виконання ІПР	Заступник директора з навчально-виховної роботи Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Асистент вчителя Фахівці ІРЦ
Практичний психолог	вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;	Учень з ООП Батьки учня з ООП Фахівці ІРЦ
	психологічний супровід дитини з ООП;	Учень з ООП Вчитель -дефектолог Класний керівник Асистент вчителя Фахівці ІРЦ
	надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР (проведення корекційно-розвиткових занять практичним психологом, вчителем-дефектологом здійснюється відповідно до чинного законодавства);	Учень з ООП Фахівці ІРЦ Вчитель -дефектолог
	надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Психолог

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
	працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;	Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Асистент вчителя Батьки дитини з ООП Медичний працівник закладу освіти
	консультативна робота з батьками дитини з ООП;	Батьки дитини з ООП
	просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП Медичний працівник закладу освіти
Соціальний педагог	соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;	Учень з ООП Батьки з дитини з ООП
	виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;	Батьки з дитини з ООП
	вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;	Батьки з дитини з ООП
	соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі;	Учень з ООП Заступник директора Психолог Класний керівник Вчителі - предметники Асистент вчителя
	інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;	Учень з ООП Батьки дитини з ООП
	надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
	ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;	Психолог Вчитель -дефектолог Класний керівник Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП Медичний працівник закладу освіти
	захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.	Учень з ООП Батьки дитини з ООП Фахівці ІРЦ Фахівці: Управління соціального захисту населення Служби у справах дітей Центру надання соціальних послуг Фахівці із соціальної роботи
Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель-реабілітолог	надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР;	Учень з ООП Батьки дитини з ООП Фахівці ІРЦ
	моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР;	Учень з ООП Батьки дитини з ООП
	надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);	Класний керівник Вчителі - предметники Асистент вчителя
	консультативна робота з батьками дитини з ООП;	Батьки дитини з ООП
Вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі	забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;	Учень з ООП Асистент вчителя Батьки дитини з ООП

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
предметів/виховател ь	підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби, результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП
	участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП
	розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти та індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти;	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП
	визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;	Директор Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Вчителі - предметники Асистент вчителя Батьки дитини з ООП
	створення належного мікроклімату в колективі;	Психолог Соціальний педагог Асистент вчителя учні інклюзивного класу Батьки
	надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.	Батьки дитини з ООП

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
Асистент вчителя	спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;	Учень з ООП
	участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;	Заступник директора з навчально-виховної роботи Психолог Учень з ООП та учні інклюзивного класу Класний керівник Вчителі - предметники Батьки дитини з ООП
	участь у розробці ІПР;	Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Батьки дитини з ООП
	участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);	Заступник директора з навчально-виховної роботи Представники ІРЦ Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Батьки дитини з ООП
	адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;	Психолог Соціальний педагог Вчитель -дефектолог Класний керівник Вчителі - предметники

Фахівець	Вид діяльності	З ким взаємодіє
	оцінка спільно з вчителем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;	Класний керівник Вчителі - предметники
	підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;	Класний керівник Вчителі - предметники
	надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.	Класний керівник Вчителі - предметники Батьки дитини з ООП
Батьки дитини з ООП	доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань);	Команда супроводу
	прийняття участі у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ІПР;	Команда супроводу
	створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини.	Дитина з ООП
Медичний працівник закладу освіти	інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості;	Команда супроводу
	за необхідністю, здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.	Батьки дитини з ООП Фахівці медичних установ

**Додаток Г**  
**Особливості зарубіжних практик міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

Країна	Зміст соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд супроводу дітей з ООП	Форми роботи	Фахівці, які виконують
Французька Республіка	<p><b>Персональний план підтримки РАР</b>            (Le plan d'accompagnement personnalisé)            Здійснюється на основі Циркуляру № 2015-016 від 22 січня 2015 року [432]            Мета РАР:            Забезпечення коригувань і адаптацій освітнього характеру для учнів з тривалими академічними труднощами через порушення навчання.            Характеристики РАР:            Письмовий документ, спрямований на підтримку студента з академічними труднощами.            Організований відповідно до шкільних циклів для уникнення перешкод в адаптації.</p>	Пропозиція РАР	Може надаватися радою школи чи класу з подальшим отриманням згоди сім'ї
		Спостереження та звіт про доцільність РАР на підставі огляду та обстеження учня	Шкільний лікар (за необхідності також психологічне та парамедичне обстеження)
		Розробка РАР	Педагогічна група, батьки та залучені спеціалісти
		Виконання РАР	Забезпечується вчителями, а на другому рівні - завучем
	<p><b>Індивідуальна освітня програма успіху PPRE</b>            (Programme personnalisé de réussite éducative)            Визначена в статті L.311-12 Кодексу про освіту [365]            PPRE стосується студентів, які мають труднощі у вивченні певних знань та навичок, необхідних для успішного завершення освітнього циклу.            Цілі PPRE:            PPRE є документом, що формалізує та координує дії, спрямовані на реагування на труднощі, з якими стикаються</p>	Ініціатива PPRE	Створюється на ініціативу педагогічного колективу
		Розробка PPRE	Педагогічний колектив розробляє програму, враховуючи конкретні потреби учня

	учні. Він організовує цілеспрямовані дії для розвитку конкретних навичок учнів, враховуючи індивідуальні потреби. PPRE забезпечує диференційовану освітню підтримку для учнів протягом освітнього циклу. Він спрямований на посилення узгодженості дій, спрямованих на допомогу учневі, для оптимізації їхнього ефекту. PPRE також може застосовуватися для інтелектуально розвинених студентів, які мають труднощі в навчанні.	Обговорення та представлення PPRE	Документ обговорюється з законними представниками і та представляється учневі
		Реалізація PPRE	Реалізується в класі під керівництвом вчителів. Спеціалізовані вчителі або вчителі з різних програм можуть допомагати у виконанні PPRE
		Координація	У середній або старшій школі завуч координує виконання PPRE після консультації з командою
<p><b>Персоналізований шкільний проект PPS</b> (Projet personnalisé de scolarisation)</p> <p>Визначений у статті L.351-5 Кодексу про освіту [365]</p> <p>Персоналізований шкільний проект (PPS) є ключовим інструментом для організації навчання учнів з ООП. Він стосується учнів, які визнані інвалідами відповідно до закону 2005 року.</p> <p>Цілі PPS: PPS визначає та координує освітні, педагогічні, соціальні, медичні та парамедичні дії, що відповідають потребам учня; Він служить дорожньою картою навчання учня з обмеженими можливостями, забезпечуючи послідовність</p>	Прийом звернення батьків і створення Команди Міждисциплінарного оцінювання потреб дитини з ООП (Équipe d'évaluation interdisciplinaire)	Відомчий центр інвалідів (MDPH)	
		Комплексна оцінка ситуації	Міждисциплінарна команда оцінювання (Équipe d'évaluation interdisciplinaire)
		Розробка Персонального шкільного проекту PPS та передача його на розгляд Комісії з прав та автономії людей з обмеженими можливостями (CDAPH)	Міждисциплінарна команда оцінювання (Équipe d'évaluation interdisciplinaire)
		рішення щодо курсу навчання на основі персоналізованого навчального проекту; визначення щодо необхідного освітнього коригування, адаптації та підтримки;	Комісія з прав та автономії людей з обмеженими можливостями (CDAPH)

	та якість необхідної підтримки; Що дозволяє PPS: Визначає необхідні освітні коригування та адаптації; Сприяє прийняттю рішень щодо орієнтації, адаптованих навчальних матеріалів та людської допомоги	рішення щодо шкільного навчання з точки зору орієнтування; рішення щодо адаптованих навчальних матеріалів та допомоги фахівців; поточні рішення щодо внесення змін Персонального шкільного проекту PPS	
		контроль реалізації проекту персоналізованого навчання з метою забезпечення його безперервності та узгодженості; консультації батьків; керування командами фахівців, відповідальними за навчання; складання протоколів зустрічей міждисциплінарних команд та забезпечення їх розповсюдження зацікавленим сторонам; забезпечення постійного зв'язку із міждисциплінарною командою MDPH;  сприяє координації дій, що здійснюються педагогічними колективами шкільних закладів, медичними службами або установами та інші фахівці, які працюють з дитиною з ООП, незалежно від структури, до якої вони залежать збирає інформацію про учня для подальшого моніторингу Групою моніторингу навчання (ESS)	Вчитель-референт (Enseignant-référent)
		Моніторинг успіхів дитини з ООП та успішності виконання Персонального шкільного проекту PPS	Група моніторингу навчання (ESS)
	<b>Індивідуальний проект прийому PAI</b> (Projet d'accueil individualisé) Працює на основі Циркуляру № 2003-135 від 8 вересня 2003 року [432] PAI стосується дітей, які мають хронічні захворювання, алергії або харчові непереносимості. Цей проект дозволяє їм продовжувати навчання та забезпечує безпеку та підтримку здоров'я. Цілі PAI: PAI - це письмовий документ, який визначає медичне лікування та/або спеціальні дієти для учнів під час навчальних та позанавчальних годин. Він також включає коригування навчального	Подання заявки на PAI	Заявка подається сім'єю або керівником школи
		Узгодження з лікарем	Заявка розглядається у консультації зі шкільним лікарем або представником медичного закладу

	<p>процесу для забезпечення моніторингу стану здоров'я учня.</p> <p>РАІ дозволяє студентам з хронічними захворюваннями продовжувати навчання та визначає ролі кожного учасника у відповідності до їхніх навичок. Він також надає конкретні інструкції для надання допомоги у випадках надзвичайних ситуацій.</p> <p>РАІ може передбачати заходи для покращення шкільного життя, такі як адаптація меблів або пересадження класів.</p>	Складання документа	РАІ складається лікарем школи або представником медичного закладу, підписується директором школи та сім'єю, та може включати інших учасників за потреби
		Оновлення і контроль	Шкільний лікар забезпечує оновлення документа при необхідності та надає чіткі рекомендації для персоналу школи
<b>Німеччина</b>	<p><b>Мовна діагностика та мовна підтримка в секторі молодшої школи дітей з ООП</b> (Sprachdiagnostik und Sprachförderung im frühkindlichen Bereich)</p> <p>Один з видів спеціальної підтримки у закладі освіти, відповідно до Рекомендацій, прописаних у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 ( The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 270]</p>	Діагностика мовної компетентності	Шкільний наглядач (Schulaufsicht) Психологи (Schulpsychologen) Логопеди (Logopäden) Вчителі консультанти (Beratungslehrkräfte)
		Підтримка додатковими курсами	Логопеди (Logopäden) Спеціальні педагоги-дефектологи (Sonderpädagogen)
		Методичні рекомендації та планування індивідуальних заходів	Спеціалісти з педагогіки спеціальної освіти (Sonderpädagogen) Психологи (Schulpsychologen)

		Мовні кабінети та інтерактивні методи навчання	Логопеди (Logopäden) Спеціальні педагоги-дефектологи (Sonderpädagogen)
		Співпраця з батьками та соціальними працівниками	Педагоги (Pädagogische Fachkräfte) психологи (Schulpsychologen) та соціальні працівники (Sozialpädagogen)
		<p>Ці та інші заходи спрямовані на особливу підтримку дітей з мігрантів та дітей з порушеннями у мовному розвитку, а також на компенсацію соціальних недоліків</p> <p>Форми роботи даної підтримки здійснюються спільно спеціалістами з педагогіки, психології, мовної терапії та іншими відповідними галузями, щоб забезпечити комплексну допомогу дітям з мовними потребами.</p>	
	<p><b>Програма підтримки мовного розвитку в денних центрах для дітей з ООП</b> (Language Day-Care Centres for Children) Один з видів спеціальної підтримки у денному центрі, відповідно до Рекомендацій, прописаних у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 (The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст.271], спеціалісти якого активно співпрацюють з батьками та закладами освіти.</p>	Покращення мовних навичок	Логопеди (Logopäden) Спеціалісти, які мають спеціалізовану підготовку у сфері мовного виховання (Sonderpädagogen)
		Супровід спеціалізованою консультацією	Спеціалістами з мовного виховання та педагогіки (Sonderpädagogen)
		Програма підтримки мовного розвитку в денних центрах реалізується за допомогою комбінації прямої роботи з дітьми відповідно до їхніх потреб та консультативного супроводу з боку кваліфікованих спеціалістів.	

<p><b>Підтримка мовного виховання, мовної діагностики та підтримки читання</b> ( Bildung durch Sprache und Schreiben)</p> <p>Один з видів спеціальної підтримки у закладі освіти, який здійснюється на основі Програми "Освіта через мову та письмо" (Bildung durch Sprache und Schrift - BiSS), розробленою Постійною конференцією міністрів молоді та сім'ї (Jugend- und Familienministerkonferenz - JFMK) та Федеральним міністерством освіти та досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF) та BMFSFJ, 2012 року, яка спрямована на розвиток якості мовного виховання та мовної діагностики [469, ст.271].</p>	<p>Дослідницькі проекти та розвідувальні програми: Науково-дослідницька робота спрямована на розробку та вдосконалення методів мовного виховання та мовної діагностики.</p>	<p>Дослідник: Науковець, який займається науковими дослідженнями у сфері мовного виховання та письма</p>
	<p>Навчальні курси та програми: Організація навчальних курсів та програм для вчителів та вихователів з метою підвищення їх кваліфікації в галузі мовного виховання.</p>	<p>Методист з мовного виховання Координатор програми Педагог (Pädagogische Fachkräfte) Психолог (Schulpsychologe)</p>
	<p>Консультативна робота: Надання консультаційної підтримки вихователям та вчителям з питань мовного виховання та читання.</p>	<p>Методист з мовного виховання Координатор програми Педагог (Pädagogische Fachkräfte) Психолог (Schulpsychologe) Вчитель-логопед (Logopäden)</p>
	<p>Розробка методичних матеріалів: Створення методичних матеріалів для вихователів та вчителів з метою поліпшення якості мовного виховання.</p>	<p>Методист з мовного виховання Координатор програми Педагог (Pädagogische Fachkräfte) Психолог (Schulpsychologe) Вчитель-логопед (Logopäden)</p>
	<p>Мережі співпраці: Створення мереж співпраці між денними закладами для дітей та школами з метою обміну досвідом та розробки ефективних заходів мовного виховання.</p>	<p>Методист з мовного виховання Педагог (Pädagogische Fachkräfte) Психолог (Schulpsychologe)</p>

			Вчитель-логопед (Logopäden)
		Програма "Освіта через мову та письмо" (BiSS) науково досліджує та випробовує ефективність мовного виховання дітей від початкової до початкової середньої школи. Групи денних закладів для дітей та шкіл тісно співпрацюють, обмінюючись досвідом у сфері мовної діагностики та впровадження ефективних заходів. Програма також підтримує кваліфікацію вчителів та вихователів у цій галузі, сприяючи подальшому розвитку мовного виховання та підтримки читання та письма в освітній системі.	
	<p><b>Стратегія підтримки для учнів із нижчою успішністю</b> (Förderstrategie für leistungsschwächere Schüler)</p> <p>Відбувається відповідно до законопроекту «Рамка дій щодо зменшення кількості учнів, які залишили школу без першої загальноосвітньої кваліфікації, до безпечний перехід від початкової середньої школи до наступного рівня освіти або до професійної освіти та навчання за дуальною системою та зменшити кількість стажерів, які вибули» («Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse, Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher»), прийнятим у жовтні 2007 року Постійною Конференцією міністрів освіти КМК (Ständige Kultusministerkonferenz 464) [464] та прописана у Рекомендаціях Системи освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 ( The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 272 - 273]</p>	Індивідуальна підтримка: спеціалісти надають індивідуальну підтримку учням з низькою успішністю, розробляючи персоналізовані плани навчання та надаючи додаткові уроки або консультації.	Спеціальні вчителі-дефектологи (Sonderpädagogen) Психологи (Schulpsychologen) Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Соціальні педагоги (Sozialpädagogen) Представників консультативної системи з питань добробуту молоді
		Розширення шкільного дня: Робота з учнями проводиться у рамках розширеного графіку шкільного дня, що дозволяє забезпечити додатковий час для допомоги в навчанні та проведення підтримувальних заходів.	Спеціальні вчителі-дефектологи (Sonderpädagogen) Психологи (Schulpsychologen) Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Асистенти
		Професійна орієнтація: Надання учням можливостей для знайомства з різними професіями та визначенням своїх професійних цілей та інтересів.	Психологи (Schulpsychologen) Вчителі (Pädagogische Fachkräfte)

		Психологічна підтримка: уням надається психологічна підтримка, допомагаючи їм управляти стресом та впоратися зі складнощами.	Психологи (Schulpsychologen)
		Підтримка мовленнєвого розвитку	Спеціальні вчителі-дефектологи (Sonderpädagogen) Психолог (Schulpsychologe) Вчитель-логопед
		Соціальна підтримка учням і їхнім сім'ям, вирішення питань забезпечення учнів основними потребами та допомагають у вирішенні конфліктів.	Соціальний педагог (Sozialpädagogen)
		Організація роботи всіх спеціалістів, розробка та впровадження програм підтримки, звітність та координація між різними учасниками процесу.	Координатори освітніх програм
		Робота з учнями з особливими потребами, забезпечення корекційної складової через фізичну, реабілітаційну та іншу медичну підтримку.	Терапевти Медичні працівники (Schulsanitätendienst)
		Підтримка вчителів: Проведення тренінгів та підвищення кваліфікації для вчителів з метою покращення їхнього розуміння процесів навчання та навчальних потреб учнів з низькою успішністю та з ООП.	Координатори освітніх програм Соціальний педагог (Sozialpädagogen) Психолог (Schulpsychologe)
		Впровадження стратегії підтримки для учнів з низькою успішністю в навчанні відображає міждисциплінарну співпрацю різних фахівців з педагогічної, психологічної та соціальної сфер. Спеціалісти, такі як вчителі, психологи, соціальні працівники та інші фахівці спільно розробляють та впроваджують індивідуальні підходи для кожного учня. Індивідуальна підтримка, розширення шкільного дня, підтримка вчителів, професійна орієнтація та психологічна підтримка - це лише деякі із заходів, що забезпечуються цими спеціалістами. Їхні спільні зусилля спрямовані на створення сприятливого навчального середовища та надання комплексної підтримки учням у досягненні їхніх навчальних цілей. Передбачена також допомога під час профільної орієнтації учнів у старших класах.	
	<b>Корекційне навчання</b> ( Remedial Teaching (Förderunterricht))	Індивідуальна підтримка: фахівцями розробляються персоналізовані плани навчання та надаються додаткові уроки та консультації.	Спеціальні вчителі (Sonderpädagogen)

<p>Учні з ООП зазвичай отримують корекційне навчання в рамках занять у змішаних класах. Для підтримки цих учнів також можуть створюватися навчальні групи на певний період часу. Однак ці заходи супроводжуються інтегративною роботою в класі. Основний акцент ставиться на відмінних формах планування, викладання та організації навчання та виховних процесів.</p> <p>Здійснюється відповідно до Рекомендацій, прописаних у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 ( The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 274]</p>		<p>Психологи (Schulpsychologe) Дефектологи Шкільна медична служба (Schulsanitätardienst)</p>
	<p>Робота в малих групах: робота з учнями здійснюється в малих групах під час розширеного графіку шкільного дня, щоб забезпечити достатній час для надання підтримки та проведення спеціальних заходів.</p>	<p>Спеціальні вчителі (Sonderpädagogen) Психологи (Schulpsychologe) Дефектологи Шкільна медична служба (Schulsanitätardienst)</p>
	<p>Підтримка вчителів: здійснюється за допомогою тренінгів та підвищення кваліфікації, що спрямовані на покращення їхнього розуміння навчальних потреб учнів з ООП.</p>	<p>Тренери Педагоги (Pädagogische Fachkräfte)</p>
	<p>Інтервенція та консультації: Спеціалісти з педагогічної, психологічної та соціальної сфер працюють разом, щоб забезпечити повноцінну та комплексну підтримку учнів у досягненні їх навчальних цілей та створенні сприятливого навчального середовища.</p>	<p>Психологи (Schulpsychologe) Соціальні працівники (Sozialpädagogen)</p>
	<p>Корекційна підтримка учнів з ООП - це комплексний підхід, який вимагає міждисциплінарної взаємодії фахівців у соціально-педагогічній роботі. Ці спеціалісти працюють в команді, співпрацюючи один з одним, щоб забезпечити повноцінну та комплексну підтримку учнів у досягненні їхніх навчальних цілей та створенні сприятливого навчального середовища. Результативна взаємодія цих спеціалістів відображається в успішності та розвитку кожного учня з ООП.</p>	
<p><b>Підтримка дітей відряджень</b> ( Unterstützung für Kinder von Berufsreisenden)</p> <p>Підтримка дітей, батьки яких перебувають у постійних відрядженнях і родина вимушена переїздити з місця на місце.</p> <p>Також відбувається за Рекомендаціями, прописаними у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 ( The Education</p>	<p>Індивідуальна підтримка</p>	<p>Спеціальні вчителі Психологи (Schulpsychologe)</p>
	<p>Консультації, інформаційна підтримка та навчальна допомога, сприяє стійкості та послідовності в навчальному процесі.</p>	<p>Регіональні вчителі (Bereichslehrer)</p>
	<p>Робота в малих групах</p>	<p>Спеціальні вчителі Психологи (Schulpsychologe)</p>

