



**Корекційна педагогіка**

УДК 796.034.2-053.4:376.1-056.264

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20841312>

**ОРГАНІЗАЦІЯ АСИСТУВАННЯ ТА ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ  
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

**Чекан Оксана Іванівна,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти  
Мукачівського державного університету,  
вчитель-логопед логопедичного пункту управління освіти,  
культури, молоді та спорту виконавчого комітету  
Мукачівської міської ради,

<https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>

**Березовська Людмила Іванівна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

<http://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

**Найда Руслана Григорівна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної педагогіки  
і психології та спеціальної освіти

Рівненського державного гуманітарного  
університету, <https://orcid.org/0000-0002-6521-8233>



**Прийнято: 12.05.2026 | Опубліковано: 30.05.2026**

**Анотація.** У статті здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний та прикладний аналіз організаційно-процесуальних засад психолого-педагогічного супроводу й інституту асистування дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивному просторі засідання сучасного закладу освіти. Спираючись на компаративний аналіз вітчизняного досвіду та провідних зарубіжних стратегій, деталізовано алгоритм міждисциплінарної взаємодії суб'єктів супроводу, диференційовано функціональні межі та зони відповідальності в системі «асистент вчителя — асистент дитини», а також розкрито механізми адаптації та модифікації навчального контенту в межах реалізації моделей спільного викладання (Co-teaching).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні організаційно-функціональних засад системи підтримки дитини з ООП, диференціації ролей асистента вчителя та асистента дитини, а також аналізі моделей командної взаємодії. Результати показують, що ефективність інклюзії залежить від чіткого розмежування функцій асистента вчителя, який здійснює педагогічну підтримку, адаптацію та модифікацію навчального контенту та асистента дитини, який забезпечує фізичну, соціальну та технічну підтримку життєдіяльності дитини. Встановлено важливу роль Команди супроводу у формуванні індивідуальної програми розвитку, моніторингу навчальних та особистісних досягнень дитини, а також реалізації міждисциплінарної взаємодії. Виокремлено моделі спільного викладання Co-teaching, які використовуються для підвищення ефективності освітнього процесу. Аналіз показав, що неефективна організація асистування може призвести до гіперопіки, зниження самостійності дитини та



*обмеження соціальної взаємодії з однолітками, що суперечить принципам інклюзії.*

*У статті встановлено, що психолого-педагогічний супровід є комплексною системою, яка вимагає узгодженої роботи Команди супроводу, чіткого розподілу професійних ролей та системного моніторингу розвитку дитини. Ефективна реалізація інклюзивного підходу забезпечує створення безбар'єрного освітнього середовища та сприяє формуванню самостійності, соціальної активності та освітнього поступу дітей з ООП.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, асистент вчителя, асистент дитини, Команда супроводу, індивідуальна програма розвитку, спільне викладання, модифікація.*

## **ORGANIZATION OF ASSISTANCE AND PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

**Oksana Chekan**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education at Mukachevo State University; Speech therapist at the Speech Therapy Center of the Department of Education, Culture, Youth and Sports of the Executive Committee of the Mukachevo City Council, <https://orcid.org/0000-0002-3480-6366>

**Berezovska Liudmyla**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, <http://orcid.org/0000-0002-3032-7261>



**Ruslana Naida**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Special Education, Rivne State University of the Humanities, <https://orcid.org/0000-0002-6521-8233>

***Abstract.** The article provides a thorough theoretical, methodological, and applied analysis of the organizational and procedural foundations of psychological and pedagogical support, as well as the institution of assisting children with special educational needs (SEN) within the inclusive space of a modern educational institution. Based on a comparative analysis of domestic experience and leading foreign strategies, a detailed algorithm for the interdisciplinary interaction of support subjects is presented. Furthermore, the functional boundaries and areas of responsibility within the 'teacher assistant — child assistant' system are differentiated, and the mechanisms of adaptation and modification of educational content within the implementation of co-teaching models are revealed.*

*The purpose of the study is to substantiate the organizational and functional foundations of the support system for a child with SEN, to differentiate the roles of the teacher assistant and the child assistant, and to analyze team interaction models. The results show that the effectiveness of inclusion depends on a clear distinction between the functions of the teacher assistant, who provides pedagogical support, adaptation, and modification of educational content, and the child assistant, who ensures physical, social, and technical support for the child's daily life activities. The study establishes the important role of the Support Team in developing an individual development program, monitoring the child's academic and personal achievements, and implementing interdisciplinary interaction. Co-teaching models used to increase the efficiency of the educational process are highlighted. The analysis indicated that the ineffective organization of assistance can lead to*



*overprotection, reduced independence of the child, and limited social interaction with peers, which contradicts the principles of inclusion.*

*The article establishes that psychological and pedagogical support is a comprehensive system that requires the coordinated work of the Support Team, a clear distribution of professional roles, and systematic monitoring of the child's development. The effective implementation of the inclusive approach ensures the creation of a barrier-free educational environment and promotes the development of independence, social activity, and educational progress of children with SEN.*

**Keywords:** *inclusive education, psychological and pedagogical support, teacher assistant, child assistant, Support Team, individual development program, co-teaching, modification.*

### **Постановка проблеми.**

Глобалізаційні та гуманізаційні тренди розвитку сучасної світової системи освіти зумовлюють необхідність повного відходу від сегрегаційних та ізоляційних моделей навчання осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Сучасна парадигма реформування спеціальної та інклюзивної освіти в Україні, закріплена законодавчими актами, орієнтована на побудову універсального, гнучкого та безбар'єрного освітнього простору, спроможного забезпечити кожній дитині умови для повноцінної самореалізації, соціальної інтеграції та академічного поступу.

