

## СИСТЕМА ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*Анотація.* У статті проаналізовано сучасний стан і структурні компоненти системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в умовах розвитку інклюзивної освіти та посилення ролі територіальних громад. Узагальнено теоретичні підходи до розуміння підтримки дитини як системи взаємопов'язаних рівнів, що охоплюють освітнє середовище, сім'ю та соціальні сервіси. Розкрито нормативно організаційні засади забезпечення права на якісну освіту та визначено функції ключових суб'єктів супроводу, зокрема команди психолога педагогічного супроводу і асистента вчителя. Запропоновано авторську інтегровану модель організації допомоги з орієнтацією на керованість і вимірюваність результатів. Обґрунтовано набір індикаторів ефективності та практичні інструменти для закладу освіти, спрямовані на підвищення участі дитини в навчанні, соціальної включеності та якості взаємодії з батьками. Окреслено напрями впровадження запропонованих рішень і перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, психолога педагогічний супровід, асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами, соціально педагогічна робота, партнерство з сім'єю, індикатори ефективності.

Система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах дедалі виразніше переходить від площини поодиноких ініціатив до площини вимірюваної якості освітніх і соціальних сервісів, оскільки результат для дитини формується не “всередині одного кабінету” і не через епізодичні корекційні заняття, а на перетині щонайменше трьох середовищ освітнього, сімейного та соціального, де ефект визначається узгодженістю дій суб'єктів підтримки, доступністю ресурсів і здатністю школи організувати

реальну участь дитини в навчанні та соціальній взаємодії при збереженні балансу між індивідуалізацією і загальними вимогами освітньої програми. Актуальність проблематики посилюється неоднорідністю групи дітей за проявами, потребами й динамікою розвитку, через що універсальні рішення можуть виконувати лише функцію базового каркаса, тоді як практичний успіх залежить від цілісної логіки супроводу, чіткого розподілу ролей команди, наявності критеріїв і регулярного моніторингу прогресу, а також від конструктивної взаємодії з сім'єю, яка часто ускладнюється розривом між очікуваннями батьків і можливостями закладу освіти. Додатковий вимір актуальності задають організаційно-ресурсні обмеження, нерівномірність матеріально-технічного забезпечення, кадровий дефіцит і різний рівень підготовленості педагогів до інклюзивних практик, що за відсутності зрозумілих механізмів координації призводить до дублювання функцій, провисання критичних ланок і розмивання відповідальності, створюючи управлінські ситуації, у яких складно аргументовано пояснити логіку рішень, отримані результати та напрями їх корекції. У такому контексті науково і практично значущим є розгляд системи допомоги як керованого процесу із визначеною структурою, етапністю, узгодженими ролями та критеріями результативності, що дозволяє перевести підтримку дитини з режиму фрагментарних дій у режим стійкої інституційної практики.

**Мета** статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні та практичному моделюванні системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі допомога дітям із порушеннями психофізичного розвитку осмислюється як цілісна система підтримки, спрямована на забезпечення участі дитини в освітньому процесі, оптимізацію умов розвитку та посилення соціальної включеності. Такий підхід є наслідком переходу від сегрегованих моделей до інклюзії, у якій визначальними стають якість освітнього середовища, керованість супроводу та результативність педагогічних і соціально-психологічних впливів, а не формальний статус дитини чи наявність окремих заходів. У вітчизняних монографічних і навчально-

методичних працях інклюзія обґрунтовується як комплексна трансформація практик навчання, виховання та управління школою, що передбачає інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні заклади, адаптацію освітнього процесу та створення умов для індивідуалізованого навчання (Колупаєва, 2007), а практично орієнтовані посібники деталізують інструменти забезпечення доступності та якості освіти на рівні щоденної педагогічної діяльності й взаємодії з родиною (Байда, 2015).

Теоретичний аналіз системи допомоги доцільно здійснювати на основі системного підходу, який дозволяє розглядати підтримку як багаторівневу взаємодію суб'єктів і ресурсів. На індивідуальному рівні фокус зосереджується на освітніх потребах дитини, бар'єрах участі, сильних сторонах і динаміці розвитку, на сімейному рівні підтримка осмислюється крізь призму первинної соціалізації, виховного потенціалу родини та узгодження очікувань із реальними можливостями дитини, причому в наукових публікаціях підкреслюється системоутворювальна роль сім'ї й залежність ефективності педагогічної підтримки від якості взаємодії школи з батьками (Безлюдний, 2011). Практичні рекомендації для родин у дошкільний та перехідний до школи періоди акцентують важливість психологічної готовності, підтримувального стилю виховання та збереження емоційної рівноваги дитини (Бєлова, 2004), а концепт усвідомленого батьківства додатково висвітлює зв'язок між виховними практиками родини та соціальним потенціалом громади, розширюючи рамку допомоги від меж сім'ї до місцевої спільноти (Братусь, 2004). На інституційному та громадському рівнях визначальними стають спроможність закладу освіти створювати умови інклюзивного навчання, узгоджувати дії команди супроводу, застосовувати адаптації та організовувати корекційну й соціально-педагогічну підтримку, а також доступність соціальних сервісів, міжвідомча координація і ресурсне забезпечення.