System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 274 - 276]		
	Супровід від основної школи (Stammschule) до базової школи (Stützpunktschule) Посередництво між школою, батьками та вчителями, а також забезпечення зв'язку між Stammschule та Stützpunktschule, особливо під час періодів подорожей.	Регіональні вчителі (Bereichslehrer)
	Забезпечення індивідуальними навчальними програми та планами	Регіональні вчителі (Bereichslehrer)
	Контроль домашніх завдань та виправних занять	Регіональні вчителі (Bereichslehrer)
	Використання цифрових навчальних ресурсів (E-Learning)	Регіональні вчителі (Bereichslehrer)
	Організація спільних конференцій та дискусій	Представники з питань освіти Регіональні вчителі (Bereichslehrer) Батьки дітей, які відряджені
	Такий вид підтримки також вимагає комплексного підходу та активної соціально-педагогічної роботи з різними спеціалістами. Щоб забезпечити стабільність та послідовність навчання дітей, був введений шкільний журнал з індивідуальними планами навчання з німецької, математики та першої іноземної мови, що дозволяє продовжувати навчання на індивідуальному рівні та документує навчальний прогрес. Передбачена також допомога під час профільної орієнтації учнів у старших класах.	
<b>Заходи сприяння успішності учнів</b> ( Maßnahmen zur Förderung des Studienerfolgs)  Даний вид підтримки спрямований на соціально-педагогічну роботу з високообдарованими учнями та впровадження комплексу заходів з метою їх підтримки та розвитку.  Відбувається також за Рекомендаціями, прописаними у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 (The	Виявлення потенціалу та підготовка планів розвитку	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Консультанти
	Розробка профілів сильних сторін та інтересів учнів та розробка індивідуальних підходів до їхньої навчальної підтримки	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Консультанти
	Проведення навчальних заходів, які сприяють розвитку загальних інтелектуальних здібностей, а також підтримують музичні, спортивні та емоційні здібності учнів.	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Консультанти
	Моніторинг та документація прогресу для систематичного відстеження	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte)

Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 276]	прогресу та підтримки розвитку кожного учня	Консультанти
	Постійне вдосконалення системи підтримки, зокрема, шляхом впровадження нових ініціатив та цифрових платформ для спільної роботи.	Відділи освіти Педагогічні організації
	Ці заходи спрямовані на забезпечення всебічного розвитку та підтримки високообдарованих учнів незалежно від їх походження, статі та соціального статусу та передбачають активну взаємодію спеціалістів під час надання підтримки.	
<p><b>Програми підтримки дітей та молоді з мігрантським походженням</b> ( Förderprogramme für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund)</p> <p>Цей вид підтримки направлений на підтримку мовних здібностей всіх дітей з мігрантськими коріннями, які мають дефіцити у німецькій мові.</p> <p>Здійснюється на основі Рекомендацій, прописаних у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 ( The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 277 - 278]</p>	Оцінка потенціалу та підтримка здібностей за допомогою адаптованих методів аналізу	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Вчителі з міграційними коріннями
	Збереження культурної ідентичності та розвиток двомовних компетенцій за допомогою використання додаткових інструкцій на рідній мові	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Вчителі з міграційними коріннями
	Інтеграція дітей мігрантів у систему національної освіти за допомогою заходів спеціальної психологічної підтримки та соціально-педагогічних заходів	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Вчителі з міграційними коріннями Психологи (Schulpsychologie) Соціальні педагоги (Sozialpädagogen)
	Розширення системи підготовки вчителів у галузі міжкультурної освіти для навчання дітей мігрантів німецької мови як другої мови або іноземної мови	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Вчителі з міграційними коріннями Представники адміністрації закладів освіти Куратори програм
	Мовні здібності всіх дітей та молоді з мігрантськими коріннями, які мають дефіцити у німецькій мові, мають бути підтримані, щоб вони могли брати участь у навчанні та вихованні на рівних з іншими. Це вважається завданням для всіх вчителів та усіх предметів. Заходи для підтримки мовних навичок мають надаватися у всіх типах шкіл та на всіх рівнях, якщо існує попит. З метою інтеграції дітей та молоді з мігрантськими коріннями у школах проводяться різні програми підтримки, які допомагають дітям та молоді вивчати німецьку мову та	

		отримувати німецькі шкільні кваліфікації. Передбачена також допомога під час профільної орієнтації учнів у старших класах. Зазначені спеціалісти працюють в команді, співпрацюючи один з одним для забезпечення повноцінної та комплексної підтримки дітей мігрантів у процесі навчання та інтеграції.	
	<b>Заходи підтримки для переходу від школи до професійної освіти та навчання</b> (Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung) Цей вид підтримки направлений на збільшення кількості молодих людей, які проходять професійну підготовку після закінчення загальної освіти. Відбувається також за Рекомендаціями, прописаними у Системі освіти у Федеративній Республіці Німеччина 2019/2020 (The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020) [469, ст. 278 - 280]	Підготовчі заходи в системі переходу під час "Berufsvorbereitungsjahr" – року попередньої професійної підготовки. Створення рекомендацій щодо заходів у професійних школах для молодих людей з навчальними труднощами.	Вчителі (Pädagogische Fachkräfte) Соціальні педагоги та працівники (Sozialpädagogen) Психологи (Schulpsychologen)
		Підтримка в системі професійної освіти та навчання, індивідуальні підготовчі курси в компаніях	Фахівці з професійної орієнтації Інструктори з професійного навчання
		Співпраця зі службами зайнятості та центрами зайнятості	Консультанти з працевлаштування Соціальні працівники (Sozialpädagogen)
		Ці спеціалісти працюють у команді, спільно забезпечуючи підтримку молодим людям у їхньому переході від школи до професійної освіти та навчання.	
Італія	<b>Пропозиція трирічного плану навчання РТОФ</b> (Piano Triennale dell'Offerta Formativa)  Розробляється навчальним закладом, відповідно до Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 [66/19] та Законодавчому декреті № 96/2019 [DEC96/19]  Завдання РТОФ:	Розробка плану	Колегія вчителів, директор школи
		Оцінка потреб	Колегія вчителів, відділ навчально-методичної роботи
		Вивчення ефективності програм	Методична рада, вчителі предметників, методисти

	<p>1.Розробка програмних орієнтирів наступних трьох навчальних років.</p> <p>2.Визначення цілей покращення на основі Звіту про самооцінку та Плану покращення.</p> <p>3.Забезпечення континуїтету навчального процесу та методичної роботи в школі.</p> <p>4.Вивчення та оцінка ефективності навчальних програм і методик.</p> <p>5.Визначення заходів щодо покращення якості освіти та відповідності її потребам.</p>	Затвердження плану	Шкільна рада, директор школи, засновники навчального закладу
		Впровадження заходів покращення	Адміністрація школи, методичне об'єднання вчителів, педагогічний колектив
		<p>План PROF (Piano di Realizzazione dell'Offerta Formativa) в закладі освіти стосується адміністрації закладу, педагогічного колективу, учнів та їх батьків. Цей план містить стратегічні напрямки та дії щодо розвитку навчального процесу та навчального середовища в установі протягом певного періоду, частіше за все на тривалий термін, наприклад, на трирічний період. Він визначає освітні цілі, завдання, програми, педагогічні методи, ресурси, організаційні аспекти, а також механізми контролю та оцінки результатів. Цей план розробляється з урахуванням потреб учнів, вимог освітньої політики та нормативно-правового середовища.</p> <p>Також, план PROF також стосується учнів з інвалідністю або ООП, адже складання загального Плану Інклюзії PI також включено до РТОФ. Цей план повинен враховувати індивідуальні потреби таких учнів та забезпечувати їм доступ до якісної освіти, яка відповідає їхнім потребам та можливостям на загальному організаційному рівні. Він містить заходи щодо створення інклюзивного середовища, підтримки у навчанні та розвитку, а також забезпечує доступність необхідних ресурсів та послуг для учнів з інвалідністю. Такий план розробляється з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня з інвалідністю або особливими потребами, а також сприяє їхньому повноцінному включенню та успішному навчанню.</p>	
		Координація використання ресурсів	Керівництво шкільною адміністрацією та вчителями
Подоляння бар'єрів	Робоча група з інклюзії, учні, педагогічний персонал, соціальні працівники		
<p><b>Загальний план інклюзії PI (Piano Inclusionione)</b> Входить до РТОФ Розробляється навчальним закладом, відповідно до Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 [66/19] та Законодавчому декреті № 96/2019 [DEC96/19] PI має такі завдання у закладі освіти:</p> <p>1.Створення культури інклюзії;</p> <p>2.Забезпечення доступу до освіти;</p> <p>3.Підтримка учнів з різними потребами;</p> <p>4.Розробка спільноти закладу освіти;</p> <p>4.Створення безбар'єрного середовища;</p>	Визначення фасилітаторів контексту	Адміністративний персонал школи, соціальні працівники, психологи	
	Проектування та планування заходів	Робоча група з інклюзії, адміністративний персонал школи, педагогічний	

5. Підвищення освітньої свідомості серед учасників освітнього процесу щодо принципів інклюзії та підтримки учнів з особливими потребами.		персонал, соціальні працівники
	Впровадження Плану щодо включення	Адміністративний персонал школи, педагогічний персонал, соціальні працівники, батьки учнів
	Моніторинг та оцінка результатів	Робоча група з інклюзії, адміністративний персонал школи, педагогічний персонал, соціальні працівники, батьки учнів
	До завдань Загального плану інклюзії РІ також входить координоване використання доступних ресурсів, включаючи загальне використання заходів підтримки на основі індивідуальних програм освітньо-виховної роботи (Індивідуальний навчальний план PEI) та індивідуальних планів розвитку (Персональний освітній план PDP ) кожного учня. Складається для учнів, які мають ступінь BES 1 (ООП) «Інвалідність» та має постійну дію (Додаток G).	
<b>Індивідуальний навчальний план PEI</b> (Piano Educativo Individualizzato) Розробляється навчальним закладом, відповідно до Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 [66/19] та Законодавчому декреті № 96/2019 [DEC96/19] відповідно до певного виду порушень чи нозології учня з ООП. Завдання PEI: 1. Розробка і затвердження індивідуального освітнього плану залученими до нього сторонами. 2. Врахування сертифікації інвалідності та Функціонального профілю учня. 3. Визначення інструментів, стратегій та методів для створення навчального	Розробка і затвердження Індивідуального освітнього плану (PEI)	Вчителі-класоводи або члени класних рад, спеціалісти з навчального закладу та зовнішні фахівці, батьки учнів
	Врахування сертифікації інвалідності та Функціонального профілю	Спеціалісти з навчального закладу, батьки учнів, медичні працівники, які встановлюють інвалідність
	Визначення інструментів, стратегій та методів для створення навчального середовища	Педагогічний колектив, спеціалісти з навчального закладу, психологи, соціальні працівники

<p>середовища, яке враховує аспекти взаємодії, соціалізації, комунікації, орієнтації та самостійності учня.</p> <p>4.Конкретизація методики навчання та оцінювання, що відповідає індивідуальним потребам учня.</p>	<p>Конкретизація методики навчання та оцінювання</p>	<p>Вчителі-предметники, вчителі-логопеди, психологи, спеціалісти з навчального закладу</p>
	<p>Участь батьків у процесі розробки та затвердження плану</p>	<p>Батьки учнів</p>
	<p>Залучення конкретних професійних осіб як внутрішніх, так і зовнішніх учасників навчального закладу</p>	<p>Спеціалісти з навчального закладу, зовнішні експерти, представники місцевих служб підтримки</p>
	<p>Робота з мультиспеціальною оціночною групою</p>	<p>Спеціалісти з навчального закладу, психологи, медичні працівники, соціальні працівники</p>
	<p>PEI (Індивідуальний навчальний план) може бути розроблений різними Робочими групами, включаючи GLI (Робоча група інклюзії) та GLO (Оперативна робоча група).</p> <p>GLI зазвичай відповідає за розробку освітніх стратегій та планів для включення учнів з ООП. Вона координує співпрацю між вчителями, батьками та спеціалістами для створення індивідуальних планів навчання. З іншого боку, GLO фокусується на операційній діяльності щодо впровадження цих планів. Він може включати керівників шкільних програм, учителів-консультантів та інших фахівців, які забезпечують підтримку учням з особливими потребами у навчанні та адаптації освітнього процесу (Додаток Н).</p>	
<p><b>Персональний освітній план PDP (Piano Duamico Personalizzato)</b></p> <p>Працює відповідно до закону 170/2010 [170/10], який стосується освітньої інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (BES) в Італії. Цей закон надає рамки і визначає права та для забезпечення доступності освіти для всіх учнів, включаючи тих, хто потребує спеціального підходу.</p> <p>Також опирається на Нові правила щодо специфічних проблем з навчанням у школах</p>	<p>Підготовку та складання Плану.</p> <p>Цей етап передбачає збір даних про учня, врахування його особливостей, а також консультації з батьками та фахівцями.</p>	<p>1.Вчителі-класоводи в початковій школі та рада класу в школі середньої освіти першого рівня:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Збирання та аналіз даних про учнів.</li> <li>- Консультації з батьками та спеціалістами.</li> </ul> <p>2.Батьки учнів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Надання вчителям та раді класу</li> </ul>

	<p>- Міністерський наказ від 12 липня 2011 р. – Інструкції. Та на Рекомендації щодо права на навчання учнів і студентів зі специфічними вадами навчання СМ. п.8 2013 р. прот.561.</p> <p>Його завданням є індивідуалізація навчального процесу для кожного учня, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби (BES). Основні форми роботи, що включаються в план PDP, включають в себе підготовку, виконання та оцінку навчальних програм.</p>	<p>відомостей про учня, його особливості та потреби. 3.Спеціалісти з освіти та соціальної сфери: - Надання консультацій та рекомендацій щодо складання плану.</p>	
		<p>Виконання навчальних програм: Реалізація навчальних заходів, використовуючи рекомендації, визначені у плані. Співпраця вчителів та фахівців з освіти.</p>	<p>1.Вчителі: -Реалізація навчальних заходів відповідно до рекомендацій, визначених у плані. -Забезпечення індивідуального підходу до кожного учня. 2.Фахівці з освіти: -Підтримка вчителів у реалізації навчальних програм для учнів з особливими потребами.</p>
		<p>Оцінка та ревізія: Періодичні огляди та оцінки результатів. Залучення батьків та учнів для отримання зворотного зв'язку. Внесення необхідних змін у план PDP.</p>	<p>1.Вчителі: -Проведення періодичних оглядів та оцінок результатів навчання. -Внесення змін у план PDP відповідно до потреб учня. 2.Батьки учнів: -Надання зворотного зв'язку щодо ефективності плану та рекомендацій для подальших кроків. 3.Фахівці з освіти та соціальної сфери:</p>

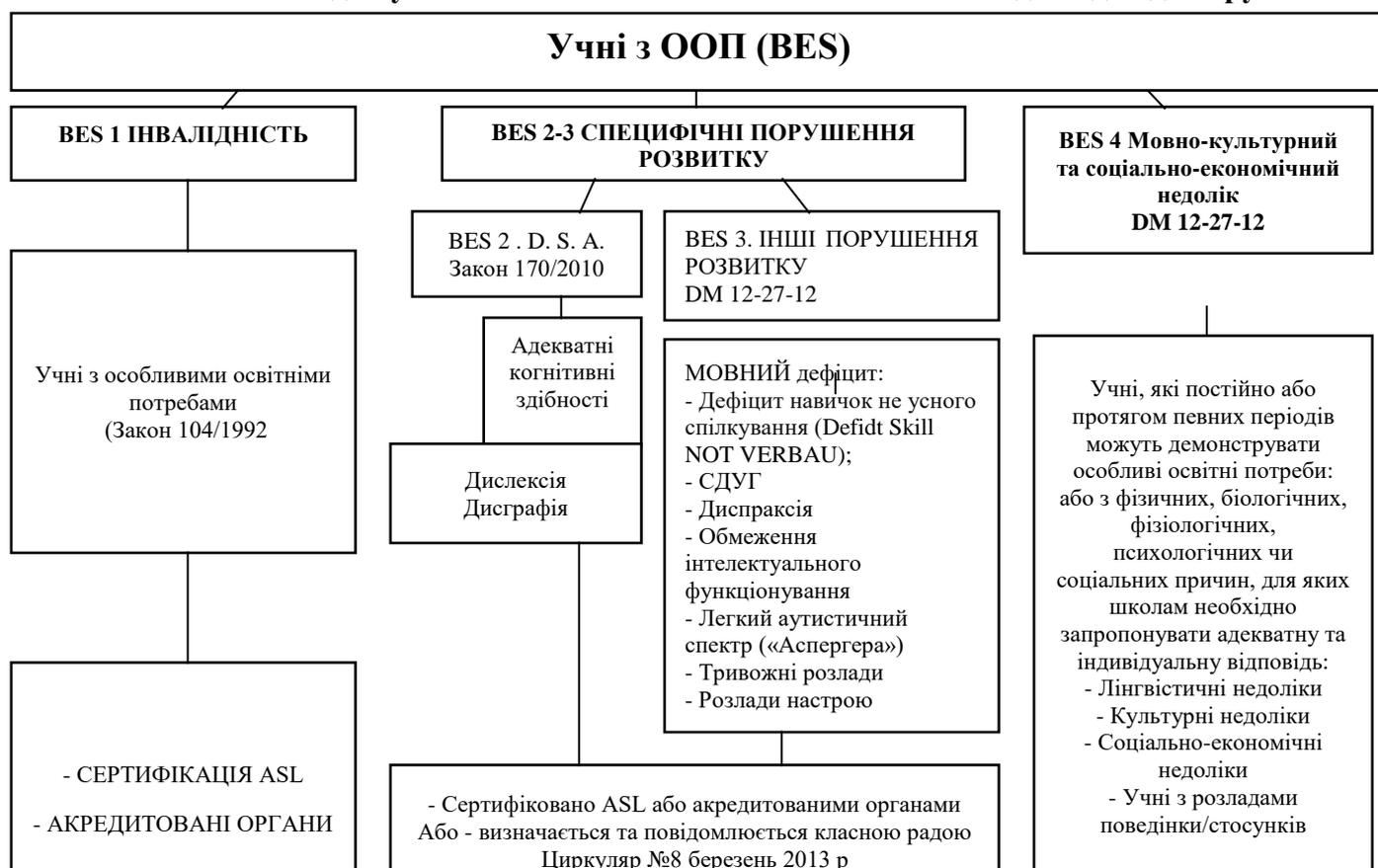
			-Підтримка в процесі оцінки та ревізії плану, враховуючи потреби учнів.
		Отже, план PDP створюється з метою забезпечення індивідуалізованого навчання для учнів з особливими освітніми потребами, а його реалізація вимагає співпраці вчителів, батьків, учнів та фахівців з освіти та соціальної сфери. Складається для учнів, які мають ступінь ООП або BES 2-3 рівня (Специфічні порушення розвитку) та BES 4 рівня (Мовно-культурний та соціально-економічний недолік) та має відповідно постійну та тимчасову дію, відповідно до ступеню порушення (Додаток G).	
	<p><b>Особистий освітній план РЕР (Piano Educativo Personalizzato)</b> Розробляється навчальним закладом, відповідно до Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 [66/19] та Законодавчому декреті № 96/2019 [DEC96/19]. Складається для учнів, які мають ступінь BES 1 (ООП) «Інвалідність» та має постійну дію. РЕР, є індивідуальним навчальним планом для учнів з особливими потребами. Завдання РЕР: -Визначення особистих та освітніх цілей учня. -Створення індивідуальних стратегій навчання та розвитку.</p> <p>Складові РЕР: Особисті дані учня. Клініко-функціональна діагностика. Соціально-сімейний контекст. Освітній шлях та попередні шкільні досягнення. Сучасний шкільний контекст.</p>	Індивідуальні консультації	Спеціаліст з освіти або психолог, який працює безпосередньо з учнем та його сім'єю.
		Розробка індивідуальних навчальних програм	Команда вчителів, психологів та спеціалістів з освіти, яка адаптує зміст і методику навчання до потреб учня
		Моніторинг та оцінка прогресу	Вчителі та спеціалісти, які спостерігають за досягненнями учня та вносять корективи в навчальний процес.