Проте, практична імплементація інклюзивних принципів виявляє низку системних викликів: від організаційно-методичної невідповідності педагогічних кадрів до розмитості функціональних обов'язків фахівців безпосередньої підтримки. З огляду на це, комплексне дослідження теоретико-методологічних засад організації міждисциплінарного супроводу та інституту



асистування є одним із найактуальніших завдань сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема А. Колупаєвої, В. Засенка, О. Таранченко, Л. Савчук, Д. Мітчелла, Т. Лормана, Д. Деспелер, Д. Лупарт, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та інших. У їхніх дослідженнях розкрито концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти, створення безбар'єрного освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей.

Питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами вивчали О. Мартинчук, Т. Скрипник, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Федоренко, Н. Компанець, С. Миронова та інші науковці. У їхніх працях обґрунтовано сутність комплексного супроводу дитини, визначено роль міждисциплінарної взаємодії фахівців та окреслено умови ефективної підтримки розвитку, навчання і соціалізації дітей з ООП.

Важливе місце у наукових дослідженнях посідає проблема організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. Теоретичні та практичні аспекти командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі висвітлено у працях вітчизняних науковців А. Колупаєвої, Н. Компанець, С. Миронової, В. Горбунової, Л. Карамушки, О. Філь та зарубіжних – У. Такмана, С. Хітвілд, та інших учених.

Окремий напрям наукових досліджень стосується професійної діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Особливості його функцій, компетентностей та участі в реалізації індивідуальної програми



розвитку розкрито у працях І. Луценко, Е. Данілавічюте, Ю. Найди, Л. Савчук та інших авторів. Науковці підкреслюють, що асистент вчителя є важливою ланкою команди супроводу, яка забезпечує адаптацію освітнього процесу до потреб дитини та сприяє її успішній інтеграції в колектив однолітків.

Аналіз наукових джерел свідчить про достатню розробленість теоретичних засад інклюзивної освіти, однак окремі аспекти діяльності асистента вчителя як члена команди психолого-педагогічного супроводу та аналіз моделей командної взаємодії потребують подальшого уточнення та науково-методичного обґрунтування.

### **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених питанням інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та діяльності асистента вчителя, окремі аспекти цієї проблеми залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування питання ефективної організації асистування та взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу в умовах сучасного закладу освіти.

У науковій літературі достатньо висвітлено нормативно-правові засади інклюзивного навчання, функції фахівців супроводу та особливості роботи з дітьми різних нозологічних груп. Водночас недостатньо дослідженими залишаються механізми координації діяльності між учасниками команди супроводу, розподіл відповідальності між фахівцями, а також практичні аспекти співпраці асистента вчителя з педагогами, батьками та іншими спеціалістами.

Особливої уваги потребує проблема організації комплексного психолого-педагогічного супроводу в умовах розширення інклюзивної практики, збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами та



необхідності забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини. Недостатньо розробленими залишаються питання визначення оптимальних моделей взаємодії команди супроводу, підвищення професійної компетентності асистентів учителя та оцінювання результативності їхньої діяльності.

Актуальним також залишається пошук ефективних шляхів організації асистування та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечуватимуть успішне включення дитини в освітній процес, її всебічний розвиток і соціалізацію в умовах інклюзивного освітнього середовища.

### **Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

Метою статті є дослідження організаційно-функціональних засад психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, обґрунтування розмежування професійних функцій асистента вчителя та асистента дитини, а також аналіз ролі команди психолого-педагогічного супроводу і моделей командної взаємодії в забезпеченні ефективної реалізації інклюзивного підходу.

Завданням дослідження є:

- ✓ проаналізувати наукові та нормативно-правові засади організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- ✓ розкрити сутність та структуру системи підтримки дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі;
- ✓ охарактеризувати функціональні обов'язки, компетенції та особливості діяльності асистента вчителя й асистента дитини;
- ✓ дослідити особливості міждисциплінарної взаємодії учасників команди супроводу та її значення для досягнення освітніх результатів;



- ✓ проаналізувати сучасні моделі спільного викладання (Co-teaching) як інструмент підвищення ефективності інклюзивного навчання;
- ✓ виявити ризики неефективної організації асистування та їхній вплив на розвиток самостійності, соціальної активності й освітнього поступу дітей з особливими освітніми потребами;
- ✓ окреслити умови забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі.

### **Методи дослідження**

Методологічну основу дослідження становить комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, використання яких забезпечило всебічне вивчення проблеми організації асистування та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

У процесі дослідження застосовано теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблем інклюзивної освіти, психолого-педагогічного супроводу, діяльності асистента вчителя та асистента дитини. Це дало змогу визначити сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми та окреслити основні наукові підходи до її вирішення.

За допомогою порівняльно-педагогічного методу здійснено аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду організації інклюзивного навчання, функціонування команд психолого-педагогічного супроводу та реалізації моделей спільного викладання (Co-teaching).

Метод аналізу нормативно-правової документації дозволив дослідити законодавчі та організаційні засади забезпечення інклюзивного навчання, визначити особливості діяльності учасників команди супроводу та їхні функціональні повноваження.



Для обґрунтування змісту та структури системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами використано структурно-системний метод, який дав можливість розглядати психолого-педагогічний супровід як цілісну міждисциплінарну систему взаємодії педагогів, фахівців супроводу, батьків та інших учасників освітнього процесу.

Крім того, використано метод узагальнення власного науково-педагогічного та практичного досвіду, що дозволило конкретизувати особливості організації асистування, планування освітньої діяльності та забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

#### **1. Теоретичні витoki та філософія інклюзивного підходу**

Процес трансформації суспільної свідомості від «медичної» моделі дизонтогенезу (орієнтованої на клінічний діагноз, дефекти та ізольоване лікування у спеціальних закладах закритих типів) до «соціально-педагогічної» та «правової» моделей (де фокус зміщено на усунення середовищних бар'єрів та забезпечення базових прав людини) має глибоке наукове коріння.

У світовій дефектологічній науці фундаментальні концепції інклюзії, рівності прав та подолання інституційної сегрегації детально закладені у працях Т. Бута (T. Booth) та М. Ейнскоу (M. Ainscow). Розроблений ними «Індекс інклюзії» розглядає інклюзивне навчання не як статичний стан закладу, а як перманентний, динамічний процес мінімізації будь-яких бар'єрів у навчанні та залучення абсолютно всіх учнів до активного освітнього й соціокультурного життя громади [6].

Велике значення для розуміння соціально-психологічних механізмів включення дитини в колектив однолітків мають концепції зарубіжних дослідників Д. Родрігеса (D. Rodrigues) та Р. Сліпера (R. Slee), які



наголошують на неприпустимості спрощеного «асиміляційного» підходу, коли дитину з ООП змушують підлаштовуватися під жорстку традиційну систему без зустрічних системних змін з боку закладу.

В українському науковому дискурсі методологічні орієнтири розвитку інклюзивного навчання, детальне обґрунтування терміносистеми та концептуалізація багаторівневого супроводу належать члену-кореспонденту НАПН України, доктору педагогічних наук А. Колупаєвій. У своїх монографічних дослідженнях авторка доводить, що ефективність інклюзії детермінується не фактом механічного фізичного переведення дитини з особливими потребами до масового класу загальноосвітньої школи, а першочерговою готовністю всієї освітньої вертикалі до забезпечення її якісного, науково обґрунтованого психолого-педагогічного супроводу [4, 8].

Ці фундаментальні положення знаходять своє логічне продовження та детальну прикладну специфікацію у працях цілої плеяди провідних вітчизняних дефектологів, спеціальних педагогів та психологів. Зокрема, вагомий внесок у контексті розробки нормативно-методичного забезпечення та практичного інструментарію діяльності Команд супроводу належить О. Таранченко [15] та Н. Софій [13], чії розробки дозволили стандартизувати процеси створення Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та алгоритми гнучкого реагування освітнього середовища на індивідуальні освітні траєкторії учнів.

Психологічний вектор супроводу, орієнтований на особистісний розвиток, емоційно-вольову сферу та успішну соціальну адаптацію дитини з ООП в інклюзивному колективі, глибоко досліджено у працях Т. Сак [14] та В. Бондаря [7].



Окреме наукове значення для формування безбар'єрного простору мають праці М. Шеремет [7], яка детально обґрунтувала лінгводидактичні та комунікативні засади інтеграції дітей із мовленнєвим дизонтогенезом.

Водночас концептуальні підходи до диференційованої корекційно-розвиткової роботи, проектування спеціальних дидактичних систем та взаємодії закладу освіти з батьками дитини як рівноправними суб'єктами інклюзії знайшли відображення в дослідженнях таких авторитетних науковців, як О. Гаврилов А. Шевцов [7] та І. Луценко [5].

Вагомий внесок у розвиток сучасних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища зроблено також у докторській дисертації та дослідженнях О. Чекан. У наукових працях авторки висвітлено актуальні питання нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти, окреслено перспективи їх подальшого розвитку та впровадження в сучасних умовах [16]. Особливу увагу приділено уточненню понятійно-категоріального апарату інклюзивної освіти, визначенню змісту професійної діяльності асистента вихователя та його ролі в системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами [19].