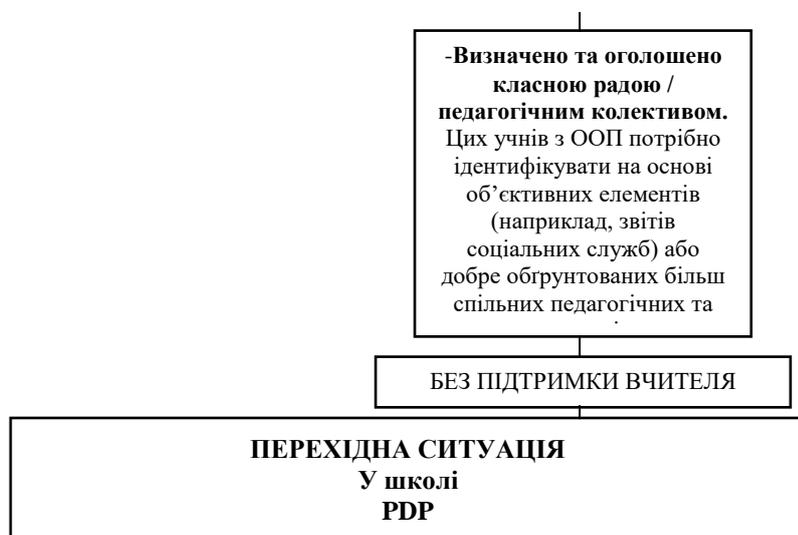
	<p>PEP спрямований на забезпечення індивідуального підходу до навчання та розвитку учня з особливими потребами, а також на підтримку його успіхів у навчанні та житті.</p> <p>PEP зазвичай розробляються та впроваджуються спільно зі спеціалістами з освіти, психологами, медичними працівниками, батьками та іншими зацікавленими сторонами. Це може включати вчителів-інклюзивісти, педагогів-дефектологів, психологів, логопедів, соціальних працівників, медичних працівників і батьків. Кожна школа чи навчальний заклад може мати свої власні структури та процедури для розробки та впровадження PEP залежно від місцевих вимог та ресурсів.</p> <p>Робоча інклюзивна група GLI (395o di Lavoro Inclusione) або GLO (395o di Lavoro per l'Orientamento) може брати участь у процесі укладання Персонального Освітнього Плану PEP. Група GLI фокусується на аспектах інклюзії та включення у навчальний процес, тоді як група GLO зазвичай спрямована на орієнтацію та планування майбутньої освіти або кар'єри учня. У разі учнів з ООП ці групи можуть брати участь у формулюванні та реалізації PEP, щоб забезпечити їм відповідну підтримку та можливість розвитку.</p>							
	<p><b>Диференційований освітній план PED</b> (Piano Educativo Differenziato)</p> <p>Складається для учнів, які мають ступінь BES 1 (ООП) «Інвалідність» та має постійну дію.</p> <p>Працює відповідно до закону 170/2010 [170/10], який стосується освітньої інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (BES) в Італії. Цей закон надає рамки і визначає права та для забезпечення доступності освіти для всіх учнів, включаючи тих, хто потребує спеціального підходу.</p> <p>PEP призначений для дітей з ООП, які відносяться до категорії BES 1 «Інвалідність» (Додаток G), або учнів які мають труднощі у навчанні тощо.</p> <p>Завдання плану PED включають:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ідентифікація особливих освітніх потреб учня: Розпізнання індивідуальних потреб кожного учня у вивченні та розвитку.</li> <li>2. Розробка індивідуального навчального плану:</li> <li>3. Створення персоналізованого плану</li> </ol>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="820 954 1294 1200">Розробка індивідуального навчального плану</td> <td data-bbox="1294 954 1495 1200">Педагоги, Психологи, Соціальні працівники</td> </tr> <tr> <td data-bbox="820 1200 1294 1447">Впровадження індивідуалізованих методів навчання</td> <td data-bbox="1294 1200 1495 1447">Вчителі</td> </tr> <tr> <td data-bbox="820 1447 1294 1599">Оцінювання та моніторинг прогресу</td> <td data-bbox="1294 1447 1495 1599">Вчителі, Шкільні керівники, Психологи</td> </tr> </table> <p>Цей план, відомий як PED, має на меті створення оптимальних умов для успішного навчання кожної дитини, враховуючи її особливі потреби та здібності. Він підтримує ідентифікацію освітніх потреб учнів, розробку індивідуальних навчальних планів та впровадження індивідуалізованих методів навчання. Шляхом співпраці між педагогами, психологами, соціальними працівниками та батьками, план PED сприяє створенню сприятливого середовища, де кожен учень може досягнути свого потенціалу та розвинути на повну котушку. Застосовується для учнів з категорією BES 1 Інвалідність (Додаток G). Впроваджується Робочими інклюзивними групами GLI та GLO (Додаток H, Додаток I).</p>	Розробка індивідуального навчального плану	Педагоги, Психологи, Соціальні працівники	Впровадження індивідуалізованих методів навчання	Вчителі	Оцінювання та моніторинг прогресу	Вчителі, Шкільні керівники, Психологи
Розробка індивідуального навчального плану	Педагоги, Психологи, Соціальні працівники							
Впровадження індивідуалізованих методів навчання	Вчителі							
Оцінювання та моніторинг прогресу	Вчителі, Шкільні керівники, Психологи							

	<p>навчання, який відповідає потребам та можливостям кожного учня.</p> <p>Впровадження індивідуалізованих методів навчання: Використання різноманітних педагогічних підходів та методів, щоб забезпечити оптимальні умови для навчання кожного учня.</p>		
	<p><b>Річний план інклюзії PAI</b> (Piano annuale dell'istituto)</p> <p>Наказ МОН Італії №8 від 06.03.2013р, Директива Міністерства 27 грудня 2012р.(Постанова Колегіуму Міністерства освіти № 8/13), Примітка Міністерства 1551 від 27.06. 2013 р.</p> <p>У PAI аналізуються успішні та проблемні аспекти інклюзивних заходів минулого навчального року. Також розглядаються пропозиції щодо використання різних ресурсів, включаючи інституційні та нестандартні, для підвищення рівня шкільної інклюзії у наступному році. Він стосується всіх учнів з ООП.</p>	<p>Аналіз сильних та критичних аспектів інклюзивних заходів</p>	<p>Цю частину плану готує та аналізує Група роботи з інклюзії (GLI), спільно з іншими фахівцями та вчителями закладу освіти.</p>
		<p>Формулювання пропозицій для підвищення рівня інклюзії. Також частиною PAI є розробка пропозицій щодо використання різних ресурсів для підвищення рівня інклюзії.</p>	<p>Це завдання виконує Група роботи з інклюзії (GLI), яка працює разом з адміністрацією та іншими зацікавленими сторонами.</p>
		<p>Затвердження та впровадження плану</p>	<p>План PAI після складання затверджує Колегіум вчителів, а впроваджує Група роботи з інклюзії (GLI) спільно з адміністрацією та педагогічним колективом.</p>
		<p>Цей план дозволяє закладам освіти систематично оцінювати та вдосконалювати практику інклюзивної освіти, забезпечуючи кожному учневі максимальну підтримку та можливості для розвитку.</p>	

## Додаток Д

## Плани навчання для учнів з ООП в Італійській системі освіти відповідно до порушень





Шлях А: Індивідуальний навчальний план РЕІ - Різноманітні стратегії для досягнення загальних цілей, що співпадають із програмою класу.

Шлях В: Особистий освітній план РЕР - Методологія та різні стратегії з спрощеними цілями, з урахуванням цілей класу.

Шлях С: Диференційований освітній план РЕД - Різноманітні методології та стратегії для відмінних від програми класу цілей.

Додаток Е.

Види інклюзивних робочих груп в Італійських закладах освіти

Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
<p><b>Група територіального включення GИТ</b> (395o per l'inclusione territoriale)</p> <p>Працює за аналогом Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 та Законодавчому</p>	<p>1. Організація та координація процесу територіальної інклюзії в школах.</p> <p>2. Оцінка потреб учнів із спеціальними освітніми потребами на території області.</p> <p>3. Розробка індивідуальних проектів для включення учнів з особливими потребами в освітні процеси.</p> <p>4. Співпраця з управлінням регіональної освіти для виділення необхідних</p>	<p>Збори та наради з учасниками групи для обговорення поточних питань інклюзії</p>	<p>Технічний керівник або директор школи, який очолює GИТ.</p> <p>Директори шкіл територіального області.</p> <p>Вчителі, що представляють різні рівні освіти (дошкільний, початковий, старший).</p> <p>Представники управління регіональної освіти</p>

Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
декреті № 96/2019	ресурсів для навчально-виховної підтримки.		Батьки учнів
		Проведення аналізу та оцінки діяльності шкіл з питань інклюзивної освіти	Технічний керівник або директор школи, який очолює ГІТ. Директори шкіл територіального області. Вчителі, що представляють різні рівні освіти (дошкільний, початковий, старший). Представники управління регіональної освіти Батьки учнів
		Розробка рекомендацій щодо використання ресурсів для підтримки інклюзії в навчальних закладах	Технічний керівник або директор школи, який очолює ГІТ. Директори шкіл територіального області. Вчителі, що представляють різні рівні освіти (дошкільний, початковий, старший). Представники управління регіональної освіти Батьки учнів
Моніторинг і оцінка ефективності впроваджених заходів з інклюзії	Технічний керівник або директор школи, який очолює ГІТ. Директори шкіл територіального області. Вчителі, що представляють різні рівні освіти (дошкільний,		

Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
			<p>початковий, старший). Представники управління регіональної освіти Батьки учнів</p> <p>Створення Груп для територіальної інклюзії (GIT) з 1 січня 2019 року відображає зростаючу увагу до потреб учнів з ООП в освітній процес. Ці Групи створені з метою заміщення роботи раніше створених Робочих груп для інтеграції в школу (ст. 15 Закону № 104/1992 [426; 449]) і розвитку більш ефективної системи підтримки. Робота Груп для територіальної інклюзії GIT важлива для забезпечення належної підтримки учням з ООП. Вони розробляють рекомендації щодо виділення ресурсів для навчально-виховної підтримки включення, які враховують конкретні потреби кожної школи. Така робота сприяє покращенню якості освіти для всіх учнів, забезпечуючи їм сприятливі умови для навчання та розвитку.</p>
<p><b>Робоча група шкільної інклюзії GLI</b> (li 395o di lavoro per l'inclusione)</p> <p>Працює за аналогом Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті № 66/2017 та Законодавчому декреті № 96/2019</p>	<p>1.Підтримка педагогічного колективу у визначенні та реалізації Плану інклюзії. 2.Підтримка вчителів-класоводів та рад класів у виконанні Індивідуальних навчальних програм (PEI) та Персональних освітніх планів (PDP). 3.Консультування та підтримка студентів з інвалідністю, батьків та асоціацій осіб із інвалідністю щодо включення у навчальний процес. 4.Взаємодія з місцевими медичними установами та іншими фахівцями для забезпечення інклюзивного середовища. До складу GLI входять: директор школи (який</p>	<p>Засідання Робочої групи</p> <p>Консультації з батьками та учнями</p> <p>Розробка Індивідуальних навчальних програм (PEI) та Персональних освітніх планів (PDP)</p> <p>Взаємодія з медичними установами та іншими фахівцями</p>	<p>Керівник навчального закладу, учителі-консультанти, педагогі-спеціалісти з інклюзії</p> <p>Учителі-консультанти, педагогі-спеціалісти з інклюзії</p> <p>Учителі-класоводи, педагогі-спеціалісти з інклюзії, члени рад класів</p> <p>Керівник навчального закладу, педагогі-спеціалісти з інклюзії, представники медичних установ</p>

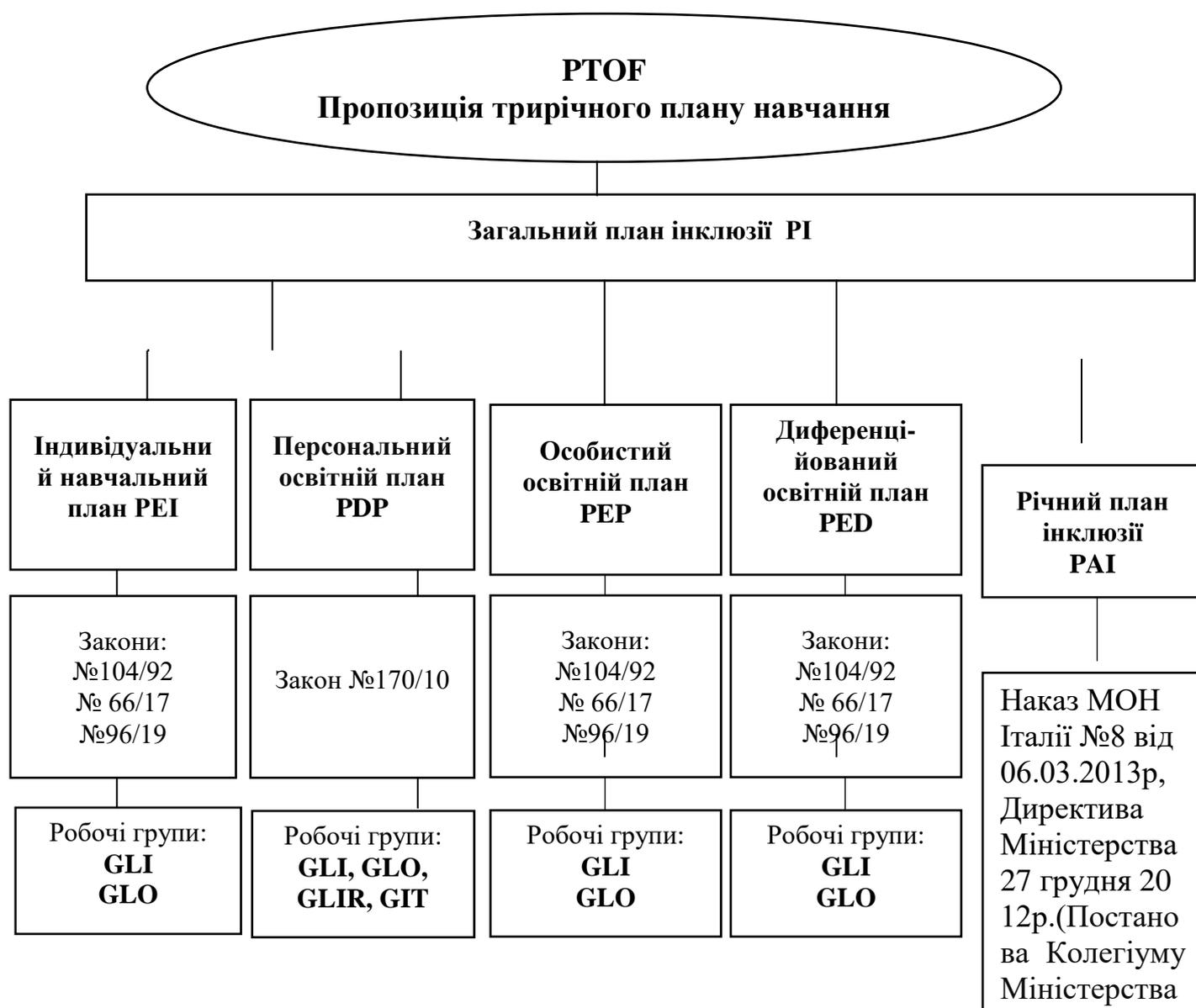
Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
	<p>призначає GLI та очолює її);  підтримка вчителів ;  викладачі навчальних закладів;  персонал  АТА (обслуговуючий персонал школи);  Фахівці з відділу мультидисциплінарної оцінки ASL.</p>	<p>Ці форми роботи сприяють створенню інклюзивного навчального середовища та забезпеченню підтримки для всіх учнів, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби.</p>	
<p><b>Регіональна міжвідомча робоча група GLIR</b>  (395o di lavoro interdipartimentale e regionale)</p> <p>Працює відповідно до Закону 107/2015</p>	<p>1.Координація і пропозиції щодо впровадження та перевірки програмних угод у відповідності до Закону 107/2015.  2.Забезпечення продовження заходів на території відповідно до визначених цілей та завдань.  3.Розробка та впровадження стратегій співпраці між регіонами, місцевими органами влади та об'єднаннями людей з інвалідністю.  4.Моніторинг та оцінка виконання програмних угод та заходів у сфері освіти.</p>	<p>Засідання та наради</p> <p>Розробка програмних угод та стратегій співпраці</p>	<p>Керівник  Управління регіональної освіти або його делегат  Представники регіонів та місцевих органів влади  Представники найбільш представницьких об'єднань людей з інвалідністю</p> <p>Керівник  Управління регіональної освіти або його делегат  Представники регіонів та місцевих органів влади  Представники найбільш представницьких об'єднань людей з інвалідністю</p>

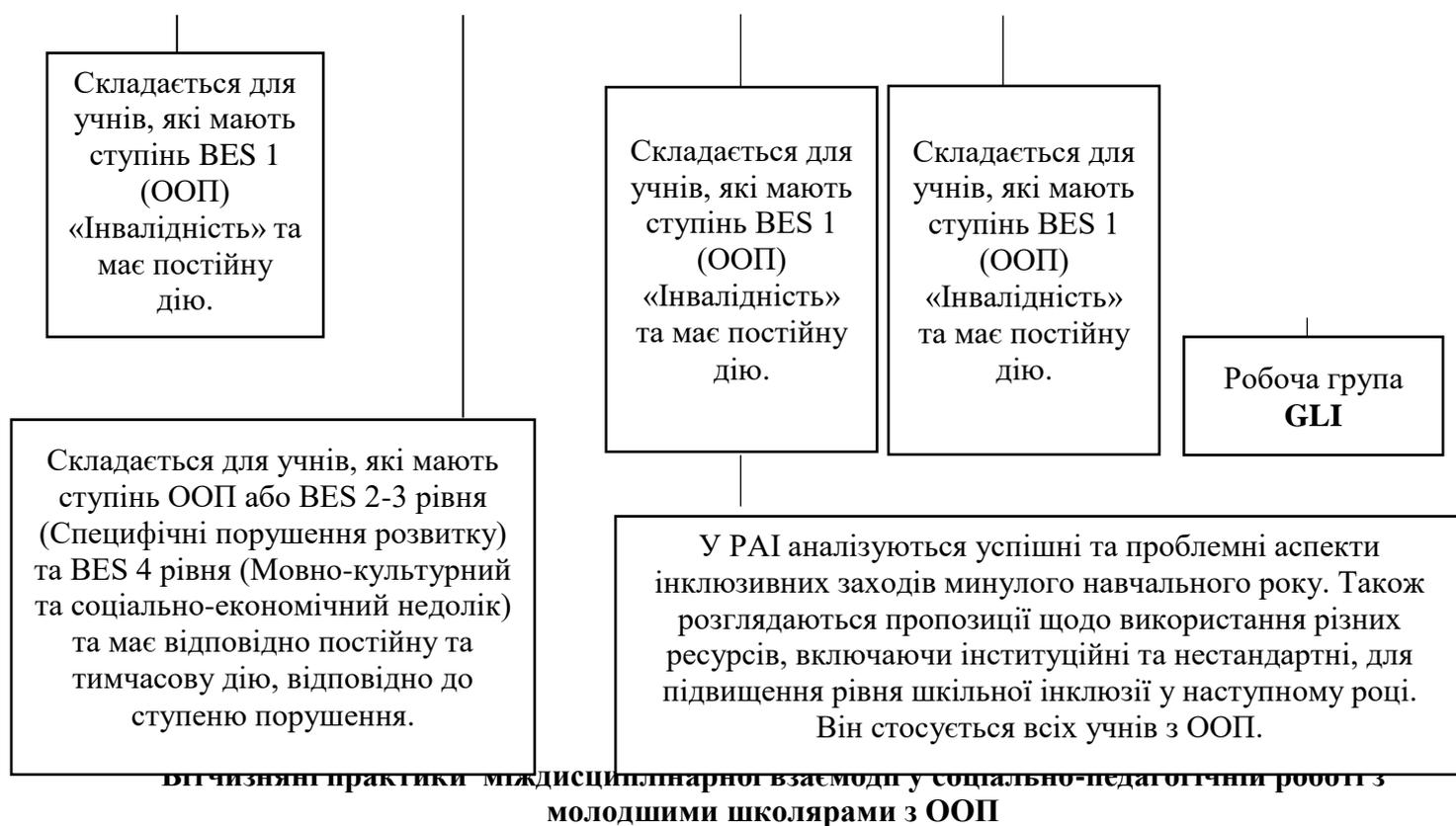
Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
		Моніторинг і оцінка	Керівник Управління регіональної освіти або його делегат Представники регіонів та місцевих органів влади Представники найбільш представницьких об'єднань людей з інвалідністю
		Комунікація і звітність	Керівник Управління регіональної освіти або його делегат Представники регіонів та місцевих органів влади Представники найбільш представницьких об'єднань людей з інвалідністю
		Група робочих міжінституціонального рівня (GLIR) є важливим органом, спрямованим на забезпечення підтримки та інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладі освіти.	
<p><b>Оперативна робоча група GLO</b> (Grup di lavoro operativo)</p> <p>Працює за аналогом Закону № 104/1992 [426; 449], Законодавчому декреті №</p>	<p>Операційні робочі групи з інклюзії окремих учнів з обмеженими можливостями формуються на рівні навчального закладу. GLO складається з команди класних керівників або класних рад. GLO, враховуючи профіль свого функціонування, має наступні завдання:</p>	<p>Засідання для обговорення та прийняття рішень</p>	<p>Команда класних керівників або класних рад. Батьки учнів або особи, які виконують батьківську відповідальність. Спеціалізовані фахівці з участю в інклюзивних програмах</p>

Назва	Завдання	Форми роботи	Виконавці
66/2017 та Законодавчому декреті № 96/2019	1.Визначення Індивідуального навчального плану (PEI); 2.Перевірка процесу інклюзії; 3.Кількісне визначення годин підтримки; 4.Кількісне визначення інших заходів підтримки. Членам GLO не надаються жодні виплати, компенсації, платні відпустки, відшкодування витрат або будь-які інші гонорари. Від активації Операційних робочих груп не повинні виникати, навіть опосередковано, додаткові витрати на персонал.	Аналіз результатів інклюзивних заходів	Команда класних керівників або класних рад. Спеціалізовані фахівці з участю в інклюзивних програмах
		Взаємодія зі спеціалістами та батьками учнів	Команда класних керівників або класних рад. Батьки учнів або особи, які виконують батьківську відповідальність. Спеціалізовані фахівці з участю в інклюзивних програмах. Представники місцевої адміністрації та організацій, що допомагають у впровадженні інклюзивних заходів.
		Група оперативної роботи - GLO - виступає важливим органом на рівні кожного навчального закладу для включення учнів з особливими освітніми потребами. Складаючись з різних фахівців та представників шкільної та зовнішньої спільноти, GLO забезпечує виконання завдань, спрямованих на визначення індивідуальних освітніх програм, оцінку процесу включення, а також розподіл необхідних ресурсів для підтримки учнів. Активна участь учнів з особливими потребами, а також врахування їхніх індивідуальних потреб та принципів самовизначення визначають роботу групи. Результативна діяльність GLO сприяє створенню сприятливого середовища для навчання та розвитку кожного учня, розвиваючи підтримку та взаємодію між різними фахівцями та стейкхолдерами шкільного середовища.	

## Додаток Є

## Візуалізація Планів інклюзивного навчання в закладах освіти Італії.





Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
<b>І рівень підтримки</b> (учнів, які потребують більшої уваги фахівців на певному етапі на рівні закладу освіти)	<b>Створення індивідуальної програми розвитку (ІПР):</b> Команда супроводу, яка формується з фахівців закладу освіти, вирішує про надання дитині першого рівня підтримки та розробляє індивідуальну програму розвитку, що враховує її особливості та потреби.	<b>Складання та впровадження індивідуальної програми розвитку ІПР:</b> Команда супроводу на засіданнях обговорює потреби та можливості дитини, створюючи програму розвитку, яка максимально відповідає її потребам.	Фахівці команду супроводу на рівні закладу освіти: Адміністрація закладу освіти, Педагоги, Психологи, Батьки, Соціальні педагоги та інші спеціалісти школи, які утворюють команду супроводу для розробки та впровадження індивідуальних програм розвитку учня.

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
		<b>Забезпечення психолого-педагогічного супроводу під час навчання у закладі освіти</b>	Фахівці команди супроводу, які безпосередньо взаємодіють з учнем
		<b>Моніторинг успішності дитини з ООП та виконання ІПР</b>	Вчителі, Психолог
		<b>Проведення індивідуальних консультацій з батьками</b>	Вчителі, психолог, Представники адміністрації закладу освіти
	<p>Перший рівень підтримки стосується учнів, які потребують більшої уваги фахівців на певному етапі. Наприклад, під час адаптаційного періоду, діти з низьким рівнем готовності до школи, не пов'язаним із порушенням розвитку, діти з національних меншин, для яких українська мова не є рідною, з малозабезпечених родин тощо. Педагоги приділяють додаткову увагу таким дітям під час навчання. На першому рівні підтримки, вчитель використовує такі методи, підходи, завдання, щоби сприяти максимальній залученості кожного учня. Водночас він може застосовувати інструментарій та технології інклюзивного навчання, щоби залучити до активностей якомога більше учнів.</p> <p>Психолог у межах своїх посадових обов'язків працюючи з усім класом, аналізуючи особливості та потреби кожної дитини, визначає моменти, у яких вона потребує підтримки та якої саме. Саме такій категорії учнів, за рішенням фахівців закладу освіти і надається перший рівень підтримки.</p> <p>Така підтримка здійснюється ресурсами самого закладу. Тут не передбачено створення інклюзивного класу та відкриття ставки асистента вчителя. Кількість таких дітей у класі не обмежена. Додаткове фінансування не виділяється. Підтримка здійснюється командою супроводу, до якої входять фахівці закладу освіти. Підтримка може стосуватися освітніх та поведінкових труднощів та мати тимчасовий характер.</p>		
<b>II рівень підтримки</b> (порушення або складності під час навчання, що потребують створення інклюзивного класу)	<b>1. Створення інклюзивного класу:</b> Створення класного колективу, в якому діти з різними освітніми потребами можуть спільно навчатися та взаємодіяти. <b>2. Введення посади асистента вчителя:</b> Забезпечення наявності додаткового фахівця, який надає допомогу дітям з ООП	<b>Створення інклюзивного навчального середовища,</b> яке сприяє успішному навчанню та розвитку кожної дитини.	Фахівці міждисциплінарної команди супроводу: Адміністрація закладу освіти, вчителі, асистент вчителя, батьки, психологи, представники ІРЦ та інші необхідні фахівці, яких

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
	<p>під час навчання та виконання завдань.</p> <p><b>3.Складання індивідуальної програми розвитку (ІПР):</b> Розробка індивідуальної програми, яка враховує потреби та можливості кожної дитини з ООП.</p> <p><b>4.Складання Індивідуального навчального плану (ІНП),</b> яка передбачає адаптацію навчальних матеріалів.</p>		залучають відповідно до потреб дитини з ООП.
		<b>Впровадження Індивідуальної програми розвитку ІПР та Індивідуального навчального плану ІНП</b>	Вчителі, Асистент вчителя, Психолог, Соціальний педагог
		<b>Забезпечення психолого-педагогічного супроводу під час навчання</b>	Вчителі, Асистент вчителя, Психолог, Соціальний педагог
		<b>Проведення корекційних занять</b>	Психолог Корекційний педагог Логопед
		<b>Моніторинг успішності дитини з ООП та виконання ІПР та ІНП</b>	Адміністрація закладу освіти, Вчителі, Асистент вчителя, Психолог
		<b>Проведення індивідуальних консультацій з батьками</b>	Фахівці міждисциплінарної команди супроводу
	<p>Мета другого рівня підтримки полягає в забезпеченні індивідуальної та ефективної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, які потребують більшого рівня уваги та підтримки, ніж на першому рівні. Діти на другому рівні можуть потребувати додаткового обладнання та матеріалів (дозволяється витратити 10% від загальної суми фінансової підтримки), а також додаткових корекційних занять (не більше 2 на тиждень). У класі може бути не більше 3 дітей із другим рівнем підтримки. Учні, які отримують другий рівень підтримки навчаються без асистента вчителя та асистента дитини у класі. для цього рівня підтримки міждисциплінарною командою складається не лише Індивідуальний план розвитку (ІПР), як і на першому рівні, але й Індивідуальна навчальний план (ІНП).</p>		
<b>ІІІ рівень підтримки (помірний степінь порушень)</b>	1.Забезпечення індивідуальної адаптації навчального процесу для кожної дитини з	<b>Складання та впровадження Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та</b>	Фахівці міждисциплінарних команд: Адміністрація закладу освіти,

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
	<p>особливими освітніми потребами.</p> <p>2.Забезпечення доступу до необхідних ресурсів та обладнання для ефективного навчання та розвитку дітей.</p> <p>3.Надання додаткових корекційних занять для покращення академічних та соціальних навичок дітей.</p>	<p><b>Індивідуального навчального плану (ІНП)</b></p>	<p>Представники ІРЦ, Педагоги-дефектологи, Психологи, Вчителі, Асистенти вчителя, Соціальні педагоги, Батьки</p>
		<p><b>Моніторинг успішності дитини з ООП та виконання індивідуальних навчальних програм</b></p>	<p>Вчителі, психолог, асистент вчителя, соціальний педагог</p>
		<p><b>Організація додаткових корекційних занять, до 4 на тиждень.</b></p>	<p>Психолог, корекційний педагог, дефектолог, логопед</p>
		<p><b>Проведення індивідуальних консультацій з батьками</b></p>	<p>Фахівці міждисциплінарної команди супроводу</p>
		<p>Третій рівень підтримки відрізняється від першого і другого рівнів у декількох аспектах:</p> <p>1.Ступінь труднощів: Третій рівень відповідає дітям з помірним ступенем труднощів у навчанні, тоді як перший і другий рівні можуть охоплювати дітей з різними рівнями потреб.</p> <p>2.Кількість дітей: На третьому рівні може бути не більше двох дітей з труднощами, тоді як на першому і другому рівнях ця кількість може бути більшою.</p> <p>3.Обсяг підтримки: Третій рівень передбачає більш інтенсивну підтримку, включаючи більше корекційних занять, використання спеціалізованого обладнання та матеріалів, а також можливість адаптації навчальних програм. У першому і другому рівнях ці обсяги менші. На закупівлю додаткового обладнання використовується до 20% фінансування.</p> <p>4.Комплексність заходів: На третьому рівні робиться більший акцент на індивідуальних</p>	

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
		програмах розвитку та навчання, а також залученні спеціалістів для надання підтримки, ніж на першому і другому рівнях. Отже, третій рівень підтримки є більш спеціалізованим і інтенсивним у порівнянні з першим і другим рівнями, оскільки він орієнтований на дітей з помірним ступенем труднощів у навчанні.	
<b>IV рівень підтримки</b> (тяжкий ступінь порушень)	1.Розробка і впровадження Індивідуальної програми розвитку ІПР та Індивідуального навчального плану ІНП, що враховують особливі потреби та можливості кожної дитини з ООП. 2.Організація корекційних занять та використання альтернативних методів навчання для досягнення успішних результатів. 3.Забезпечення адаптації чи модифікації навчальних програм та оцінювання для відповідності потребам дітей з важкими особливими потребами. 4. Забезпечення додатковими необхідним фахівцями, у тому числі асистентом вчителя та асистентом дитини.	<b>Індивідуальна розробка та впровадження навчальних програм ІПР та ІНП</b>	Фахівці міждисциплінарних команд: Адміністрація закладу освіти, Представники ІРЦ, Педагогі-дефектологи, Психологи, Вчителі, Асистенти вчителя, Соціальні педагоги, Батьки
		<b>Проведення спеціалізованих корекційних занять:</b> до 6 на тиждень.	Педагогі-дефектологи, Психологи
		<b>Використання альтернативних та спеціальних методів навчання</b>	Вчителі, Асистенти вчителів
		<b>Адаптація та модифікація навчальних програм та системи оцінювання</b>	Вчителі, Асистенти вчителів
		<b>Моніторинг успішності дитини з ООП та виконання індивідуальних навчальних програм</b>	Адміністрація закладу освіти, Вчителі, Асистенти вчителів

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
		<b>Проведення індивідуальних консультацій з батьками</b>	Фахівці міждисциплінарної команди супроводу
	Четвертий рівень підтримки надається учням з ООП з труднощами тяжких ступенів, та передбачає збільшення кількості корекційних занять на тиждень до шести, а також адаптацію освітнього матеріалу. Також передбачено використання альтернативних та спеціальних методів навчання. Передбачено також наявність асистента вчителя та асистента дитини, а також адаптації чи модифікації навчальних програм, а іноді – і результатів навчання. Передбачено збільшення витрат коштів освітньої субвенції до 35%. Супровід учнів з ООП, які мають четвертий рівень підтримки здійснюється міждисциплінарною командою, склад якої та ефективність спільної діяльності має повністю забезпечувати освітні потреби учня з ООП у закладі освіти.		
<b>V рівень підтримки (найтяжчий ступінь порушень)</b>	1.Розробка та реалізація індивідуальних навчальних програм, спеціально адаптованих до потреб та можливостей кожної дитини з найтяжчими особливими потребами. 2.Проведення високорівневих корекційних занять та використання спеціальних методів навчання для досягнення максимальних результатів. 3.Адаптація та модифікація навчальних програм та системи оцінювання з урахуванням специфіки потреб учнів.	<b>Індивідуальна розробка та впровадження навчальних програм ІПР та ІНП</b>	Фахівці міждисциплінарних команд: Адміністрація закладу освіти, Представники ІРЦ, Педагогі-дефектологи, Психологи, Вчителі, Асистенти вчителя, Соціальні педагоги, Батьки
		<b>Проведення спеціалізованих корекційних занять:</b> до 8 на тиждень.	Спеціальні педагоги, дефектологи, Логопеди, фахівці які працюють з тяжкими порушеннями розвитку
		<b>Використання альтернативних та спеціальних методів навчання</b>	Вчителі, Асистенти вчителів, Психологи, Спеціальні педагоги,

Рівні підтримки	Завдання	Форми соціально педагогічної роботи фахівців міждисциплінарних команд	Фахівці, які виконують
			дефектологи, Логопеди, Фахівці які працюють з тяжкими порушеннями розвитку
		<b>Адаптація та модифікація навчальних програм та системи оцінювання</b>	Спеціальні педагоги, Вчителі, Асистенти вчителів
		<b>Моніторинг успішності дитини з ООП та виконання індивідуальних навчальних програм</b>	Спеціальні педагоги, Вчителі, Асистенти вчителів
		<b>Проведення індивідуальних консультацій з батьками</b>	Фахівці міждисциплінарних команд
	<p>П'ятий рівень підтримки надається учням з ООП з труднощами найтяжчих ступенів, а кількість корекційних занять на тиждень збільшується до восьми. Освітній матеріал на п'ятому рівні підтримки може зазнавати не лише адаптації а і модифікації за потреби. Передбачено використання альтернативних та спеціальних методів навчання, адаптація та/або модифікація змісту навчання, міна результатів навчання, можливе використання альтернативних методів навчання, проведення занять з самообслуговування, використання спеціальних методів, методів альтернативної комункації, вільного розкладу тощо.</p> <p>Також передбачено наявність асистента вчителя та асистента дитини, збільшення витрат коштів освітньої субвенції до 35%. Супровід учнів з ООП, які мають п'ятий рівень підтримки здійснюється міждисциплінарною командою, склад якої та ефективність спільної діяльності має повністю забезпечувати освітні потреби учня з ООП у закладі освіти, шляхом залучення відповідних фахівців, з урахування нозології учня та складнощів, що виникають під час навчання.</p>		

## Додаток 3

## Схема рівнів підтримки для учнів з ООП у вітчизняному закладі освіти

	Рівні підтримки				
	I рівень	II рівень	III рівень	IV рівень	V рівень
<b>Хто проводить оцінку?</b>	Заклад освіти	ІРЦ	ІРЦ	ІРЦ	ІРЦ
<b>Створення інклюзивного класу</b>	Ні	Так	Так	Так	Так
<b>Кількість дітей, які отримують підтримку у класі</b>	Необмежено	Не більше 3-х	Не більше 2-х	Не більше 1-го	Не більше 1-х
<b>Асистент вчителя</b>	Ні	Так	Так	Так	Так
<b>Асистент учня</b>	Ні	Ні	Так	Так	Так
<b>Додаткове фінансування корекційно - розвиваючих та психолого-</b>	Ні	До 2 – х занять	До 4 – х занять	До 6 – х занять	До 8 – х занять

<b>педагогічних занять</b>					
<b>Закупівля обладнання</b>	Ні	на 10% від загальної суми фінансової підтримки	на 20% від загальної суми фінансової підтримки	на 35% від загальної суми фінансової підтримки	на 35% від загальної суми фінансової підтримки
<b>ІПР</b>	Так	Так	Так	Так	Так
<b>ІНП</b>	Ні	Так	Так	Так	Так
<b>Адаптація/ Модифікація</b>	Підбір матеріалів та форм роботи	Адаптація змісту навчання	Адаптація змісту навчання	Модифікація або адаптація змісту навчання. Можлива зміна результату навчання	Адаптація та/або модифікація змісту навчання; Зміна результатів навчання; використання альт. методів навчання

### Додаток И

**Відмінності та спільні риси Франції, Німеччини та Італії щодо їхнього підходу до організації інклюзивного навчання та відповідної міждисциплінарної взаємодії фахівців у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП.**

<b>Показник</b>	<b>Франція</b>	<b>Німеччина</b>	<b>Італія</b>	<b>Спільні риси</b>
<b>Підхід до інклюзивного навчання</b>	Використовуються різні види додаткової підтримки для учнів з ООП.	Розгалужена система освітніх закладів через автономію регіонів.	Піонер у запровадженні інклюзивного навчання в загально-освітніх закладах.	Використання індивідуалізованих планів підтримки в усіх країнах.
<b>Система підтримки учнів з ООП</b>	Використання індивідуальних планів підтримки (PPS, PAP).	Індивідуальні плани є частиною загальної системи підтримки учнів з ООП.	Індивідуальні плани підтримки (PEI, PDP).	Усі три країни використовують індивідуальні плани підтримки

<b>Показник</b>	<b>Франція</b>	<b>Німеччина</b>	<b>Італія</b>	<b>Спільні риси</b>
				для учнів з ООП.
<b>Визначення інвалідності</b>	Інвалідність визначається за рівнем соціальної участі, розлади письма та мовлення визнаються інвалідністю.	Визначення категорій порушень більшою мірою залежить від регіональних відмінностей.	Інвалідність також визначається за рівнем соціальної участі, проте розлади письма та мовлення не вважаються інвалідністю.	Франція та Італія схожі у підходах до визначення інвалідності, пов'язаних із соціальною участю.
<b>Міждисциплінарна взаємодія</b>	Активна співпраця між педагогами, соціальними працівниками та медиками.	Розвинена система взаємодії фахівців у регіонах. Раннє втручання та навчання батьків є ключовими елементами.	Широке залучення міждисциплінарних команд, включаючи активну роль батьків.	В усіх країнах міждисциплінарна взаємодія є ключовою, із залученням родин до процесу ухвалення рішень.
<b>Особливості системи</b>	Різні види додаткової підтримки для учнів з ООП.	Велика увага приділяється ранньому втручанню та підтримці батьків.	Інклюзивність є пріоритетом, учні з ООП включені до загально-освітнього простору.	Усі країни прагнуть до індивідуалізованого підходу з урахуванням національних особливостей та ресурсів.

**Додаток К**  
**Порівняння вітчизняного та закордонного досвіду залучення родини**  
**молодшого школяра з ООП до міждисциплінарної взаємодії у командах супроводу**

<b>Показники</b>	<b>Закордонний досвід</b>	<b>Вітчизняний досвід</b>
<b>Залучення родини учня з ООП</b>	Активна участь у команді, ухвалення рішень	Часткова участь, консультування
<b>Міждисциплінарна взаємодія</b>	Спільне планування фахівців різних профілів	Обмежена взаємодія між фахівцями
<b>Формування індивідуальної освітньої траєкторії учня з ООП</b>	Родина бере активну участь у складанні плану	Родина отримує консультації без активного впливу на планування
<b>Підхід до освітнього компоненту</b>	Фокус на командну роботу та інклюзію	Вузкий фаховий підхід, недостатня координація

**Додаток Л**  
**Порівняння вітчизняного та закордонного досвіду міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП**

<b>Показник</b>	<b>Досвід Франції, Німеччини та Італії</b>	<b>Вітчизняний досвід</b>
<b>Наявність координатора</b>	У Франції, Німеччині та Італії наявний координатор міждисциплінарної взаємодії. Наприклад, у Німеччині координатором виступає шкільний психолог або спеціаліст інклюзивної служби, який забезпечує узгодженість роботи різних фахівців. В Італії координатором є інклюзивний педагог, що координує роботу з батьками та фахівцями.	В Україні координатор міждисциплінарної взаємодії зазвичай відсутній. Співпраця фахівців часто не має чіткого координування, що призводить до неповної інтеграції дій різних спеціалістів.
<b>Залучення родини учня</b>	У Франції та Німеччині родина активно залучена до розробки індивідуального навчального плану, беручи участь у зустрічах та консультаціях. В Італії батьки	В Україні родина частково залучається, проте її роль здебільшого обмежується загальними консультаціями.

	грають ключову роль у міждисциплінарних командах та спільно з фахівцями ухвалюють рішення про навчальний план дитини.	Координація дій різних фахівців з родиною часто не налагоджена.
<b>Ефективність взаємодії фахівців</b>	У Франції, Німеччині та Італії міждисциплінарні команди мають структуровану взаємодію, що координується чітко визначеною особою. Це забезпечує узгодженість дій і якісний супровід дитини з ООП.	В Україні взаємодія між фахівцями менш структурована, відсутність координатора створює перешкоди для узгодження дій, що може негативно вплинути на результативність роботи з учнями.
<b>Форми співпраці</b>	У цих країнах команди включають не лише педагогів, але й психологів, медичних працівників, соціальних працівників. Наприклад, в Італії фахівці медичних установ тісно співпрацюють з освітянами, щоб забезпечити всебічну підтримку.	В Україні основну роль відіграють педагоги, інші фахівці залучаються за потребою, проте відсутність чіткого координатора призводить до розрізненості їхньої роботи.

### Додаток М

#### Анкета для фахівців – учасників міждисциплінарних Команд супроводу учнів з особливими освітніми потребами

Шановні колеги!

Запрошуємо Вас взяти участь у короткому анонімному опитуванні, яке проводиться серед фахівців – учасників міждисциплінарних команд супроводу учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах освіти. Метою опитування є вивчення особливостей міждисциплінарної взаємодії в соціально-педагогічній роботі з дітьми з ООП. Результати будуть використані виключно в наукових цілях для поглиблення розуміння ролі командного підходу у створенні інклюзивного освітнього середовища. Анкета є анонімною та не займе багато часу.

Дякуємо за Вашу участь!