У працях дослідниці також обґрунтовано рівні підтримки осіб з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, розкрито особливості їх практичного застосування відповідно до індивідуальних потреб дитини та принципів інклюзивної освіти [18].

Синергія напрацювань цих дослідників дозволила сформувати цілісну, національну науково-педагогічну школу, яка розглядає супровід як багаторівневий міждисциплінарний процес, що інтегрує зусилля управлінців, педагогів-практиків, спеціальних психологів та батьків для досягнення максимального соціокультурного поступу кожної дитини

## 2. Діагностико-прогностичний складник супроводу в інклюзії



Важливою характеристикою сучасного діагностико-прогностичного підходу є його динамічний характер, що передбачає не одноразове обстеження дитини, а систематичний моніторинг її розвитку в процесі навчання. Це дозволяє фіксувати зміни у функціональному стані, оцінювати ефективність педагогічних впливів та своєчасно коригувати освітню траєкторію.

Організація персоналізованого супроводу дитини в інклюзивному класі апріорі не може здійснюватися без всебічного, валідного та динамічного оцінювання її розвитку. Сучасний інклюзивний підхід повністю нівелює використання клінічного діагнозу як тавра чи обмежувального фактору, спираючись на фундаментальну концепцію Л. Виготського про «зону найближчого розвитку» та первинність/вторинність порушень.

Прогностичний компонент діагностичної діяльності полягає у визначенні потенційних можливостей розвитку дитини та прогнозуванні її освітніх потреб у короткостроковій і довгостроковій перспективі. Це дає змогу не лише реагувати на наявні труднощі, а й попереджати їх виникнення через своєчасне створення відповідних педагогічних умов.

Українська дослідниця, доктор педагогічних наук В. Тарасун детально обґрунтувала теоретико-методологічні засади комплексної функціональної та психолого-педагогічної діагностики дітей з ООП. Розроблений нею діагностичний алгоритм передбачає системне оцінювання не лише когнітивної (мислення, пам'ять, увага), а й соматичної, сенсорної, нейродинамічної та психоемоційної сфер дитини. Така диференційована діагностика дає змогу виявити збережені компенсаторні механізми архітекτονіки психіки учня та стає базою для проектування Індивідуальної програми розвитку (ІПР) [2].

Важливе значення для практичної реалізації результатів діагностики та проектування індивідуальної освітньої траєкторії мають науково-методичні напрацювання О. Чекан. У методичному посібнику «Планування освітньої



діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти» авторкою обґрунтовано основні підходи до планування освітньої діяльності асистента вихователя в інклюзивній групі ЗДО, акцентуючи на його узгодженні з ІПР, календарно-тематичним плануванням та принципами індивідуалізації освітнього процесу. Окрему увагу приділено рекомендаціям, розробленим на основі практичного досвіду, щодо заповнення асистентом вихователя щоденного планування для кожного вихованця з ООП, ведення якого забезпечує системність планування, фіксацію педагогічних спостережень та коректне відображення адаптацій і модифікацій освітніх завдань відповідно до особливих освітніх потреб дитини [17].

Важливу роль у реалізації діагностико-прогностичного супроводу відіграють інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають рекомендації щодо організації освітнього процесу та беруть участь у розробці Індивідуальної програми розвитку. Результати діагностики є основою для формування Індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка визначає цілі, завдання, адаптації та очікувані результати навчання відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Окремим вагомим вектором діагностико-корекційної роботи є мовленнєвий статус дитини, оскільки порушення комунікативної функції блокують процеси соціалізації та засвоєння академічних навичок (читання, письмо). У цьому контексті ключового значення набувають праці провідних науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, зокрема Е. Данілавічюте. Її дослідження присвячені розробці інноваційних технологій діагностики, профілактики та подолання порушень писемного й усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання [7].



### 3. Диференціація інституту асистування: порівняльний аналіз

Практична реалізація інклюзивного процесу в умовах закладу загальної середньої освіти гостро ставить питання кадрового забезпечення та чіткого розмежування професійних ролей.

У світовій практиці (зокрема у США, Канаді, Великій Британії) інститут підтримки в класі репрезентований категорією фахівців, відомих як *Paraprofessionals* (парапрофесіонали), *Teaching Assistants* (асистенти вчителя) або *Shadow Teachers* («тіньові вчителі»). Один із провідних західних дослідників цієї проблеми М. Джіанг (M. Giangreco) у своїх роботах звертає увагу на серйозний психолого-педагогічний ризик: надмірна, тотальна та гіперопікуюча присутність парапрофесіонала безпосередньо біля дитини з ООП створює ефект «острівця ізоляції» всередині класу, гальмує розвиток самостійності у школяра та заважає його прямій комунікації з учителем та однолітками. Тому ключовим трендом зарубіжної інклюзії є переорієнтація асистента на підтримку всієї навчальної ситуації в класі, а не на жорстку фіксацію на одній дитині [6].