#### 1. Яку посаду Ви займаєте зараз у закладі освіти?

- директор або заступник директора з навчально-виховної роботи
- вчитель початкових класів (класний керівник)
- вчитель
- асистент вчителя
- практичний психолог
- соціальний педагог
- вчитель-дефектолог
- вчитель-реабілітолог
- інспектор Служби освітньої безпеки (СОБ)
- Інший варіант

**2. До якої ланки освіти Ви належите?**

- Дошкільна освіта
- Початкова школа
- Середня школа
- Старша школа
- Інший варіант

**3. У якому місті чи регіоні (районі) знаходиться Ваш заклад освіти?**  

---

**4. Чи вважаєте Ви, що Ваша взаємодія з іншими учасниками Команди супроводу є конструктивною та сприяє ефективному виконанню спільних завдань?**

- Так, завжди, з більшістю членів команди взаємодія є конструктивною і забезпечує ефективне виконання спільних завдань
- Так, здебільшого взаємодія є конструктивною, хоча іноді виникають труднощі у взаємодії з деякими учасниками команди
- Іноді взаємодія є конструктивною, але часто виникають непорозуміння чи складнощі у взаємодії з більшістю учасників команди
- Рідко взаємодія у команді є конструктивною, що ускладнює комунікацію та досягнення позитивних результатів
- Взаємодія у команді є деструктивною, характеризується конфліктами, суперечностями
- Інший варіант

**5. Як ви реагуєте, якщо відчуваєте, що певні завдання не були виконані іншими фахівцями міждисциплінарної Команди супроводу належним чином?**

- Обговорюємо ситуацію безпосередньо з колегою, щоб зрозуміти причини і знайти рішення
- Повідомляю керівника команди про проблему для подальшого вирішення
- Намагаюся самостійно виправити ситуацію, не залучаючи інших
- Висловлюю своє незадоволення під час спільної зустрічі команди
- Ігнорую проблему, якщо вона не впливає на мої завдання
- Інший варіант

**6. Яких компетенцій, на Вашу думку, Вам не вистачає для ефективної роботи в міждисциплінарній команді?**

- знань сучасних методик і підходів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами
- базові знання про суміжні дисципліни, дотичні до Вашої роботи
- вміння розробляти індивідуальні програми розвитку відповідно потреб дитини з ООП
- розуміння законодавства в галузі освіти та соціального забезпечення дітей з ООП
- вміння встановлювати ефективний контакт і співпрацювати з батьками
- вміння встановлювати ефективний контакт і співпрацювати з членами команди супроводу, залученими фахівцями
- Інший варіант

**7. Оберіть форми міждисциплінарної взаємодії фахівців, які найчастіше використовуються Вашою Командою? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашій практиці)**

- Спільне планування індивідуальної програми розвитку (ІПР)
- Проведення регулярних спільних зустрічей/нарад
- Чати та месенджери (Viber, WhatsApp, Telegram, Microsoft Teams та ін)
- Використання спільних онлайн-документів для координації дій
- Використання спеціалізованих платформ для взаємодії (Цифровий портал ІРЦ)
- Проведення спільних занять або тренінгів
- Індивідуальні консультації з фахівцями з інших галузей (ІРЦ, реабілітаційні центри тощо)
- Спільні зустрічі з батьками для узгодження підходів
- Мобільні зустрічі фахівців для швидкого вирішення проблемних питань
- Інший варіант

**8. Що б Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії фахівців, що входять до команд супроводу школярів з ООП?**

---



---



---

### Додаток Н

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА



BORYS GRINCHENKO  
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

ФАКУЛЬТЕТ  
ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ  
6-р і. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154  
Тел.: +380 44 295-78-58  
fprsso.kubg.edu.ua, fprsso@kubg.edu.ua

FACULTY  
OF PSYCHOLOGY, SOCIAL WORK  
AND SPECIAL EDUCATION  
18/2 I. Shamo Blvd, Kyiv, Ukraine, 02154  
Tel.: +380 44 295-78-58  
fprsso.kubg.edu.ua, fprsso@kubg.edu.ua

13 грудня 2024 р. № 261

№ \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Шановні колеги!

Просимо Вас сприяти участі Вашого закладу освіти в опитуванні, яке проводить аспірантка 3 року навчання кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Яна Загугіна-Візер в межах дисертаційного дослідження на тему: "Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами".

Метою опитування є дослідження діяльності міждисциплінарних команд супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. Дослідження має наукову мету, результати будуть використані для

розробки рекомендацій щодо вдосконалення такої взаємодії у закладах освіти, узагальнення ефективних форм взаємодії команд супроводу.

Опитування буде проводитися за допомогою Google-форми методом анонімного анкетування, що забезпечить конфіденційність усіх відповідей.

Ми будемо вдячні, якщо Ви розглянете можливість організації цього опитування у Вашому закладі та надасте дозвіл на проведення дослідження. Зі свого боку, ми готові надати всі необхідні документи для узгодження та обговорення деталей із Вашим заступником з виховної роботи. Просимо також розповсюдити посилання на наші анкети у загальних чатах Вашого закладу освіти, чатах команд супроводу учнів з ООП, а також серед батьків. Будемо вдячні за сприяння в залученні фахівців та батьків дітей з особливими освітніми потребами в проведенні опитування.

Анкети для учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами(ООП) та залучених фахівців: <https://forms.gle/dVTeJpNtPagAyLR1A>

Анкети для батьків учнів з ООП: <https://forms.gle/hT2s4dREQ36bChwJ6>

З повагою  
декан Факультету психології,  
соціальної роботи та спеціальної освіти,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Наталія КЛІШЕВИЧ

### Додаток О

#### **Анкета для фахівців щодо міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами**

Шановні фахівці!

Ми проводимо наукове дослідження в рамках дисертаційної роботи на тему: "Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами". Метою дослідження є вивчення ефективності співпраці між фахівцями у соціально-педагогічній роботі з учнями з особливими освітніми потребами (ООП).

Анкетування є анонімним, всі відповіді залишаться конфіденційними. Просимо Вас відповісти на запитання анкети, а також, за можливості, поширити цю анкету серед інших фахівців, які працюють у міждисциплінарних командах супроводу молодших школярів з ООП.

Дякуємо за Вашу участь та сприяння у проведенні дослідження!

#### **1. У якому місті чи регіоні (районі) знаходиться Ваш заклад освіти?**

---

#### **2. Яку посаду Ви займаєте зараз у закладі освіти?**

- директор або заступник директора з навчально-виховної роботи
- вчитель початкових класів (класний керівник)
- вчитель
- асистент вчителя
- практичний психолог

- соціальний педагог
  - вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП)
  - вчитель-реабілітолог
  - інспектор Служби освітньої безпеки (СОБ)
  - інший варіант
- 3. Ваш досвід роботи в міждисциплінарній команді супроводу молодших школярів з ООП (кількість років)**
- 1-2 роки
  - 3-5 роки
  - Більше 5 років
  - Інший варіант
- 4. Вкажіть кількість міждисциплінарних Команд супроводу молодших школярів з ООП, в яких Ви берете участь на даний момент?**
- 1 – 3
  - 4 – 6
  - 7 – 10
  - Більше 10
  - Інший варіант
- 5. Які цінності Ви вважаєте ключовими в роботі Вашої міждисциплінарної Команди супроводу?**
- Взаємоповага
  - Відкритість до обговорення
  - Взаємна підтримка
  - Спільна відповідальність
  - Інший варіант
- 6. Що найбільше мотивує Вас в роботі міждисциплінарної Команди супроводу молодших школярів з ООП? (Оберіть можливі варіанти відповідей)**
- Реальні результати в розвитку дітей (покращення академічних, соціальних або поведінкових навичок)
  - Відчуття внеску в майбутнє дитини та її адаптацію в суспільстві
  - Позитивний зворотний зв'язок від батьків та колег
  - Можливість розвиватися професійно та навчатися новому
  - Ефективна командна взаємодія та підтримка між колегами
  - Повага до своєї роботи та мого внеску з боку команди чи адміністрації
  - Вирішення складних задач і пошук індивідуальних рішень для дитини
  - Можливість застосовувати творчий підхід до роботи
  - Доступ до сучасних ресурсів, технологій та методик
  - Чітке розуміння результатів та досягнень через спільну роботу команди
  - Почуття відповідальності за успіх дитини та команди
  - Інший варіант
- 7. Чи є координатор/менеджер у Вашій міждисциплінарній Команді супроводу?**
- Так
  - Ні
- 8. Якщо так, вкажіть хто у Вашій міждисциплінарній Команді супроводу є координатором/ менеджером?**
- Керівник закладу або його заступник

- Практичний психолог
- Класний керівник
- Соціальний педагог
- Спеціальний педагог
- Асистент вчителя
- Ніхто з учасників Команди супроводу не виконує цю роль, всі працюють в межах своїх основних функцій
- Інший варіант

**9. Чи чітко зрозуміло, яка Ваша роль у команді?**

- Так
- Частково
- Ні

**10. Оцініть рівень розуміння Вами ролі та функцій кожного члена міждисциплінарної Команди супроводу?**

	Так, повністю розумію	Скоріше розумію, ніж ні	Скоріше не розумію	Не розумію зовсім
Директор/Заступник директора				
Асистент вчителя				
Класний керівник				
Психолог				
Соціальний педагог				
Логопед				
Спеціальний педагог				
Інспектор Служби освітньої безпеки (СОБ)				
Фахівець соціальної роботи центру соціальних служб (ФСР)				
Медичний працівник				

**11. Як Ви оцінюєте розподіл обов'язків між членами команди?**

- Справедливий
- Частково справедливий
- Несправедливий

**12. Чи вважаєте Ви, що Ваша взаємодія з іншими учасниками Команди супроводу є конструктивною та сприяє ефективному виконанню спільних завдань?**

- Так, завжди, з більшістю членів команди взаємодія є конструктивною і забезпечує ефективне виконання спільних завдань
- Так, здебільшого взаємодія є конструктивною, хоча іноді виникають труднощі у взаємодії з деякими учасниками команди
- Іноді взаємодія є конструктивною, але часто виникають непорозуміння чи складнощі у взаємодії з більшістю учасників команди
- Рідко взаємодія у команді є конструктивною, що ускладнює комунікацію та досягнення позитивних результатів
- Взаємодія у команді є деструктивною, характеризується конфліктами, суперечностями

**13. Як ви реагуєте, якщо відчуваєте, що певні завдання не були виконані іншими фахівцями міждисциплінарної Команди супроводу належним чином?**

- Обговорюємо ситуацію безпосередньо з колегою, щоб зрозуміти причини і знайти рішення
- Повідомляю керівника команди про проблему для подальшого вирішення
- Намагаюся самостійно виправити ситуацію, не залучаючи інших
- Висловлюю своє незадоволення під час спільної зустрічі команди
- Ігнорую проблему, якщо вона не впливає на мої завдання
- Інше (зазначте, будь ласка)

**14. Чи виникають труднощі під час взаємодії між членами команди?**

- Так
- Ні

**15. Якщо так, які труднощі під час взаємодії між членами команди Ви можете відзначити у Вашій практичній діяльності? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Відсутність спільної мети або її нечітке формулювання
- Відсутність чітко визначених ролей і обов'язків у команді
- Нерегулярні зустрічі або недостатня координація роботи команди
- Низький рівень комунікації між членами команди (незрозумілі повідомлення, відсутність зворотного зв'язку)
- Низький рівень залученості окремих членів команди до спільної діяльності
- Низька мотивація до роботи в команді у частини фахівців
- Відсутність доступу до сучасних засобів ІКТ для спільної роботи
- Часті конфлікти
- Недостатність часу для спільних обговорень
- Відсутність чіткого алгоритму співпраці при створенні та реалізації Індивідуального програми розвитку (ІПР)
- Недостатня підготовка фахівців до налагодження ефективної взаємодії
- Різниця у підходах до роботи
- Недостатня залученість батьків до роботи в міждисциплінарній команді
- Високе навантаження на фахівців
- Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**16. Як Ви вирішуєте конфлікти, якщо вони виникають у процесі роботи Вашої Команди супроводу? (Оберіть Ваші варіанти із запропонованого переліку)**

- Обговорюю проблему безпосередньо з учасниками конфлікту, щоб знайти компроміс
- Залучаю керівника команди або посередника для допомоги у вирішенні ситуації
- Чекаю, поки ситуація вирішиться сама собою
- Намагаюся уникати конфлікту, навіть якщо це впливає на ефективність роботи
- Виношу питання на спільне обговорення всієї команди
- Використовую дипломатичний підхід, щоб уникнути ескалації
- Конфліктів не виникає
- Інше (зазначте, будь ласка про свій досвід вирішення конфліктів у команді)

**17. Вкажіть, з якими ще проблемами та труднощами Ви зустрічаєтесь в процесі міждисциплінарної взаємодії з членами команди супроводу?**

---

**18. Чи достатньою, на Вашу думку, є залученість до Вашої міждисциплінарної Команди супроводу дитини з ООП фахівців з інших установ або закладів для надання психолого-педагогічних чи корекційно-розвиткових послуг?**

- Так
- Ні

**19. Якщо ні, назвіть фахівців, яких на Вашу думку, важливо залучати до міждисциплінарної взаємодії?**

---

**20. У чому, на Вашу думку, полягає складність залучення необхідних фахівців до Команд супроводу молодших школярів з ООП?**

- Відсутність або недостатня кількість кваліфікованих фахівців, Низький рівень оплати праці та недостатнє фінансування роботи з дітьми з ООП
- Відсутність у фахівців достатніх спеціалізованих знань та практичного досвіду
- Брак координації між членами Команди супроводу та нерозуміння важливості міждисциплінарного підходу Обмеження у доступі до матеріально-технічних ресурсів, таких як адаптовані навчальні програми чи спеціалізовані засоби
- Стереотипи та упередження щодо дітей з ООП знижують мотивацію фахівців долучатися до роботи в команді супроводу
- Складні та затяжні бюрократичні процедури залучення фахівців до Команд супроводу
- Високе емоційне навантаження та ризик професійного вигорання
- Інше (Вкажіть Ваш варіант відповіді) \_\_\_\_\_

**21. Як часто проводяться засідання Вашої міждисциплінарної Команди супроводу молодшого школяра з ООП?**

- Щомісяця або частіше
- Раз на два-три місяці
- Три рази на рік
- Раз на пів року
- Рідше, ніж раз на пів року
- Інше: \_\_\_\_\_

**22. В який спосіб найчастіше відбувається засідання, зустрічі Вашої команди супроводу? (Оберіть декілька варіантів відповідей)**

- Очні зустрічі у закладі освіти
- Відео-конференції (Zoom, Skype, Meet тощо)
- Спілкування в чатах та месенджерах (Viber, WhatsApp, Telegram, Microsoft Teams та ін)
- Інші (вкажіть): \_\_\_\_\_

**23. Яку роль відіграють батьки дитини з ООП в роботі міждисциплінарної команди супроводу?**

- Надають інформацію про дитину з ООП
- Висловлюють своє бачення, оцінки та пропозиції
- Беруть участь у спільному аналізі ситуації та плануванні на партнерських засадах
- Підписують Індивідуальну програму розвитку (ІПР)
- Суттєвої ролі не відіграють
- Інше

**24. Як часто Ви залучаєте батьків до роботи міждисциплінарної команди супроводу?**

- Щомісяця або частіше
- Раз на два-три місяці
- Три рази на рік
- Раз на пів року
- Рідше, ніж раз на пів року
- Інше: \_\_\_\_\_
- 

**25. Яким чином ви активізуєте батьків до активної участі в роботі Команди супроводу? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Залучення лише для інформування (наприклад, розсилки, консультації)
- Залучення до планування індивідуальної програми розвитку дитини
- Співпраця в реалізації навчальних завдань (допомога вдома, виконання рекомендацій фахівців)
- Активна участь у командних зустрічах і прийнятті рішень
- Підтримка ініціативи батьків щодо додаткових активностей або заходів
- Надання соціально- психологічної підтримки через групи взаємодопомоги батьків дітей із ООП
- Створення атмосфери взаємоповаги, довіри та партнерства, щоб батьки відчували себе цінною частиною команди
- Створення груп для батьків, де вони можуть ділитися досвідом і підтримувати одне одного
- Інше

**26. Оберіть форми міждисциплінарної взаємодії фахівців, які найчастіше використовуються Вашою Командою? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашій практиці)**

- Спільне планування індивідуальної програми розвитку (ІПР)
- Проведення регулярних спільних зустрічей/нарад
- Чати та месенджери (Viber, WhatsApp, Telegram, Microsoft Teams та ін)
- Використання спільних онлайн-документів для координації дій

- Використання спеціалізованих платформ для взаємодії (Цифровий портал ІРЦ)
- Проведення спільних занять або тренінгів
- Індивідуальні консультації з фахівцями з інших галузей (ІРЦ, реабілітаційні центри тощо)
- Спільні зустрічі з батьками для узгодження підходів
- Мобільні зустрічі фахівців для швидкого вирішення проблемних питань
- Інше (вкажіть): \_\_\_\_\_

**27. Наскільки ефективними ви вважаєте форми роботи, які використовує ваша команда?**

- Абсолютно неефективні, потребують повного перегляду
- Частково ефективні, є значні недоліки
- Середній рівень ефективності, потрібні покращення
- Загалом ефективні, але є незначні слабкі місця
- Повністю ефективні, не потребують змін

**28. Які форми роботи, на Вашу думку, варто змінити чи вдосконалити?**

\_\_\_\_\_

**29. Оцініть відповідність запропонованих характеристик діяльності Вашої Команди супроводу за 5-ти бальною шкалою на даний момент (де 1 - діяльність Команди повністю не відповідає даній характеристиці, а 5 - відповідає в повній мірі)**

	1	2	3	4	5
Взаємодія відбувається систематично, з чітким планом і розподілом обов'язків					
Проводиться моніторинг і оцінка результатів спільної роботи					
Команда готова адаптувати підхід до змін чи нових умов					
Є готовність до пошуку нових рішень і методів					
Члени команди дотримуються етичних принципів у відносинах із батьками та дітьми					
Забезпечують конфіденційність та права учасників процесу					
Мають достатньо ресурсів (час, фінанси, технічні засоби) для ефективної роботи					

Створені умови для комфортної співпраці (керівництво, координація)					
Постійно аналізують результати взаємодії і вносять корективи					
Оцінюють вплив роботи на досягнення цілей та вирішення соціально-педагогічних завдань					

**30. Чи доводилося Вам в межах своїх обов'язків брати участь у виконанні таких завдань Команди супроводу? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби
- Визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг на основі висновку ІРЦ
- Розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) та моніторинг її виконання
- Надання методичної підтримки педагогам у роботі з дітьми з ООП
- Створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище
- Консультації з батьками дітей з ООП щодо особливостей розвитку, навчання і виховання
- Проведення інформаційно-просвітницької роботи для запобігання дискримінації
- Участь у підготовці індивідуального навчального плану для дитини з ООП
- Співпраця з ІРЦ з метою надання корекційно-розвиткових послуг
- Оцінка прогресу дитини з ООП та коригування плану за потреби
- Проведення індивідуальних і групових занять для дитини з ООП
- Адаптація навчальних матеріалів та освітнього середовища відповідно до потреб дитини

**31. Як би Ви оцінили результати роботи міждисциплінарної команди супроводу дітей з ООП, до яких Ви були дотичні? (Оберіть всі можливі варіанти, які відповідають результатам роботи міждисциплінарної Команди супроводу)**

- Результати роботи команди були позитивними, вдалося досягти основних цілей супроводу та створити сприятливі умови для розвитку дитини
- Робота команди дозволила забезпечити якісну адаптацію освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП, хоча є простір для вдосконалення взаємодії між членами команди
- Ефективність роботи була середньою: вдалося вирішити базові завдання, але бракувало чіткої координації та розподілу ролей у команді
- Команда досягла помітного прогресу у соціальній адаптації дитини, проте є потреба у кращому залученні батьків до процесу
- Результати роботи були недостатньо задовільними через обмеження ресурсів і брак узгодженості між членами команди
- Робота команди допомогла забезпечити позитивну динаміку в освітньому та емоційному розвитку дитини, що свідчить про ефективність застосованих підходів

- Команді вдалося розробити та впровадити індивідуальну програму розвитку дитини, однак моніторинг прогресу потребує покращення
- Результати роботи команди були різними: у деяких аспектах досягли успіху, але були труднощі через недостатню комунікацію між фахівцями
- Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

**32. Чи здійснюєте ви самооцінку, аналіз своєї діяльності як учасника Команди супроводу?**

- Так
- Ні

**33. Якщо так, яких компетенцій, на Вашу думку, Вам не вистачає для ефективної роботи в міждисциплінарній команді?**

- знань сучасних методик і підходів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами
- базові знання про суміжні дисципліни, дотичні до Вашої роботи
- вміння розробляти індивідуальні програми розвитку відповідно потреб дитини з ООП
- розуміння законодавства в галузі освіти та соціального забезпечення дітей з ООП
- вміння встановлювати ефективний контакт і співпрацювати з батьками
- вміння встановлювати ефективний контакт і співпрацювати з членами команди супроводу, залученими фахівцями
- Інше (Вказіть Ваш варіант відповіді) \_\_\_\_\_

**34. Що б ще Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП?**

---

---

---

**Додаток П**  
**Анкета для батьків як учасників міждисциплінарної Команди супроводу**

Шановні батьки!

Ми проводимо наукове дослідження в рамках дисертаційної роботи на тему: "Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами". Метою дослідження є вивчення ефективності співпраці між фахівцями та батьками у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами (ООП) та покращення системи надання послуг для дітей та батьків у закладі загальної середньої освіти.

Анкетування є анонімним, всі відповіді залишаться конфіденційними. Просимо Вас відповісти на запитання анкети, а також, за можливості, поширити посилання на цю анкету серед інших батьків, чії діти є учнями з особливими освітніми потребами.

Дякуємо за Вашу участь та сприяння у проведенні дослідження!  
Ваша думка для нас є дуже важливою!

**1. У якому місті, районі чи регіоні знаходиться заклад освіти Вашої дитини?**

---

**2. Скільки років Ваша дитина навчається в інклюзивному класі?**

- Менше 1 року
- 1 рік
- 2 роки
- Більше 2 років
- Інший варіант

- 3. Чи ознайомлені Ви з Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти № 609?**
- Так
  - Ні
  - Не можу сказати точно
- 4. Чи входите Ви в склад психолого-педагогічної команди супроводу учня з особливими освітніми потребами?**
- Так
  - Ні
  - Не можу сказати точно
  - Важко відповісти
  - Інше
- 5. Які цінності Ви вважаєте ключовими в роботі Вашої міждисциплінарної Команди супроводу?**
- Взаємоповага
  - Відкритість до обговорення
  - Взаємна підтримка
  - Спільна відповідальність
  - Інше
- 6. Як Ви оцінюєте вмотивованість фахівців, учасників Команди супроводу, до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами? (Можна вибрати декілька варіантів)**
- Високий рівень залученості та відповідальності фахівців за досягнення спільних цілей
  - Зацікавленість у реальних результатах розвитку дитини (покращення академічних, соціальних або поведінкових навичок)
  - Постійна підтримка та готовність допомогти
  - Демонстрація ініціативи та бажання вирішувати складні завдання
  - Чітке розуміння результатів та досягнень через спільну роботу команди
  - Почуття відповідальності за успіх дитини та команди
  - Недостатня вмотивованість до взаємодії та спільної роботи
  - Інше
- 7. Чи є координатор/менеджер у Вашій міждисциплінарній Команді супроводу?**
- Так
  - Ні
- 8. Якщо так, вкажіть хто у Вашій міждисциплінарній Команді супроводу є координатором/ менеджером?**
- Керівник закладу або його заступник
  - Практичний психолог
  - Класний керівник
  - Соціальний педагог
  - Спеціальний педагог
  - Асистент вчителя
  - Ніхто з учасників Команди супроводу не виконує цю роль, всі працюють в межах своїх основних функцій

- Інше

**9. Чи зрозуміло Вам, які функції виконують члени команди супроводу?**

- Так, повністю зрозуміло
- Скоріше зрозуміло, ніж ні
- Скоріше не зрозуміло
- Не зрозуміло зовсім
- Інше

**10. Чи відчуваєте Ви себе рівноправним учасником у команді?**

- Так
- Ні
- Частково
- Інше

**11. Чи виникають труднощі під час взаємодії між членами команди?**

- Так
- Ні

**12. Якщо так, які труднощі під час взаємодії між членами команди Ви можете відзначити? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Відсутність спільної мети або її нечітке формулювання
- Відсутність чітко визначених ролей і обов'язків у команді
- Нерегулярні зустрічі або недостатня координація роботи команди
- Низький рівень комунікації між членами команди (незрозумілі повідомлення, відсутність зворотного зв'язку)
- Низький рівень залученості окремих фахівців до спільної діяльності
- Низька мотивація до роботи в команді у частини фахівців
- Відсутність доступу до сучасних засобів (інформаційно комунікаційних технологій) для спільної роботи
- Часті конфлікти
- Недостатність часу для спільних обговорень
- Відсутність чіткого алгоритму співпраці при створенні та реалізації Індивідуального програми розвитку (ІПР)
- Недостатня підготовка фахівців до якісної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками
- Різниця у підходах до роботи різних фахівців
- Недостатня залученість батьків до роботи в міждисциплінарній команді
- Високе навантаження на фахівців
- Інше

**13. Вкажіть, з якими ще проблемами та труднощами Ви зустрічаєтесь в процесі міждисциплінарної взаємодії з членами команди супроводу?**

---

**14. Чи достатньою, на Вашу думку, є залученість до Вашої міждисциплінарної Команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами фахівців з інших установ або закладів для надання психолого-педагогічних чи корекційно-розвиткових послуг дитині?**

- Так
- Ні

**15. Якщо ні, назвіть фахівців, яких на Вашу думку, важливо додатково залучати до роботи в Команді супроводу?**

---

**16. Як часто Ви берете участь у засіданні міждисциплінарної Команди супроводу?**

- Щомісяця або частіше
- Раз на два-три місяці
- Три рази на рік
- Раз на пів року
- Рідше, ніж раз на пів року
- Інше

**17. В який спосіб найчастіше відбуваються засідання, зустрічі Вашої команди супроводу? (Оберіть варіанти відповіді)**

- Очні зустрічі у закладі освіти
- Відео-конференції (Zoom, Skype, Meet тощо)
- Спілкування в чатах та месенджерах (Viber, WhatsApp, Telegram, Microsoft Teams та ін)
- Інше

**18. Чи доступними та зрозумілими для Вас є онлайн засоби (Інформаційно-комунікаційні технології), які використовуються в роботі Вашої Команди супроводу?**

- Так
- Ні
- Інше

**19. Вкажіть, якою є Ваша роль як батька/матері в роботі міждисциплінарної Команди супроводу?**

- Надаю інформацію про дитину з особливими освітніми потребами (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань тощо)
- Висловлюю своє бачення, оцінки та пропозиції
- Беру участь у спільному аналізі ситуації та плануванні на партнерських засадах
- Підписую Індивідуальну програму розвитку (ІПР)
- Лише формально включений/включена в роботу міждисциплінарної команди
- Інше

**20. Яким чином фахівці команди супроводу долучають Вас до активної участі в її роботі? (Оберіть усі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Залучення лише для інформування (наприклад, розсилки, консультації)
- Залучення до планування індивідуальної програми розвитку дитини
- Співпраця в реалізації навчальних завдань (допомога вдома, виконання рекомендацій фахівців)
- Активна участь у командних зустрічах і прийнятті рішень
- Підтримка ініціативи від батьків щодо додаткових активностей або заходів
- Створення атмосфери взаємоповаги, довіри та партнерства, щоб батьки відчували себе цінною частиною команди
- Створення груп для батьків, де вони можуть ділитися досвідом і підтримувати одне одного
- Інше

**21. Які проблеми у взаємодії між членами команди супроводу Ви спостерігаєте під час спільної роботи? (Оберіть усі варіанти, які відповідають Вашому досвіду)**

- Нечітке визначення ролей і обов'язків у команді
- Нерегулярні зустрічі або відсутність координації дій команди
- Низький рівень комунікації між членами команди (незрозумілі повідомлення, брак зворотного зв'язку)
- Відсутність спільного бачення мети або нечітке її формулювання
- Низький рівень залученості окремих членів команди до вирішення питань дитини
- Недостатня мотивація деяких фахівців до участі в роботі команди
- Відсутність доступу до сучасних технологій чи засобів для організації співпраці
- Інше

**22. Чи отримує Ваша дитина всі необхідні послуги (психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові тощо) у межах супроводу у закладі освіти?**

- Так
- Ні
- Частково отримує

**23. Чи впливає, на Вашу думку, ефективність роботи міждисциплінарної команди супроводу на зміни в навчанні, розвитку та соціалізації Вашої дитини? (Оберіть всі можливі варіанти, які відповідають вашому досвіду)**

- Так, ефективна робота команди супроводу позитивно впливає на навчання, розвиток та соціалізацію Вашої дитини
- Ні, не впливає
- Важко відповісти
- Інше

**24. Як би Ви оцінили результати роботи міждисциплінарної команди супроводу? (Оберіть всі можливі варіанти, які відповідають результатам роботи Вашої міждисциплінарної Команди супроводу на даний момент)**

- Результати роботи команди були позитивними, вдалося досягти основних цілей супроводу та створити сприятливі умови для розвитку дитини
- Робота команди дозволила забезпечити якісну адаптацію освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП, хоча є простір для вдосконалення взаємодії між членами команди
- Ефективність роботи була середньою: вдалося вирішити базові завдання, але бракувало чіткої координації та розподілу ролей у команді
- Команда досягла помітного прогресу у соціальній адаптації дитини, проте є потреба у кращому залученні батьків до процесу
- Результати роботи були недостатньо задовільними через обмеження ресурсів і брак узгодженості між членами команди
- Робота команди допомогла забезпечити позитивну динаміку в освітньому та емоційному розвитку дитини, що свідчить про ефективність застосованих підходів
- Команді вдалося розробити та впровадити індивідуальну програму розвитку дитини, однак моніторинг прогресу потребує покращення

- Результати роботи команди були різними: у деяких аспектах досягли успіху, але були труднощі через недостатню комунікацію між фахівцями
- Інше

**25. Які проблеми у взаємодії між членами команди супроводу Ви спостерігаєте під час спільної роботи? (Оберіть усі варіанти, які відповідають Вашому досвіду):**

- Нечітке визначення ролей і обов'язків у команді
- Нерегулярні зустрічі або відсутність координації дій команди
- Низький рівень комунікації між членами команди (незрозумілі повідомлення, брак зворотного зв'язку)
- Відсутність спільного бачення мети або нечітке її формулювання
- Низький рівень залученості окремих членів команди до вирішення питань дитини
- Недостатня мотивація деяких фахівців до участі в роботі команди
- Відсутність доступу до сучасних технологій чи засобів для організації співпраці
- Інше

**26. Що б ще Ви хотіли зазначити щодо покращення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами?**

---

---

---

---

**Додаток Р**  
**Анкета для фахівців**  
**щодо оцінки змін у міждисциплінарній взаємодії після впровадження**  
**методичних рекомендацій**

Шановні колеги!

Ця анкета створена з метою отримання зворотного зв'язку після впровадження розроблених нами методичних рекомендацій і практичних інструментів, спрямованих на покращення ефективності міждисциплінарної взаємодії в командах супроводу учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах освіти.

Нам надзвичайно важлива Ваша експертна оцінка:

- того, як запропоновані інструменти застосовуються на практиці,
- які з них виявилися дієвими,
- що потребує вдосконалення або адаптації.

Зібрані дані допоможуть нам удосконалити методичні матеріали, адаптувати їх до реальних умов та сприяти ширшому впровадженню ефективних моделей взаємодії у системі інклюзивної освіти.

Анкетування є анонімним. Просимо надати коротку, чесну й обґрунтовану оцінку вашого досвіду.

Щиро дякуємо за участь та професійну підтримку!

**1. Чи чітко зрозуміло, яка Ваша роль у команді супроводу?**

- Так
- Частково
- Ні
- 

**2. Оцініть рівень розуміння Вами ролі та функцій кожного члена міждисциплінарної Команди супроводу:**  
 (Поставте відповідну позначку навпроти кожної ролі)

3.

Член команди	Так, повністю розумію	Скоріше розумію, ніж ні	Скоріше не розумію	Не розумію зовсім
Директор Заступник директора	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Асистент вчителя	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Класний керівник	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Психолог	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Соціальний педагог	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Логопед спеціальний педагог	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інспектор СОБ				
Фахівець з соціальної роботи				

**3. Як Ви оцінюєте розподіл обов'язків між членами команди?**

- Справедливий
- Частково справедливий
- Несправедливий

**4. Чи вважаєте Ви, що Ваша взаємодія з іншими учасниками Команди супроводу є конструктивною?**

- Так, завжди, з більшістю членів команди взаємодія є конструктивною і забезпечує ефективне виконання спільних завдань
- Так, здебільшого, хоча іноді виникають труднощі
- Іноді є конструктивною, але часто виникають непорозуміння
- Рідко є конструктивною, що ускладнює роботу
- Взаємодія є деструктивною, домінують конфлікти

**5. Які з наведених інструментів Ви застосували на практиці та вважаєте такими, що сприяють покращенню ефективності міждисциплінарної взаємодії у Вашій команді супроводу?**  
(Оберіть усі варіанти, що відповідають Вашому досвіду)

- 5-хвилинна планерка
- Карта ролей
- Кейс-зустріч
- Міні-бланк спільних дій
- Щоденник фахівця
- Зустріч з батьками у форматі 15/15

**6. Чи покращилася взаємодія з батьками після впровадження інструментів та проведення спільних заходів у Вашому закладі освіти?**

- Так

- Частково
- Ні

1. Оцініть відповідність таких характеристик роботи Вашої команди супроводу (за 5-бальною шкалою, де 1 — абсолютно не відповідає дійсності, а 5 — повністю відповідає дійсності):

2.

Характеристика	1	2	3	4	5
Взаємодія відбувається систематично	<input type="checkbox"/>				
Є моніторинг та оцінка спільної роботи	<input type="checkbox"/>				
Команда адаптується до змін	<input type="checkbox"/>				
Є готовність до пошуку нових рішень	<input type="checkbox"/>				
Дотримуються етичних принципів	<input type="checkbox"/>				

8. Що саме, на Вашу думку, змінилось у командній взаємодії після впровадження методичних інструментів? (Можна обрати декілька варіантів відповідей)

- Покращилось взаєморозуміння між членами команди
- Чіткіше визначені ролі та обов'язки учасників команди
- Взаємодія стала регулярною та структурованою
- Зросла участь батьків у командній роботі
- Зменшилась кількість конфліктних ситуацій у команді
- З'явився ефективний розподіл завдань між фахівцями
- Поліпшилась якість планування індивідуальної програми розвитку (ІПР)
- Підвищився рівень взаємної підтримки між фахівцями
- Взаємодія стала більш гнучкою та адаптивною до змін
- Покращився обмін інформацією між учасниками команди
- Не відчув/ла суттєвих змін

Дякуємо за участь!

**Додаток С**  
**Анкета для батьків**  
**щодо оцінки змін після**  
**впровадження методичних рекомендацій**

Шановні батьки!

У межах дисертаційного дослідження ми впровадили низку практичних інструментів та методичних рекомендацій, спрямованих на покращення взаємодії між фахівцями та батьками в інклюзивному освітньому середовищі.

Нам надзвичайно важливо почути Вашу думку, адже саме Ви — рівноправні учасники команд супроводу.

Ваша оцінка допоможе:

- вдосконалити наші рекомендації,
- адаптувати їх до реальних умов,
- забезпечити комфортну, партнерську взаємодію у кожному закладі освіти.

Анкета є анонімною. Просимо дати чесну та коротку оцінку змінам, які ви відчули у процесі командної співпраці після впровадження інструментів.

Щиро дякуємо за Вашу участь, відкритість і довіру!

**1. Чи зрозуміло Вам, які функції виконують члени команди супроводу?**

- Так, повністю зрозуміло
- Скоріше зрозуміло, ніж ні
- Скоріше не зрозуміло
- Не зрозуміло зовсім

**2. Чи відчуваєте Ви себе рівноправним учасником у команді?**

- Так
- Частково
- Ні

**3. Чи покращилася якість взаємодії між Вами та фахівцями після впровадження нових інструментів?**

- Так, значно покращилася
- Частково покращилася
- Без змін
- Стала гіршою
- Важко відповісти

**4. Як часто Ви берете участь у засіданнях команди супроводу?**

- Щомісяця або частіше
- Раз на два-три місяці
- Три рази на рік
- Раз на пів року
- Рідше, ніж раз на пів року

**5. Як фахівці залучають Вас до командної роботи? (оберіть усі варіанти, що відповідають Вашому досвіду)**

- Залучення лише для інформування (консультації, повідомлення)
- Залучення до планування ІПР
- Співпраця в реалізації навчальних завдань
- Активна участь у прийнятті рішень
- Підтримка ініціативи батьків
- Створення атмосфери довіри та партнерства

**6. Чи, на Вашу думку, ефективність роботи команди супроводу вплинула на розвиток Вашої дитини?**

- Так, позитивно вплинула
- Частково вплинула
- Ні, не вплинула

- Важко відповісти

**7. Як би Ви оцінили результати роботи Команди супроводу після впровадження змін щодо покращення взаємодії в Команді? (оберіть усі варіанти, що відповідають Вашому досвіду)**

- Досягнуто основних цілей супроводу
- Адаптоване освітнє середовище відповідно до потреб дитини
- Досягнуто прогресу у соціалізації
- Є потреба у кращій координації або залученні батьків
- Результати були різними, є як успіхи, так і труднощі
- Робота команди не принесла суттєвих змін

**8. Чи відзначили Ви покращення успішності Вашої дитини після впровадження нових форм взаємодії та підтримки у Команді супроводу?**

- Так, помітно покращилася
- Частково покращилася
- Не помітив/ла змін
- Важко відповісти

**Дякуємо за участь!**

#### **Додаток Т**

##### **Глибинне інтерв'ю з фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами**

Метою інтерв'ю є поглиблене вивчення досвіду фахівців, які входять до міждисциплінарних команд супроводу молодших школярів з ООП, щодо організації, ефективності, труднощів та перспектив розвитку міждисциплінарної взаємодії у закладах освіти, з акцентом на критерії ефективності (готовність фахівців, залученість батьків, динаміка розвитку дитини). Загальна інформація про респондента

1. Прізвище, ім'я (за згодою).
2. Посада, спеціальність.

3. Назва закладу освіти, регіон.
4. Досвід роботи у складі команди супроводу (у роках).

#### Блок запитань

1. Що саме, на Вашу думку, забезпечує ефективність міждисциплінарної взаємодії в команді? Чи були ситуації, коли вона давала збій? Як Ви з цим справлялися? (Уточнення рівня конструктивної взаємодії в команді та мотиваційної складової готовності фахівців).
2. Які проблеми та труднощі, на Вашу думку, існують у міждисциплінарній взаємодії в соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з ООП? Як військовий стан вплинув на ці процеси? (Уточнення бар'єрів у когнітивній та практичній складових).
3. Які саме результати роботи команди Ви вважаєте успішними? Як ці результати впливають на динаміку розвитку дитини з ООП (соціальну адаптацію, емоційну стабільність, навчальну успішність)? (Уточнення динаміки розвитку дитини та рефлексивної складової готовності фахівців).
4. Які форми взаємодії у Вашій практиці є надієвішими? Чи є такі, що формально існують, але не використовуються ефективно? (Уточнення практичної складової; приклади: спільне планування ІПР, наради, чати/месенджери, спільні онлайн-документи, платформи ІРЦ, спільні заняття/тренінги, консультації з іншими фахівцями, зустрічі з батьками, мобільні зустрічі).
5. Наскільки чітко визначені функції координатора у Вашій команді? Як розподіляються ролі між фахівцями? (Уточнення когнітивної складової готовності фахівців та організації роботи).
6. Які форми участі батьків у роботі команди є для Вас справді ефективними? Що можна було б удосконалити у співпраці з батьками? (Уточнення залученості батьків; приклади: залучення лише для інформування, планування ІПР, співпраця в реалізації завдань, активна участь у прийнятті рішень, підтримка ініціативи батьків, групи взаємодопомоги, створення атмосфери довіри та партнерства).
7. Який формат спільних зустрічей найбільше сприяє продуктивній роботі команди? Чи є бар'єри для регулярного проведення таких зустрічей? (Уточнення практичної та рефлексивної складових; приклади: очні зустрічі, відеоконференції, спілкування в чатах/месенджерах).
8. Що б Ви ще порекомендували для покращення міждисциплінарної взаємодії, враховуючи критерії ефективності (готовність фахівців, залученість батьків, динаміку розвитку дитини)? (Уточнення пропозицій щодо алгоритмів, інструментів, тренінгів, адаптації до умов воєнного стану).

Дякую за участь!

#### Додаток У

#### Гайд для проведення фокус-груп з батьками

Інструкція до проведення фокус-групового обговорення з батьками молодших школярів з особливими освітніми потребами Метою фокус-групового обговорення є поглиблене вивчення досвіду батьків молодших школярів з ООП щодо організації, ефективності, труднощів та перспектив розвитку міждисциплінарної взаємодії у закладах освіти, з акцентом на критерії ефективності (готовність фахівців, залученість батьків, динаміка розвитку дитини). Загальна інформація про учасників

1. Прізвище, ім'я (за згодою).
2. Вік дитини, клас, тип ООП.

3. Назва закладу освіти, регіон.
4. Досвід взаємодії з командою супроводу (у роках).

Блок запитань

1. Як Ви оцінюєте ефективність міждисциплінарної взаємодії в команді супроводу Вашої дитини? Чи були ситуації, коли взаємодія з фахівцями давала збій? Як це впливало на дитину? (Уточнення рівня конструктивної взаємодії в команді та залученості батьків як рівноправних партнерів).
2. Які проблеми та труднощі Ви помічаєте у взаємодії фахівців команди супроводу з Вашою дитиною? Як воєнний стан вплинув на ці процеси? (Уточнення бар'єрів у когнітивній та практичній складових готовності фахівців).
3. Які результати роботи команди Ви вважаєте успішними для розвитку Вашої дитини (соціальна адаптація, емоційна стабільність, навчальна успішність)? Як Ви помічаєте ці зміни вдома? (Уточнення динаміки розвитку дитини).
4. Які форми взаємодії з фахівцями (зустрічі, консультації, онлайн-спілкування) є для Вас найдієвішими? Чи є форми, що не працюють ефективно? (Уточнення практичної складової; приклади: спільне планування ППР, наради, чати/месенджери, спільні заняття, зустрічі з батьками, мобільні зустрічі).
5. Чи чітко Ви розумієте функції координатора та ролей фахівців у команді? Як розподіляються обов'язки? (Уточнення когнітивної складової готовності фахівців та організації роботи).
6. Як Ви залучені до роботи команди? Що можна було б удосконалити у Вашій участі? (Уточнення залученості батьків; приклади: залучення лише для інформування, планування ППР, співпраця в реалізації завдань, активна участь у прийнятті рішень, групи взаємодопомоги, створення атмосфери довіри та партнерства).
7. Який формат спільних зустрічей з фахівцями (очні, онлайн, чати) найбільше сприяє продуктивній роботі? Чи є бар'єри для регулярної участі? (Уточнення практичної та рефлексивної складових; приклади: очні зустрічі, відеоконференції, спілкування в чатах/месенджерах).
8. Що б Ви порекомендували для покращення міждисциплінарної взаємодії, враховуючи критерії ефективності (готовність фахівців, Вашу залученість, динаміку розвитку дитини)? Як воєнний стан вплинув на Ваші рекомендації? (Уточнення пропозицій щодо алгоритмів, інструментів, тренінгів, адаптації до умов воєнного стану).

Дякую за участь!

**Додаток Ф**

**Анкета для фахівців (контрольної групи) щодо оцінки міждисциплінарної взаємодії у командах супроводу учнів з ооп**

Шановні колеги!

Ця анкета створена з метою дослідження стану міждисциплінарної взаємодії у командах супроводу учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах освіти, де не проводилось експериментальне втручання. Отримані результати дозволять порівняти досвід фахівців контрольної та експериментальної груп, виявити чинники, що впливають на ефективність взаємодії, а також визначити напрями подальшого удосконалення роботи команд

супроводу.

Анкетування є анонімним. Просимо Вас дати чесні та обґрунтовані відповіді, спираючись на власний професійний досвід. Щиро дякуємо за участь!