В українському правовому та науково-методичному полі цей баланс реалізовано через чітку дескрипцію та диференціацію двох абсолютно різних посад, що детально відображено у дослідженнях О. Таранченко [15]:

1. Асистент вчителя: є штатним педагогічним працівником закладу освіти. Його професійна увага та діяльність деконцентровані: він працює з усім учнівським колективом інклюзивного класу, допомагаючи провідному вчителю. До його функцій входить: адаптація та модифікація дидактичних матеріалів, участь у розробці ІПР, ведення педагогічного моніторингу, оптимізація психологічного клімату в класі.

Асистент вчителя виконує важливу роль у забезпеченні якісного інклюзивного навчання. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами



Його діяльність набуває особливої значущості, оскільки передбачає створення умов для ефективного засвоєння навчального матеріалу та повноцінної участі учнів в освітньому процесі. До основних функцій асистента вчителя належать пояснення навчального матеріалу доступними способами, поділ складних завдань на послідовні етапи, використання візуальних підказок і дидактичних опор, підтримка уваги учня, сприяння формуванню навичок самостійної роботи, а також розвиток навчальної мотивації, саморегуляції та соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Окрім цього, його діяльність охоплює адаптацію змісту та методів навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів, застосування додаткових педагогічних заходів для засвоєння навчального матеріалу, участь у реалізації індивідуальної програми розвитку, забезпечення індивідуального підходу під час уроків і позакласної діяльності, а також моніторинг динаміки навчальних досягнень і розвитку дитини.

Водночас діяльність асистента вчителя не передбачає заміщення педагога в освітньому процесі. Його професійна функція полягає у підтримці реалізації освітніх цілей, визначених учителем, через адаптацію освітнього середовища, організацію навчальної діяльності та забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів. Планування освітнього процесу, визначення змісту навчання, оцінювання навчальних досягнень та відповідальність за виконання освітньої програми залишаються виключною компетенцією вчителя.

Практика впровадження інклюзивного навчання свідчить, що інколи виникають труднощі з чітким розмежуванням функціональних обов'язків вчителя та асистента. Унаслідок кадрового дефіциту або недостатнього розуміння особливостей інклюзивної освіти на асистента можуть покладатися функції, які не відповідають його посадовим обов'язкам, зокрема проведення



уроків чи повне заміщення педагога. Подібні практики суперечать принципам інклюзивної освіти, знижують ефективність командної взаємодії та можуть спричиняти професійне перевантаження й емоційне виснаження фахівця.

Професійна діяльність асистента вчителя ґрунтується на принципах співпраці, партнерства та взаємодоповнюваності. Ефективна організація інклюзивного навчання передбачає тісну взаємодію вчителя та асистента, у межах якої вчитель визначає педагогічну стратегію, а асистент сприяє її реалізації з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти. Така модель взаємодії забезпечує створення безпечного, доступного та сприятливого освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Практичний досвід засвідчує, що результативна підтримка з боку асистента вчителя реалізується через кілька основних напрямів. Передусім це навчальний супровід, який передбачає доступне пояснення навчального матеріалу, поетапне структурування завдань, застосування візуальних підказок та нагадування послідовності виконання дій.

Другий напрям охоплює організаційну допомогу, що полягає у сприянні дитині в орієнтації в освітньому процесі, підготовці робочого місця, дотриманні розкладу та засвоєнні правил поведінки в класі.

Третій компонент — поведінкова підтримка, яка спрямована на формування позитивних моделей поведінки через систему підкріплення, зниження рівня тривожності та попередження перевантаження дитини.

Четвертий напрям стосується соціалізації, що включає допомогу у встановленні взаємодії з однолітками, залучення до групових форм роботи та участь у спільних ігрових або навчальних активностях.

У сукупності ці напрями забезпечують не лише ефективніше засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток життєво необхідних компетентностей у дітей з ООП [3].



2. Асистент дитини (учня): не є педагогічним працівником. Це соціальний та технічний супровід, статус якого регулюється сферою соціального захисту. Асистентом дитини можуть бути батьки, уповноважені ними особи або соціальні робітники. Функціонал асистента дитини локалізований виключно у площині фізичної підтримки та самообслуговування (допомога в пересуванні закладом, роздяганні, забезпеченні гігієнічних та санітарних потреб, організація прийому їжі чи медикаментів).

Важливо підкреслити, що діяльність асистента дитини не передбачає педагогічного впливу та не пов'язана з реалізацією освітніх програм чи оцінюванням навчальних досягнень. Його основною функцією є забезпечення фізичної автономності, безпеки та базових потреб учня з ООП, що створює умови для його повноцінної участі в освітньому процесі. Робота асистента ґрунтується на принципі мінімально необхідної допомоги, що спрямований на запобігання формуванню надмірної залежності дитини від сторонньої підтримки та розвиток її самостійності. Водночас взаємодія з педагогічними працівниками має виключно організаційний характер і не передбачає втручання у педагогічні рішення.