**1. Чи чітко зрозуміло, яка Ваша роль у команді супроводу?**

- Так
- Частково
- Ні

**2. Оцініть рівень розуміння Вами ролі та функцій кожного члена міждисциплінарної Команди супроводу:**

Фахівець	Так, повністю розумію	Скоріше розумію, ніж ні	Скоріше не розумію	Не розумію зовсім
Директор / Заступник директора				
Асистент вчителя				
Класний керівник				
Психолог				
Соціальний педагог				
Логопед / спеціальний педагог				
Інспектор СОБ				
Фахівець з соціальної роботи				

**3. Як Ви оцінюєте розподіл обов'язків між членами команди?**

- Справедливий
- Частково справедливий
- Несправедливий
- Інше

**4. Чи вважаєте Ви, що Ваша взаємодія з іншими учасниками Команди супроводу є конструктивною?**

- Так, завжди, з більшістю членів команди взаємодія є конструктивною і забезпечує ефективне виконання спільних завдань

- Так, здебільшого, хоча іноді виникають труднощі
- Іноді є конструктивною, але часто виникають непорозуміння
- Рідко є конструктивною, що ускладнює роботу
- Взаємодія є деструктивною, домінують конфлікти
- Інше

**5. Які форми командної роботи Ви зазвичай застосовуєте у своїй діяльності (без використання додаткових інструментів)?**

- Планові засідання команди супроводу
- Індивідуальні обговорення з колегами
- Консультації з батьками
- Робочі зустрічі з ІРЦ
- Ведення документації та узгодження ІПР
- Інше

**6. Як Ви оцінюєте рівень взаємодії з батьками учнів з ООП у Вашому закладі освіти?**

- Високий
- Середній
- Низький
- Важко відповісти

**Дякуємо за участь!**

**Додаток X**  
**Анкета для батьків щодо оцінки взаємодії у команді супроводу**  
**(контрольна група)**

Шановні батьки!

Ця анкета є частиною дисертаційного дослідження, присвяченого вивченню взаємодії між фахівцями та батьками в інклюзивному освітньому середовищі.

Ваші відповіді допоможуть:

- краще зрозуміти наявний стан співпраці в інклюзії,
- визначити сильні сторони та проблемні моменти,
- провести об'єктивне порівняння з іншими закладами, де впроваджувалися певні зміни.

Анкета є анонімною. Просимо відповідати щиро, спираючись на власний досвід участі в роботі Команди супроводу.

Щиро дякуємо за Вашу участь!

**1. Чи зрозуміло Вам, які функції виконують члени Команди супроводу?**

- Так, повністю зрозуміло
  - Скоріше зрозуміло, ніж ні
  - Скоріше не зрозуміло
  - Не зрозуміло зовсім
  - Інше
2. **Чи відчуваєте Ви себе рівноправним учасником у команді?**
- Так
  - Частково
  - Ні
3. **Як Ви оцінюєте якість взаємодії між Вами та фахівцями Команди супроводу?**
- Дуже добра
  - Задовільна
  - Посередня
  - Низька
  - Важко відповісти
  - Інше
4. **Як часто Ви берете участь у засіданнях команди супроводу?**
- Щомісяця або частіше
  - Раз на два-три місяці
  - Три рази на рік
  - Раз на пів року
  - Рідше, ніж раз на пів року
  - Інше
5. **Як фахівці залучають Вас до командної роботи?** *(оберіть усі варіанти, що відповідають Вашому досвіду)*
- Залучення лише для інформування (консультації, повідомлення)
  - Залучення до планування ІПР
  - Співпраця в реалізації навчальних завдань
  - Активна участь у прийнятті рішень
  - Підтримка ініціативи батьків
  - Створення атмосфери довіри та партнерства
  - Інше
6. **Чи, на Вашу думку, ефективність роботи команди супроводу впливає на розвиток Вашої дитини?**
- Так, позитивно впливає
  - Частково впливає
  - Ні, не впливає
  - Важко відповісти
  - Інше
7. **Як би Ви оцінили результати роботи Команди супроводу за останній час?** *(оберіть усі варіанти, що відповідають Вашому досвіду)*
- Досягнуто основних цілей супроводу
  - Адаптоване освітнє середовище відповідно до потреб дитини
  - Досягнуто прогресу у соціалізації
  - Є потреба у кращій координації або залученні батьків
  - Результати були різними, є як успіхи, так і труднощі

- Робота Команди не принесла суттєвих змін
  - Інше
8. **Чи спостерігаєте Ви покращення успішності Вашої дитини у зв'язку з підтримкою з боку Команди супроводу?**
- Так, помітно покращилася
  - Частково покращилася
  - Не помітив/ла змін
  - Важко відповісти
  - Інше

**Дякуємо за участь!**

### **Додаток Ц** **Інструмент міждисциплінарної взаємодії «5-хвилинна планерка»**

Мета інструменту: оперативна синхронізація дій, узгодження короткострокових пріоритетів, фіксація проблемних зон та потреб у взаємодії між членами Команди супроводу дитини з ООП.

Форма реалізації: коротка зустріч (офлайн або онлайн), у межах якої кожен фахівець:

- озвучує 1–2 власні пріоритети на поточний тиждень;
- уточнює потреби у взаємодії з іншими фахівцями або батьками;
- фіксує спільне завдання Команди або потенційні перешкоди для реалізації ППР.

#### **ПРИКЛАД ЗАПОВНЕННЯ БЛАНКУ 5-ХВИЛИННОЇ ПЛАНЕРКИ**

Дата планерки: \_\_\_\_\_

Команда супроводу учня: \_\_\_\_\_

Клас: \_\_\_\_\_

Загальна ситуація (контекст тижня): Загальна ситуація: Учень молодших класів демонструє ознаки підвищеної тривожності, нестабільної поведінки та труднощі в

засвоєнні навчального матеріалу, особливо з математики. Команда супроводу потребує узгодження дій та формування єдиного плану підтримки.

Ім'я, посада	Пріоритети	Потреби у взаємодії	Завдання / перешкоди
Ірина Павлівна (психолог)	Психодіагностика тривожності	Спостереження від учителя	Обмежений час
Андрій Васильович (учитель)	Адаптація завдань з математики	Консультація з логопедом	Тривожність учня
Олена Іванівна (логопед)	Індивідуальні заняття	Контакт з батьками	Нерегулярне відвідування
Наталія Сергіївна (соцпедагог)	Бесіда з батьками	Інформація від адміністрації	Низька мотивація батьків

#### Додаток Ч

#### Інструмент міждисциплінарної взаємодії «Карта ролей та обов'язків членів Команди супроводу»

Мета інструменту: усунення плутанини у функціоналі учасників Команди супроводу, забезпечення ефективної взаємодії та чіткого розуміння зони відповідальності кожного фахівця і батьків.

Опис інструменту: карта ролей та обов'язків оформлюється у вигляді таблиці, у якій зазначено ім'я фахівця, його зону відповідальності, ключову комунікацію та тригери дій (сигнали або обставини, що свідчать про необхідність його залучення до взаємодії).

Важливо: батьки є повноцінними членами Команди супроводу та залучаються до обговорення ролей і зон відповідальності. Команда спільно формує карту ролей, що сприяє прозорості взаємодії та підвищенню ефективності супроводу дитини з ООП.

#### ПРИКЛАД ЗАПОВНЕННЯ КАРТИ РОЛЕЙ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ

Фахівець	Зона відповідальності	Ключова комунікація	Тригери дій
----------	-----------------------	---------------------	-------------

Психолог	Емоційна підтримка, психодіагностика, консультування, підтримка в кризових ситуаціях.	Класний керівник, батьки, асистент вчителя, соціальний педагог, дитина	Поведінкові труднощі, емоційна нестабільність, конфлікти, адаптаційні кризи
Логопед	Корекція звуковимови, розвиток мовлення, підтримка навчальної комунікації.	Учитель, асистент вчителя, батьки, дитина	Мовленнєві порушення, труднощі розуміння інструкцій, комунікативні бар'єри
Соціальний педагог	Соціальний супровід, підтримка родини, робота зі складними життєвими обставинами.	Адміністрація, батьки, дитина, ІРЦ, соціальні служби	Прогоули, труднощі адаптації, конфлікти в родині, СЖО
Асистент вчителя	Підтримка дитини на уроці, організація робочого місця, спостереження.	Учитель, дитина, психолог, логопед, батьки	Дезадаптація, складнощі у виконанні завдань, потреба в індивідуальному супроводі
Класний керівник	Координація роботи в класі, моніторинг взаємин, комунікація з родиною.	Фахівці команди, батьки, адміністрація	Конфлікти в класі, труднощі включення дитини в колектив
Батьки	Участь у створенні ІПР, підтримка дитини вдома, зворотний зв'язок.	Психолог, логопед, соціальний педагог, класний керівник	Зміни в поведінці дитини, труднощі виконання ІПР, емоційне виснаження

### Додаток Ш

#### Інструмент міждисциплінарної взаємодії «Міні-бланк спільних дій»

Призначення інструменту: Міні-бланк спільних дій використовується фахівцями Команди супроводу під час формування SMART-цілей або після кейс-зустрічі з метою координації зусиль, чіткого розподілу відповідальності та фіксації конкретних дій у межах одного завдання.

Інструмент забезпечує прозорість взаємодії, відстежуваність виконання завдань та узгодженість дій усіх учасників супроводу дитини з ООП.

#### ПРИКЛАД ЗАПОВНЕННЯ МІНІ-БЛАНКУ СПІЛЬНИХ ДІЙ

Приклад: Формування комунікативних навичок і взаємодії

Мета завдання (SMART-формулювання): Сприяти розвитку комунікативних навичок учня з ООП протягом 4 тижнів шляхом щоденних соціально-педагогічних та ігрових взаємодій у класі.

Опис проблеми / ситуації: Учень уникає спілкування з однолітками, не вітається, не просить про допомогу, не бере участі у колективних іграх, має обмежений досвід соціальної взаємодії.

Куратор завдання: Соціальний педагог

Фахівець	Конкретна дія	З ким взаємодіє	Термін виконання
Соціальний педагог	Організувати мікроігри з участю дитини під час перерв	Асистент вчителя, однолітки	Щодня, протягом 4 тижнів
Асистент вчителя	Заохочувати дитину вітатися та звертатися до вчителя й однолітків	Психолог, учитель	Постійно, з 15.09.
Психолог	Провести тренінг «Як подружитися»	Учні класу	До 20.09.
Батьки	Відпрацьовувати вдома прості моделі спілкування	Соціальний педагог	Протягом усього періоду

### Додаток Ю

#### Інструмент міждисциплінарної взаємодії «Кейс-зустріч»

Мета інструменту: формування спільного бачення освітніх потреб дитини з ООП, узгодження позицій фахівців Команди супроводу та вироблення спільних рішень.

Кейс-зустріч — це 30-хвилинне структуроване обговорення одного конкретного випадку, яке включає:

- короткий опис ситуації;
- визначення основних викликів;
- міркування кожного фахівця;
- формулювання спільного рішення та подальших дій.

#### КЕЙС-ЗУСТРІЧ: ПРИКЛАД ЗАПОВНЕННЯ

Короткий опис ситуації: Учень 2-Б класу, Сашко К., має труднощі з адаптацією у колективі, спостерігається висока тривожність, порушення мовлення, нерегулярне відвідування занять. Родина — мати-одиначка, яка уникає активної комунікації з командою

супроводу. Є потреба в об'єднанні зусиль фахівців для створення ефективної ІПР та формування довіри з боку родини.

Ім'я учня: Сашко К.

Вік: 8 років Клас: 2-Б

Дата обговорення: 28.03.2025

Координатор кейсу: Ірина Павлівна, практичний психолог

1. Основні освітні потреби дитини	Індивідуалізовані завдання з математики, мовленнєва корекція, емоційна підтримка
2. Успіхи та позитивні зміни	Зменшилась кількість конфліктів у класі, почав відповідати на уроках за підтримки вчителя
3. Ризики або виклики на сьогодні	Нестабільне відвідування школи, висока тривожність, обмежена комунікація з матір'ю
4. Яка підтримка вже надається	Логопедичні заняття двічі на тиждень, спостереження психолога, адаптація завдань учителем

#### ПРИКЛАД ФОРМУЛЯРУ РІШЕНЬ

Фахівець	Запропоновані дії / рішення	Строк виконання	Примітки
Психолог (Ірина Павлівна)	Провести діагностику тривожності, підготувати рекомендації для ІПР	до 05.04.2025	
Учитель (Андрій Васильович)	Продовжити адаптацію завдань, вести щоденник спостережень	щотижнево	Тема «Додавання в межах 100»
Логопед (Олена Іванівна)	Узгодити графік занять, надати вправи для дому	до 03.04.2025	
Соціальний педагог (Наталія Сергіївна)	Зустріч з матір'ю, залучення до підтримки	до 10.04.2025	У супроводі адміністрації

**Додаток Я**  
**Інструмент міждисциплінарної взаємодії «Щоденник фіксації здобутків фахівця»**

Мета інструменту: формування навички самоаналізу, професійної рефлексії та системної фіксації щотижневих змін у діяльності фахівця в контексті соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами з ООП, взаємодії з батьками, розвитку інклюзивної компетентності та підвищення ефективності командної співпраці.

Опис інструменту: щоденник фіксації здобутків передбачає щотижнєве письмове заповнення структурованого міні-бланку, що дозволяє фахівцям відстежувати власні професійні досягнення, аналізувати ефективність застосованих підходів, рівень взаємодії з Командою супроводу та батьками, а також якість підтримки учнів з ООП у межах реалізації індивідуальної траєкторії розвитку.

**ПРИКЛАДИ ЗАПОВНЕННЯ ЩОДЕННИКА ФІКСАЦІЇ ЗДОБУТКІВ**

Прізвище, ім'я: Шевченко Андрій Васильович

Посада: Учитель початкових класів

Дата заповнення: 25.03.2025

1. Які конкретні дії я зробив/зробила цього тижня для підтримки учнів з ООП?	Почав практикувати спільне читання з учнем з ООП у парі з однокласником.
2. Що з цих дій спрацювало ефективно та дало позитивний результат?	Учень став активнішим, сам ініціював читання, однокласники підтримали.
3. Що не дало очікуваного результату або потребує покращення?	Самостійна робота без підтримки асистента виявилась передчасною.
4. Що я зрозумів/зрозуміла про себе, учнів, батьків, роботу Команди супроводу?	Потрібно краще узгоджувати дії з асистентом; батьки позитивно реагують на зворотний зв'язок.
5. Які знання, навички або форми взаємодії я хотів/хотіла б удосконалити?	Навички формулювання адаптивних інструкцій.
6. Які курси, навчання або ресурси я планую пройти для підвищення кваліфікації?	Курс з Universal Design for Learning (UDL), практикум «Інклюзивні стратегії в НУШ».
6. Які курси, навчання або ресурси я планую пройти для підвищення кваліфікації?	Онлайн-курс «Ігрова логопедія для НУШ», модуль з ААС-комунікації.

### Додаток А1

#### Інструмент «Партнерська зустріч з батьками у форматі 15/15»

Мета інструменту – включення батьків до процесу супроводу дитини з ООП через діалог і узгодження спільних дій, налагодження єдиної стратегії взаємодії у закладі освіти та вдома, реалізація принципів партнерства і поваги до досвіду родини.

Формат інструменту: партнерська зустріч тривалістю до 30 хвилин, де 15 хвилин – фокус на баченні команди супроводу, 15 хвилин – активне слухання позиції батьків. Завершується фіксацією спільного плану дій.

#### ПРИКЛАД ЗАПОВНЕННЯ БЛАНКУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ЗУСТРІЧІ (ФОРМАТ 15/15)

Ситуація: партнерська зустріч з батьками учня Максима П., 3-А клас.

Максим – внутрішньо переміщена дитина, має підвищену емоційну чутливість та імпульсивні реакції. Потребує чіткої структури, передбачуваності та узгоджених дій школи і родини.

#### Спільний план дій (приклад)

Що зробити	Хто виконує	До якого терміну
------------	-------------	------------------

Створити шаблон щоденника емоцій	Психолог	01.04.2025
Адаптувати навчальні завдання	Учитель	03.04.2025
Допомагати учню вести щоденник у класі	Асистент вчителя	Щодня з 04.04.2025
Пояснити батькам правила ведення щоденника	Соціальний педагог	05.04.2025
Контроль відповідності ППР	Фахівець ІРЦ	10.04.2025
Заповнювати щоденник вдома та надавати зворотний зв'язок	Батьки	Щотижнево з 05.04.2025

### Додаток Б1

#### Інструмент: Уніфікований бланк аналізу діяльності Команди супроводу

Дата: \_\_\_\_\_

Команда супроводу: \_\_\_\_\_

ОЦІНКА ЗА НАПРЯМАМИ (1 – дуже низький рівень, 5 – високий рівень):

Критерій	Оцінка (1–5)
Реалізація SMART-цілей, зафіксованих у бланках спільних дій	
Якість реалізації ППР	
Використання відповідних методів (діалогічні, соціально-педагогічні тощо)	
Командна взаємодія фахівців	
Регулярність і результативність планерок, кейс-зустрічей	
Залучення координатора для конкретних завдань	

Використання інструментів команди (щоденник здобутків, карта ролей, партнерські зустрічі)	
Прогрес у навчанні (академічні досягнення)	
Прогрес у соціалізації учня	
Рівень емоційної стабільності дитини	
Розвиток навичок самообслуговування	
Активність і відповідальність батьків	
Реалізація домовленостей з боку батьків	
Комунікація батьків із фахівцями	
Залучення зовнішніх фахівців (ІРЦ, СОБ, медики)	
Ефективність використаних ресурсів	

Коментарі та пропозиції члена Команди супроводу(за потреби):

---



---



---

### Додаток В1

#### Уніфікований протокол засідання Команди супроводу

Цей протокол є знеособленим зразком структури засідання Команди супроводу та використовується для фіксації динаміки виконання попередніх рішень, аналізу перешкод, узгодження подальших кроків і визначення відповідальних осіб та строків реалізації.

Загальні відомості про засідання

Протокол №	_____
Дата проведення	_____
Формат проведення	офлайн / онлайн
Клас	_____
Присутні (посади)	адміністрація, класний керівник, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, логопед, інші фахівці, батьки

## Порядок денний

1. Аналіз виконання рішень попереднього засідання.
2. Оцінка актуального стану дитини та динаміки розвитку.
3. Визначення труднощів і перешкод у реалізації ІПР.
4. Обговорення можливих шляхів корекції.
5. Формування нових цілей та завдань.
6. Визначення відповідальних осіб і строків виконання.

## Аналіз досягнення попередніх цілей

Попередня ціль	Статус (досягнуто/частково/ні)	Перешкоди	Коментарі	Висновок

## Нові рішення та план дій

Проблема/запит	Рішення	Відповідальна посада	Форма реалізації	Строк	Очікуваний результат

## Підсумок засідання

За результатами обговорення Команда супроводу узгодила спільні рішення, визначила відповідальних осіб (за посадами) та строки реалізації. Наступне засідання проводиться з метою оцінки динаміки та корекції дій.

Дата наступного засідання: \_\_\_\_\_

**Погоджено:**

- Посада фахівця \_\_\_\_\_
- Посада фахівця \_\_\_\_\_
- Посада фахівця \_\_\_\_\_
- Посада фахівця \_\_\_\_\_

**Додаток Г1**

**Зразок структури плану щодо покращення соціально-педагогічного супроводу  
молодшого школяра з ООП  
(приклад шаблону)**

Документ подано у знеособленому вигляді з метою демонстрації структури планування командних дій у межах соціально-педагогічного супроводу учня 2-го класу з особливими освітніми потребами (ООП). **Будь-які персональні дані відсутні; зазначено лише посади учасників Команди супроводу.**

Підґрунтя для розроблення плану (зразок формулювання): аналіз матеріалів спостережень, висновків ІРЦ, діючої ІПР, протоколів засідань Команди супроводу, рекомендацій фахівців та узгоджених рішень команди щодо: (1) зменшення навчального навантаження, (2) фокусу на соціалізації та відновленні базових навичок, (3) посилення позитивного підкріплення, (4) включення медичних/сенсорних рекомендацій, (5) коригування ІПР, (6) забезпечення структурованого режиму.

Термін реалізації (за потреби): до \_\_.\_\_.20\_\_ р.

Формат контролю: щотижневий моніторинг та проміжні узгодження на коротких командних зустрічах.

### 1. Зміна графіку перебування та зменшення навчального навантаження

Мета наряду: зменшити перевантаження, забезпечити якісне наповнення скороченого навчального дня, передбачуваність, вчасні сенсорні паузи та позитивне підкріплення. Очікуваний результат: стабілізація емоційного стану, зменшення частоти інцидентів, зростання продуктивної поведінки в межах коротких навчальних сесій.