Важливою умовою ефективної діяльності асистента дитини є чітке розмежування його функціональних обов'язків та компетенцій інших учасників освітнього процесу. Асистент дитини не бере участі у педагогічному плануванні, не здійснює навчального впливу, не адаптує зміст навчального матеріалу та не оцінює результати навчання. Його діяльність є допоміжною та спрямована виключно на забезпечення життєдіяльності дитини в освітньому середовищі.

Ключовим методологічним принципом роботи асистента дитини є принцип мінімально необхідної допомоги. Його реалізація передбачає



поступове зменшення рівня підтримки відповідно до розвитку навичок самообслуговування та автономності дитини. Такий підхід запобігає формуванню надмірної залежності від дорослого та сприяє розвитку самостійності як базової компетентності дитини з особливими освітніми потребами.

У практиці інклюзивного навчання присутність асистента дитини є недостатньо врегульована, бо надмірна присутність може призводити до низки ризиків. Серед них — гіперопіка, обмеження соціальної взаємодії з однолітками, зниження рівня самостійності та формування залежної поведінки. Особливо негативним є ефект «соціальної ізоляції в класі», коли дитина постійно взаємодіє лише з асистентом, а не з вчителем чи однолітками. Це суперечить основним принципам інклюзії, що передбачають максимальну включеність дитини у спільну діяльність.

#### 4. Комплексна взаємодія у Команді супроводу та моделі Co-teaching

Однією з ключових передумов успішного впровадження інклюзивної моделі в закладі освіти є налагодження ефективної взаємодії фахівців, результатом якої стає створення освітнього середовища, максимально сприятливого для розвитку всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Таке партнерство організаційно реалізується через команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП (далі – Команда супроводу), від злагодженої роботи якої безпосередньо залежить якість інклюзивного навчання [1].

Саме Команда супроводу забезпечує умови для особистісного розвитку дитини та її успішної соціальної інтеграції, розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР), здійснює моніторинг її реалізації, вносить необхідні корективи, а також координує дії педагогів і фахівців для ефективної підтримки учня в освітньому процесі [10]. Водночас дослідники як



вітчизняного, так і зарубіжного наукового простору (А. Колупаєва, С. Миронова, Д. Мітчелл та ін.) підкреслюють, що розвиток інклюзії значною мірою залежить від сформованості командної взаємодії та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу.

Сучасний супровід дитини з ООП базується на засадах *міждисциплінарної інтеграції*. Команда психолого-педагогічного супроводу — це колегіальний орган, що об'єднує адміністрацію, вчителів, асистентів, профільних спеціалістів (практичного психолога, логопеда, дефектолога) та обов'язково батьків учня як повноправних суб'єктів.

Поняття «команда» є міждисциплінарним і широко використовується в різних сферах діяльності, однак у педагогічному контексті воно трактується як спеціально організована група фахівців, об'єднаних спільною метою та відповідальністю за її досягнення [1, с. 21]. Ефективність командної роботи визначається рівнем координації, взаємопідтримки та спільного планування дій. Водночас у вітчизняній освітній практиці командна форма роботи ще перебуває на етапі становлення, що зумовлює потребу її подальшого наукового осмислення та методичного забезпечення [9].

Провідний світовий експерт у галузі спеціальної освіти Д. Мітчелл (D. Mitchell) у своїй праці «Гіпертекст інклюзивної освіти» зазначає, що технологія командної взаємодії, зокрема спільне викладання (*Co-teaching*), входить до переліку стратегій з найвищим рівнем доведеної ефективності. Спільне викладання може реалізовуватися через такі моделі:

- *«Один викладає, один допомагає» (One Teach, One Assist);*
- *Станційне навчання (Station Teaching);*
- *Паралельне викладання (Parallel Teaching);*
- *Альтернативне викладання (Alternative Teaching).*



Вибір моделі залежить від типу нозології та мети конкретного уроку [6]. Реалізація цих моделей потребує постійного професійного узгодження дій педагогів та системного планування спільної діяльності.

В українському методичному середовищі практичний інструментарій та алгоритми функціонування міждисциплінарної команди детально розроблені та описані у посібниках Н. Софій. Авторка наголошує на важливості гнучкого проєктування навчального процесу через механізми:

- Адаптації: зміна стратегій викладання, збільшення часу на виконання завдань, використання спеціальних наочних чи цифрових опорних засобів при *збереженні незмінним рівня складності та обсягу академічного контенту*.
- Модифікації: трансформація (спрощення) самого змісту навчання, вилучення складних теоретичних блоків, зменшення кількості вимог до результатів навчання відповідно до інтелектуальних можливостей дитини [13].

У методичному посібнику О. І. Чекан «Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти» представлено теоретичні засади планування та зразок щоденного планування для кожного вихованця з ООП в інклюзивній групі ЗДО, а також практичні рекомендації щодо його заповнення, що мають прикладне значення для роботи асистента вихователя. Авторка наголошує, що планування здійснюється у структурованій формі щоденних записів, які узгоджуються з індивідуальною програмою розвитку (ІПР) дитини та календарно-тематичним плануванням вихователя.

Значну увагу приділено конкретизації освітніх завдань з урахуванням особливих освітніх потреб дитини. О. І. Чекан зазначає, що формулювання мають бути не загальними, а операціоналізованими, тобто такими, що



відображають спостережувану поведінку дитини. У посібнику подано рекомендації щодо структури плану, який має включати індивідуальну роботу у процесі освітньої діяльності, адаптовані або модифіковані завдання відповідно до ІПР, сенсорні реакції дитини за звук, світло, текстури тощо. Окремо акцентується на визначенні очікуваних короткострокових результатів, що дозволяє здійснювати поетапний контроль досягнень.

Авторка рекомендує фіксувати в плані короткі аналітичні записи і щодо рівня самостійності дитини, її реакції на завдання (сприймання змін у рутині), трудові доручення, які надаються у процесі діяльності. Це забезпечує можливість оперативного коригування освітніх завдань і добору адекватних методів підтримки [17].

Команда психолого-педагогічного супроводу формується індивідуально для кожної дитини з ООП. В умовах воєнного стану її діяльність ускладнюється браком фахівців, обмеженими технічними можливостями, порушенням стабільного зв'язку та дистанційністю взаємодії учасників освітнього процесу. При цьому чинні нормативно-правові документи регламентують загальні засади організації команд супроводу, однак не враховують повною мірою специфіку роботи в умовах надзвичайних ситуацій [10–12], що підсилює актуальність наукового опрацювання цієї проблематики.

Саме участь батьків є важливим компонентом ефективної роботи Команди супроводу, особливо у випадках, коли дитина перебуває поза межами школи або навчається дистанційно. У таких умовах батьки часто виконують функції посередника між дитиною та закладом освіти, забезпечуючи зворотний зв'язок, підтримку виконання завдань та надання інформації про стан розвитку дитини.

Важливо підкреслити, що Команді супроводу доступна конфіденційна інформація про дитину, тому ефективність її роботи значною мірою залежить



від довірливої взаємодії з родиною. Залучення батьків до планування освітнього процесу, визначення цілей навчання та оцінювання результатів розвитку дитини є обов'язковою умовою ефективної інклюзивної практики. Особливо це актуально в умовах обмежених ресурсів, коли освітній процес потребує максимальної координації зусиль усіх учасників.

Разом із тим, створення єдиної команди для всіх учнів з ООП у закладі освіти є недопустимим, оскільки це порушує принцип конфіденційності та індивідуального підходу. Для кожної дитини має формуватися окрема команда супроводу з урахуванням її освітніх потреб.

Організаційна роль керівника закладу освіти є визначальною: саме адміністрація забезпечує формування команди, координацію її роботи, взаємодію з інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ) та контроль реалізації ППР. У разі потреби керівник залучає фахівців ІРЦ до процесу планування та корекції освітніх програм.

В умовах воєнного стану або дистанційного навчання діяльність Команди супроводу може здійснюватися поза межами закладу освіти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Це вимагає від керівництва закладу гнучкості, знання нормативної бази та швидкої адаптації управлінських рішень до змінних умов [10-12].

Ефективне функціонування інклюзивного середовища також залежить від достатнього ресурсного забезпечення, зокрема кадрового, матеріально-технічного та інформаційного, що в умовах воєнного стану є суттєво ускладненим. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток професійних комунікацій, обмін досвідом та використання цифрових платформ для взаємодії фахівців.

Основними завданнями Команди супроводу є не лише забезпечення засвоєння навчального матеріалу, але й попередження труднощів



особистісного розвитку дитини, підтримка її соціалізації, вирішення питань емоційно-вольової сфери, взаємодії з оточенням та формування освітньої і професійної траєкторії. Важливим напрямом також є підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків.

Психолого-педагогічний супровід розглядається як цілісна технологія підтримки дитини, що передбачає не лише використання діагностичних і корекційних методів, але й системний аналіз її розвитку, планування освітніх впливів та координацію взаємодії всіх учасників процесу. У зв'язку з цим важливим є постійне підвищення кваліфікації членів Команди супроводу.

Отже, організація діяльності Команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах обмежених можливостей включає: врахування специфіки ситуації, планування освітніх послуг, аналіз нормативно-правової бази, оцінку ресурсів закладу, створення індивідуальних умов навчання, формування окремих команд для кожної дитини, розвиток професійних компетентностей фахівців, затвердження ІПР, організацію взаємодії з батьками та ІРЦ, а також системний моніторинг якості інклюзивного навчання і його результатів на рівні педагогічної ради.

#### Висновки

Організація асистування та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії є цілісною соціопедагогічною технологічною системою, а не просто технічним доповненням до загального освітнього процесу.

Інтеграція світового теоретичного досвіду (індекс інклюзії Т. Бута, моделі спільного викладання Д. Мітчелла) та фундаментальних напрацювань української дефектологічної школи (концепції супроводу А. Колупаєвої, функціональної діагностики В. Тарасун, специфіки мовленнєвого розвитку



Е. Данілавичюте та методичного інструментарію Н. Софій) створює міцне наукове підґрунтя для практиків.