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
Перегляд розкладу	Обмежити перебування у школі до 3 ранкових уроків (за станом). Передбачити 1–2 планові сенсорні паузи (5–10 хв). Забезпечити передбачувані переходи та своєчасне перенаправлення до ресурсної кімнати при перших ознаках перевантаження. Ролі: класний керівник — узгоджує розклад і добирає уроки з помірним навантаженням; асистент учителя — супровід, таймінг, фіксація ознак втоми; практичний психолог — підбирає/коригує сенсорні паузи та консультує щодо виконання рекомендацій; батьки — підтримують режим і надають	Класний керівник; асистент учителя; практичний психолог; соціальний педагог; батьки/законні представники	до __.__.20__

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
	інформацію про вплив лікування/дієти; соціальний педагог — координація взаємодії та підтримка соціальної адаптації.		
Якісне навчальне наповнення	Адаптація матеріалів (скорочення обсягу, візуальні опори, ігрові елементи, пріоритет базових навичок і ситуацій успіху). Ролі: класний керівник — диференціація та підбір доступних завдань; асистент учителя — короткі інструкції, система «зараз–потім», позитивне підкріплення; практичний психолог — рекомендації щодо саморегуляції; соціальний педагог — організація парних/малих взаємодій та моніторинг включення в колектив; батьки — підтримка вдома та зворотний зв'язок.	Класний керівник; асистент учителя; практичний психолог; соціальний педагог; батьки/законні представники	щоденно, перегляд 1 раз/тижд.
Моніторинг динаміки	Ведення щоденного	Асистент учителя; практичний	щоденно/щотижня

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
	журналу спостережень (увага, збудженість 1–10, втомлюваність, поведінка, заходи реагування) та щотижневе узагальнення. Ролі: асистент учителя — щоденні записи; практичний психолог — аналіз та корекція стратегій; соціальний педагог — узагальнення та координація обміну інформацією; класний керівник — врахування даних при плануванні уроків; батьки — домашні спостереження.	психолог; соціальний педагог; класний керівник; батьки/законні представники	

## 2. Стабілізація поведінки та попередження зривів

Мета наряду: попереджати перезбудження (упереджувальні стратегії), сформувати базові навички саморегуляції та забезпечити єдині правила реагування у всіх педагогів. Очікуваний результат: помітне зниження частоти/інтенсивності зривів та подовження періодів спокійної продуктивної поведінки.

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
Щоденні стратегії	Візуальний розклад, «зараз–потім», короткі інструкції (3–5 слів), попередження про перехід за 1–2 хв, планові сенсорні	Асистент учителя; класний керівник	щоденно

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
	паузи кожні 20–30 хв. Єдиний доброзичливий стиль комунікації.		
Дії при початку зриву	Скоротити кількість слів, діяти спокійно. Запропонувати безпечну альтернативу (вода, антистрес, 1–2 хв тиші). За потреби — перенаправити в ресурсну кімнату до ескалації.	Усі педагоги; практичний психолог (методична підтримка)	негайно за симптомами
Після стабілізації	Коротке позитивне підкріплення, повернення до діяльності без звинувачень. Зафіксувати у журналі: що спрацювало/не спрацювало.	Асистент учителя; практичний психолог	після інциденту
Пам'ятка для педагогів	Розробити та поширити узгоджену пам'ятку: правила взаємодії, алгоритм «підказка → альтернатива → пауза», перелік візуальних опор та «ситуацій успіху».	Практичний психолог; соціальний педагог	до __.__.20__

### 3. Соціалізація та розвиток базових навичок

Мета напряму: без перевантаження відновлювати базові соціальні й побутові навички та формувати безпечні взаємодії з однолітками й дорослими. Очікуваний результат: збільшення кількості позитивних контактів, участь у парній/малій груповій діяльності, поступове зростання самостійності.

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
Формування навичок	Організувати парну/малу групову роботу з програванням правил (черга, прохання про допомогу, «стоп»-сигнал).	Соціальний педагог; практичний психолог; асистент учителя	2–3 рази/тижд.
Ситуації успіху	Керовані мікрözаємодії з позитивним підкріпленням; «щоденник досягнень» (коротка фіксація 1–2 успіхів щодня).	Класний керівник; асистент учителя	щоденно
Самообслуговування та межі	Поступове відпрацювання навичок самообслуговування (гігієна, організація речей) та поваги до меж інших (просте правило + підказка).	Батьки/законні представники; асистент учителя	щоденно + обмін 1 раз/тижд.

#### 4. Включення медичних рекомендацій та сенсорної інтеграції

Мета напряму: забезпечити системну сенсорну розрядку та дотримання рекомендацій фахівців (за наявності), зменшити гіперчутливість і підвищити саморегуляцію. Очікуваний результат: регулярне використання сенсорних стратегій, зменшення скарг на дискомфорт, стабілізація поведінки після пауз.

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
Щоденне сенсорне «меню»	Практичний психолог визначає 2–3 короткі блоки (5–10 хв): пальчикова гімнастика/масаж кистей; дихальні вправи; смуга перешкод/тактильна доріжка. Асистент	Практичний психолог; асистент учителя	щоденно

	виконує за таймером і фіксує реакцію.		
Сенсорний набір	Наявність під рукою сенсорних інструментів (навушники, антистрес, обважнена іграшка тощо). Навчання вибору інструмента при перших ознаках напруги.	Асистент учителя; практичний психолог (перегляд вмісту)	щоденно
Сенсорно-рухова програма на фізкультурі	Під час уроків фізкультури передбачити 12–15 хв сенсорно-рухових вправ (баланс, глибокий тиск, дихальна вправа).	Учитель фізкультури; асистент учителя	2 рази/тижд.
Короткі рухові паузи	Після 2-го уроку (обов'язково) та за потреби — 4–6 хв рухових вправ у класі/коридорі/ресурсній кімнаті для зняття напруження.	Асистент учителя	щоденно
Узгодження рекомендацій	За наявності медичних/дієтичних рекомендацій — узгодити з батьками правила інформування команди; фіксувати можливі зв'язки «режим/ліки/харчування – поведінка».	Батьки/законні представники; практичний психолог; соціальний педагог	до __.__.20__ + моніторинг

## 5. Корегування ППР та партнерство з батьками

Мета напряду: оновити ППР відповідно до актуального стану та забезпечити системний зворотний зв'язок між школою і родиною. Очікуваний результат: узгоджена ППР з пріоритетом базових навичок, стабільний обмін інформацією та готовність до корекції плану залежно від динаміки.

Дія	Опис (з деталізацією ролей учасників)	Відповідальні (посади)	Строк/період
Оновлення ППР	Переглянути цілі з акцентом на регуляторні, сенсомоторні й соціальні навички; зафіксувати	Команда супроводу; фахівці ІРЦ (за потреби)	до __.__.20__

	обмеження навантаження та необхідні паузи.		
Партнерські зустрічі	Короткі регулярні зустрічі з батьками (офлайн/онлайн) для узгодження режиму, правил, підтримки вдома та в школі.	Класний керівник; практичний психолог; соціальний педагог; батьки/законні представники; адміністрація (за потреби)	1 раз/тижд.
Підсумковий перегляд	Обговорити результати реалізації плану на засіданні Команди супроводу та ухвалити рішення щодо подальших кроків.	Уся команда супроводу	до __.__.20__

### Підсумок (зразок формулювання)

Рекомендації формують єдину, скоординовану систему підтримки, у якій учасники Команди супроводу діють узгоджено за спільними правилами, інструментами та строками виконання. У разі суттєвих змін стану учня команда ініціює позапланове узгодження та корекцію заходів відповідно до актуальних потреб дитини.

### Погоджено:

- Директор/керівник закладу освіти \_\_\_\_\_
- Заступник директора \_\_\_\_\_
- Класний керівник \_\_\_\_\_
- Асистент учителя \_\_\_\_\_
- Практичний психолог \_\_\_\_\_
- Соціальний педагог \_\_\_\_\_
- Батьки/законні представники \_\_\_\_\_

**Додаток Д1**  
**ІНДИВІДУАЛІЗОВАНИЙ ГРАФІК НАВЧАННЯ**  
**учня 3-го класу**

Період реалізації: \_\_\_\_\_  
(розроблено соціальним педагогом )

Додаток подано з метою демонстрації структури індивідуалізованого графіка навчання без використання персоналізованих даних.

День	Розклад класу (змінюється лише за крайньої потреби)	Індивідуалізований графік учня (максимум 3–4 уроки, за станом)	Після 2-го або 3-го уроку (обов'язково)	Примітки
Понеділок	1. ЯДС 2. Математика 3. Англійська мова 4. Фізкультура 5. Українська мова	1. ЯДС 2. Математика (за станом) 3. Англійська мова 4. Фізкультура (за станом)	Сенсорна програма на фізкультурі 15–20 хв (вчитель фізкультури + асистент)	Фізкультура залишається як сенсорна розрядка. Асистент за потребою організовує короткі рухові або сенсорні вправи під час перерв, уроків чи в ресурсній кімнаті.
Вівторок	1. Читання 2. Англійська мова 3. Хореографія 4. Українська мова 5. Дизайн і технології	1. Читання 2. Англійська мова 3. Хореографія (за станом)	Ресурсна кімната (сенсорні вправи, спокійні ігри, розвантаження)	Хореографія — рухова розрядка. Асистент організовує сенсорні паузи поза уроком (на перервах, у спокійні моменти уроку або в ресурсній кімнаті).
Середа	1. ЯДС 2. Англійська мова 3. Інформатика 4. Математика 5. Музичне мистецтво	1. ЯДС 2. Англійська мова (за станом) 3. Інформатика	Ресурсна кімната (сенсорні вправи, тихі ігри, розвантаження)	Інформатика — оптимальний третій урок: тиха діяльність, індивідуальні завдання, відсутність гучних стимулів.
Четвер	1. Читання 2. Математика 3. Англійська мова 4. Українська мова 5. Образотворче мистецтво	1. Читання 2. Математика 3. Корекційне заняття (за станом)	Ресурсна кімната (малювання, ліпка, сенсорні ігри)	Найспокійніший день тижня. Доцільно пробувати 3–4 уроки та залишатися в ресурсній кімнаті після 3-го уроку.
П'ятниця	1. ЯДС 2. Математика	1. ЯДС 2. Математика	Сенсорна програма на	Завершення тижня

День	Розклад класу (змінюється лише за крайньої потреби)	Індивідуалізований графік учня (максимум 3–4 уроки, за станом)	Після 2-го або 3-го уроку (обов'язково)	Примітки
	3. Українська мова 4. Читання 5. Фізкультура	3. Корекційне заняття (за станом)	фізкультурі 15–20 хв	фізкультурою — найкраща рухова розрядка. За потреби індивідуальну сенсорну програму реалізує асистент.

**Додаток Е1**  
**ЖУРНАЛ СПОСТЕРЕЖЕНЬ**

**для моніторингу динаміки стану учня 2-го класу**

Журнал розроблено на основі рекомендацій щодо вдосконалення психолого-педагогічного супроводу та використовується для щоденного моніторингу динаміки уваги, збудженості, втомлюваності, продуктивності та поведінки учня. Журнал ведеться асистентом вчителя щоденно з подальшим щотижневим узагальненням і аналізом разом із практичним психологом. Дані використовуються для прийняття командних рішень щодо коригування навантаження та умов навчання.

### Структура журналу

• Щотижнева таблиця фіксації (щоденні записи + узагальнення)

• Шкала оцінювання:

Увага: 1 – відсутність фокусу; 10 – стійка увага

Збудженість: 1 – спокій; 10 – високий рівень збудження

### Таблиця щотижневих спостережень (приклад)

Дата	Увага (1–10)	Збудженість (1–10)	Втомлюваність	Продуктивність	Поведінка	Заходи реагування	Примітки
Понеділок	5	7	Втома після 2-го уроку	2/3 завдань	Імпульсивні реакції	Сенсорна пауза, картка «зараз–потім»	Зміна режиму зранку
Вівторок	7	5	Помірна	Майже всі завдання	Спокійний контакт	Дихальні вправи, таймер	Краще реагує на шум
Середа	6	6	Після 2,5 уроків	70 % завдань	Окремі імпульсивні дії	Глибокий тиск, попередження	Потребує рухових пауз
Четвер	8	4	Мінімальна	100 % виконання	Позитивна взаємодія	Планові сенсорні паузи	Найстабільніший день
П'ятниця	6	6	Сонливість	60 % завдань	Голосні вигуки	Ресурсна кімната, похвала	Потрібне раннє завершення дня

### Інструкції з використання

1. Заповнювати щоденно після завершення навчального дня.
2. Наприкінці тижня підраховувати середні показники уваги та збудженості.
3. Узгоджувати результати з практичним психологом.
4. Використовувати дані для обговорення на засіданні команди супроводу.
5. За потреби додавати додаткові показники за командним рішенням.

### Додаток Є1

#### ЧЕК-ЛИСТ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВЕЛИКОЮ ПЕРЕРВОЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Спостереження за однією великою перервою у 2-му класі за участі учня з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Дата спостереження: \_\_\_\_\_

Клас: 4-й

Форма спостереження: безпосереднє, включене

№	Пункт спостереження	Оцінка (так / ні / частково)	Коментар
1	Асистент забезпечує фізичний супровід учня	Так	Супровід до їдальні, допомога з підносом, підтримка правильної посадки
2	Використання адаптованих матеріалів	Не застосовується	Перерва не передбачає навчальних матеріалів
3	Індивідуалізовані стратегії комунікації	Так	Піктограми, навідні запитання, демонстрація дій
4	Структурованість перерви	Так	Чітка послідовність дій, таймер
5	Соціальна взаємодія з однолітками	Частково	Взаємодія у парі, обмежена участь у групі
6	Диференціація правил поведінки	Так	Гнучкі вимоги, знижений темп
7	Емоційна підтримка асистента	Так	Заохочення, допомога у саморегуляції
8	Використання сенсорних пауз	Так	Коротке перебування у зоні спокою
9	Толерантність класного середовища	Так	Відсутність конфліктів, підтримка однолітків
10	Фіксація поведінкової динаміки	Частково	Усні спостереження без записів
11	Координація з черговими педагогами	Так	Попереднє узгодження дій
12	Доступ до спеціального обладнання	Так	Адаптовані прибори, навушники
13	Інформування батьків	Ні	Інформація після перерви не передається
14	Рефлексія після перерви	Так	Коротке обговорення з учнем
15	Командний мікро-дебріфінг	Ні	Обговорення між педагогами не проводиться



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ГОЛОСІЇВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ  
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

ГІМНАЗІЯ № 150 МІСТА КИЄВА

вул.Пирогівський шлях, 148, м. Київ, 03026, тел. (044) 259 31 60, моб.тел. 098-37-35-405  
E-mail: 150shkola@ukr.net Код ЄДРПОУ 22879429

11.03.2026 № 03-06/33  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**Про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Загутіної-Візер Яни Юріївни  
«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з  
молодшими школярами з особливими освітніми потребами»**

У межах дисертаційного дослідження аспірантки кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Загутіної-Візер Яни Юріївни здійснювалася співпраця з фахівцями закладу щодо вивчення та вдосконалення організації соціально-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами.

У процесі взаємодії з фахівцями команд психолого-педагогічного супроводу та батьками було проведено опитування учасників команд супроводу з метою дослідження стану міждисциплінарної взаємодії у роботі з молодшими школярами з ООП.

Також авторкою було надано практичні методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічного супроводу та налагодження ефективної міждисциплінарної взаємодії між фахівцями закладу освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Надані рекомендації можуть бути використані у практиці роботи фахівців закладу для підвищення ефективності командної взаємодії та соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Директор



Юрій ГРИШКО



**ЛІЦЕЙ № 49**  
**ШЕВЧЕНКІВСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА**

вул. Ярославів Вал, 27, м. Київ, 01054  
тел./факс: 044 272-02-57  
e-mail: [ecole-49@ukr.net](mailto:ecole-49@ukr.net)  
код ЄДРПОУ 26187697

Від 11.03.2026 №19

**ДОВІДКА**

**Про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Загутіної-Візер Яни Юріївни**  
**«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами»**

У межах дисертаційного дослідження аспірантки кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Загутіної-Візер Яни Юріївни здійснювалася співпраця з фахівцями Ліцею №49 щодо вивчення та вдосконалення організації соціально-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами.

У процесі взаємодії з фахівцями команд психолого-педагогічного супроводу та батьками було проведено опитування учасників команд супроводу з метою дослідження стану міждисциплінарної взаємодії у роботі з молодшими школярами з ООП.

Також авторкою було надано практичні методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічного супроводу та налагодження ефективної міждисциплінарної взаємодії між фахівцями закладу освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Надані рекомендації можуть бути використані у практиці роботи фахівців закладу для підвищення ефективності командної взаємодії та соціально-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Директор



Алла СУЛЕЙМАНОВА



ВІДДІЛ ОСВИТИ БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«СИНЯКІВСЬКИЙ ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ –  
ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ І-ІІ СТУПЕНІВ №15»  
БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ  
вул. Київська, 49-А, с. Синяк, Бучанський район, Київська обл., 07351  
тел./факс (04596) 35-2-45, e-mail: [lyceum-15@bucha-rada.gov.ua](mailto:lyceum-15@bucha-rada.gov.ua), код ЄДРПОУ: 25567707

10.03.2026 №02-03/24

#### ДОВІДКА

#### Про впровадження результатів дисертаційного дослідження Загуїної-Візер Яни Юріївни

*«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами»*

У межах проведення дисертаційного дослідження аспірантки третього курсу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Загуїної-Візер Яни Юріївни на базі Синяківського ліцею № 15 було організовано та реалізовано низку заходів із залученням членів команд психолого-педагогічного супроводу, педагогів інклюзивних класів, соціальних педагогів та батьків дітей з ООП.

Основною метою цих сесій було впровадження та апробація розроблених дисертанткою практичних інструментів, спрямованих на покращення міждисциплінарної взаємодії у процесі соціально-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Протягом впровадження учасники мали змогу ознайомитися з низкою авторських напрацювань, серед яких:

- організаційні засоби для ефективної командної роботи (зокрема, короткі стратегічні планерки та карта функціонального розподілу ролей);
- документи індивідуального планування освітнього маршруту дитини (ІПР, ІНП);
- формат проведення кейс-зустрічей з постановкою спільних цілей за SMART-критеріями;
- ефективні підходи до залучення батьків до процесу партнерської взаємодії.

Під час впровадження наголошувалося на важливості комплексної міждисциплінарної співпраці, яка передбачає погодженість дій, партнерство між фахівцями, постійну рефлексію результатів роботи та включення батьків у процес підтримки дитини як активних учасників.

Усі учасники висловили позитивні відгуки щодо змісту та практичної спрямованості поданих матеріалів і відзначили їхню користь для власної професійної діяльності.

Директор

Валентина ПАСАЛЬСЬКА

ШЕВЧЕНКІВСЬКА РАЙОННА В МІСТІ КИЄВІ ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №70 ШЕВЧЕНКІВСЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА

вул. Академіка Ромоданова, 10, м. Київ, 04050, тел. (044) 483-77-64

E-mail: [70school@ukr.net](mailto:70school@ukr.net), <https://school70.kiev.ua>, код ЄДРПОУ 22881828

від 19.05.2025р. № 01-09/47

ДОВІДКА

Про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Загутіної-Візер Яни Юріївни

«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими  
школярами з особливими освітніми потребами»

У межах дисертаційного дослідження аспірантки третього курсу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Загутіної-Візер Яни Юріївни було реалізовано цикл професійних сесій та серію зустрічей із фахівцями команд супроводу, соціальними педагогами, педагогами інклюзивних класів, батьками з метою апробації та впровадження авторських практичних інструментів для вдосконалення міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Під час роботи було презентовано й апробовано комплекс методичних рішень, серед яких:

- інструменти планування командної роботи (5-хвилинна планерка, карта ролей),
- механізми формування індивідуальної освітньої траєкторії (ППР, ІНП),
- кейс-зустрічі та спільне прийняття рішень на основі SMART-цілей,
- алгоритми залучення батьків до партнерської взаємодії.

Учасники зустрічей ознайомилися з концепцією міждисциплінарної взаємодії, яка передбачає координацію дій фахівців різних профілів з метою забезпечення цілісного соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП. Було наголошено на важливості узгодженості дій, взаємопідтримки, рефлексії результатів, а також на активному залученні батьків як рівноправних партнерів у процесі навчання і розвитку дитини.

Всі учасники високо оцінили надані матеріали, зазначили їхню практичну значущість і підтвердили готовність впроваджувати їх у своїй професійній діяльності.



 Наталія РУДЬКО

від 19.05.2025р.

**СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 106  
З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ШЕВЧЕНКІВСЬКОГО РАЙОНУ М.КИЄВА**

04053, м. Київ, вул. Івана Драча, 4 тел/факс (044)486-94-44  
e-mail: [znz106kyiv@ukr.net](mailto:znz106kyiv@ukr.net) Код ЄДРПОУ 22881863

11.06.2025 р.

№ 01-15/230

**ДОВІДКА**

Про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Загутіної-Візер Яни Юріївни  
*«Міждисциплінарна взаємодія у соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами»*

У процесі реалізації дисертаційного дослідження аспірантки третього курсу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Загутіної-Візер Яни Юріївни в нашому закладі було організовано й проведено низку професійно орієнтованих сесій та зустрічей з фахівцями команд супроводу, педагогами інклюзивних класів, соціальними педагогами та батьками учнів. Метою цих заходів було практичне впровадження авторських інструментів, спрямованих на підвищення ефективності міждисциплінарної взаємодії у соціально-педагогічному супроводі дітей з ООП молодшого шкільного віку.

У ході реалізації було представлено та апробовано низку методичних розробок, зокрема:

- інструменти для організації командної взаємодії (зокрема, 5-хвилинні планерки та карта розподілу ролей),
- засоби індивідуального планування розвитку дитини (ІПР, ІНП),
- формат кейс-зустрічей із постановкою спільних SMART-цілей,
- механізми ефективної комунікації та залучення батьків до партнерської співпраці.

Під час заходів було детально висвітлено сучасну модель міждисциплінарної взаємодії, що ґрунтується на принципах координації зусиль фахівців різного профілю задля формування цілісного підходу до супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на важливості спільної рефлексії, взаємної підтримки в команді, узгодженості рішень, а також на значущій ролі батьків як партнерів у процесі розвитку дитини.

Учасники заходів відзначили високу практичну цінність презентованих матеріалів, позитивно оцінили запропоновані інструменти й висловили готовність інтегрувати їх у свою професійну практику.

Директор



*Юлія Лісова*

Юлія ЛІСОВА