Діти з особливими освітніми потребами потребують спеціально організованого освітнього середовища, яке враховує їхні індивідуальні можливості, потреби та особливості розвитку. У процесі навчання вони можуть стикатися з різноманітними бар'єрами, зокрема труднощами у сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу, комунікації, соціальній взаємодії, саморегуляції поведінки, а також підтриманні навчальної мотивації та працездатності.

Ефективний психолого-педагогічний супровід дітей з ООП передбачає реалізацію комплексу взаємопов'язаних заходів, спрямованих на забезпечення їхньої успішної участі в освітньому процесі. Важливими складовими такого супроводу є навчальна підтримка, організаційна допомога, поведінковий супровід та сприяння соціалізації. Навчальна підтримка полягає в адаптації методів і форм подання навчального матеріалу відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини. Організаційна допомога спрямована на розвиток навичок планування діяльності, дотримання режиму роботи та орієнтування в освітньому середовищі. Поведінковий супровід забезпечує формування позитивних моделей поведінки, розвиток самоконтролю та зниження рівня емоційного напруження. Соціалізація реалізується через залучення дитини до спільної діяльності з однолітками, участі в групових завданнях і позакласних заходах.

Важливим складником психолого-педагогічного супроводу є систематичний моніторинг розвитку та навчальних досягнень учня/вихованця. У цьому контексті методичні розробки О. Чекан є важливим ресурсом для забезпечення якісного планування, реалізації та моніторингу інклюзивного освітнього процесу. Оцінювання дітей з ООП має бути індивідуалізованим і



враховувати не лише рівень засвоєння програмового матеріалу, а й динаміку особистісного розвитку, сформованість соціальних компетентностей, навчальної мотивації, самостійності та здатності до активної участі в освітньому процесі.

Ефективність інклюзивного освітнього процесу значною мірою залежить від сформованості міждисциплінарної взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу, чіткого розподілу функціональних обов'язків та дотримання меж професійної компетентності між асистентом вчителя та асистентом вихователя. Скоординований і науково обґрунтований підхід забезпечує створення безбар'єрного освітнього середовища та реалізацію принципів індивідуалізації навчання відповідно до потреб кожної дитини.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Горбунова В. В. Психологія командоутворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
2. Збірники наукових праць та монографії: Електронна бібліотека НАПН України — цифровий доступ до повних текстів фундаментальних досліджень А. Колупаєвої, О. Таранченко, В. Тарасун, Н. Софій.
3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
4. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: Монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707432/>



5. Луценко І. В. *Організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами*. К., 2017.  
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708681/>

6. Міжнародні репозитарії наукових публікацій: Google Scholar (Гугл Академія) — для автентичного пошуку оригінальних англomовних праць (Т. Booth, М. Ainscow, М. Giangreco, D. Mitchell) за ключовими дескрипторами спеціальної та інклюзивної освіти.

7. Офіційні ресурси фахових установ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України — наукові публікації, методичні рекомендації та періодичні видання категорії «Б» з дефектологічного та логопедичного профілю.

8. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. Колупаєвої. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

9. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки. Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 23.04.2026).

10. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 15.09.2021 № 957. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> (дата звернення 23.04.2026).

11. Про повну загальну середню освіту. Закон України. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 26.04.2026).

12. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні. Постанова КМУ від 24 червня 2022 року № 711.



Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-п#Text> (дата звернення 23.04.2026).

13. Софій Н. З. *Управління інклюзивним закладом освіти: методичний посібник*. К., 2020. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733857/>

14. Сак Т. В. *Індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі*. Дефектологія. 2011. № 4. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/704868/>

15. Таранченко О. М. *Диференційований підхід в умовах інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами*. К., 2019. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717835/>

16. Чекан, Оксана Іванівна *Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження* / Оксана Іванівна Чекан // Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи : науковий журнал / гол. ред. Стеблюк С. В. – Ужгород : ВД «Гельветика», 2025. - № 7. – С. 39-43

17. Чекан О. І. *Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти: методичний посібник для асистентів вихователки інклюзивної групи* / О. І. Чекан. – Тернопіль: Мандрівець, 2025. – 32 с.

18. Чекан, Оксана *Рівні підтримки щодо організації освітнього процесу осіб з особливими потребами* / Оксана Чекан // Acta Paedagogica Volynienses: науковий журнал / гол.ред. Вітюк В. В. – Луцьк: ВД «Гельветика», 2022. – Вип. 4. – С. 165-169. – [Копія],[Фахове видання]. – DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.26>.

19. Чекан О. І., Ільтьо Г. Ф., Марценюк В. А. *Сутність і тлумачення ключових термінів інклюзивної освіти в міжнародному та українському контексті: акцент на професійну роль асистента вихователя в освітньому процесі* / Чекан // Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка,



**ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ:**  
НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Право, Економіка, Державне управління, Техніка, Історія та археологія : наук.  
журн. / гол. ред. О. І. Дацій. – Київ, 2025. № 5 (35). – С. 1458-1467.



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>