Поняття допомоги в межах інклюзивної освіти не слід редукувати до надмірної опіки, оскільки в педагогічному значенні підтримка спрямована на посилення суб'єктності дитини, розвиток навчальної автономії та розширення

можливостей участі через спеціально організовані умови й обґрунтовані освітні рішення. Важливість такого підходу підтверджується матеріалами, присвяченими організації навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, зокрема на початковій ланці, де формуються базові навчальні стратегії та соціальні ролі (Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004), а методичні напрацювання з корекційної роботи та соціально-психологічних аспектів навчання у спеціальній школі розширюють інструментарій педагогічного впливу й можуть використовуватися як орієнтир для інклюзивної практики з урахуванням відмінностей освітнього середовища (Дидактичні та соціально-психологічні аспекти, 2006).

Соціально-педагогічний підхід уточнює, що система допомоги не обмежується освітніми адаптаціями в класі, оскільки охоплює підтримку соціалізації, профілактику ізоляції, організацію взаємодії з однолітками та роботу з сімейним середовищем (Безпалько, 2009); водночас теоретико-методичні засади соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді розкривають механізми координації суб'єктів підтримки, організації послуг і залучення ресурсів, необхідні для формування ефективних маршрутів допомоги поза межами школи (Безпалько, 2006), а прикладні дослідження соціально-педагогічної роботи з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації демонструють інтеграцію освітніх і соціальних завдань та залежність результату від системності підтримки (Василенко, 2012).

Психологічний і соціально-психологічний контур системи допомоги пов'язаний із формуванням просоціальних установок, підтримкою комунікативної взаємодії, профілактикою конфліктності, стабілізацією емоційного стану дитини та мотиваційним забезпеченням її участі в навчанні, причому роль організованого шкільного середовища як простору, що формує просоціальні орієнтації, має принципове значення саме для інклюзивного класу як спільноти взаємодії (Гарькавець, 2015), а системоутворювальність діагностичного, корекційного, профілактичного й консультативного компонентів супроводу послідовно обґрунтовується у матеріалах про діяльність

психологічної служби (Гриценок та ін., 2005) і доповнюється акцентом на стимулюванні навчальної активності як умові включення дитини в освітній процес (Денисенко, 2015).

Міжнародний досвід розширює цю рамку, показуючи інклюзивну реформу як комплексну зміну політики, управління, підготовки кадрів і культури школи, де сталість результатів забезпечується узгодженістю рішень на різних рівнях системи освіти (Лупарт, Веббер, 2002) та впровадженням педагогічних стратегій і адаптацій у співпраці вчителя з фахівцями підтримки (Деніелс, Стаффорд, 2000).

Водночас теоретичне осмислення системи допомоги неможливе без урахування нерівності ресурсів і територіальних відмінностей, адже практика інклюзивного навчання в сільських закладах загострює проблеми доступу до спеціалістів і взаємодії з родинами, що вимагає адаптації моделей супроводу до конкретного середовища (Будяк, 2010), а модернізація змісту загальної середньої освіти та компетентнісна орієнтація об'єктивно посилюють потребу в механізмах підтримки освітньої різноманітності (Виклик для України, 2007); додатково, у випадку дітей державної опіки освітня підтримка тісно інтегрується із соціальним захистом і психологічною допомогою, підкреслюючи міжсекторальний характер системи допомоги (Діти державної опіки, 2005).

Таким чином, теоретичні підходи до системи допомоги узагальнюються як інтеграція інклюзивного, соціально-педагогічного та психологічного підходів на засадах системного бачення багаторівневої підтримки, а практичні матеріали для батьків і педагогів конкретизують інструменти взаємодії та супроводу, які підсилюють участь дитини в навчанні й комунікації з родиною та переводять підтримку в площину керованого процесу (Путівник для батьків, 2010; Заєркова, Трейтяк, 2016; Байда, 2015).

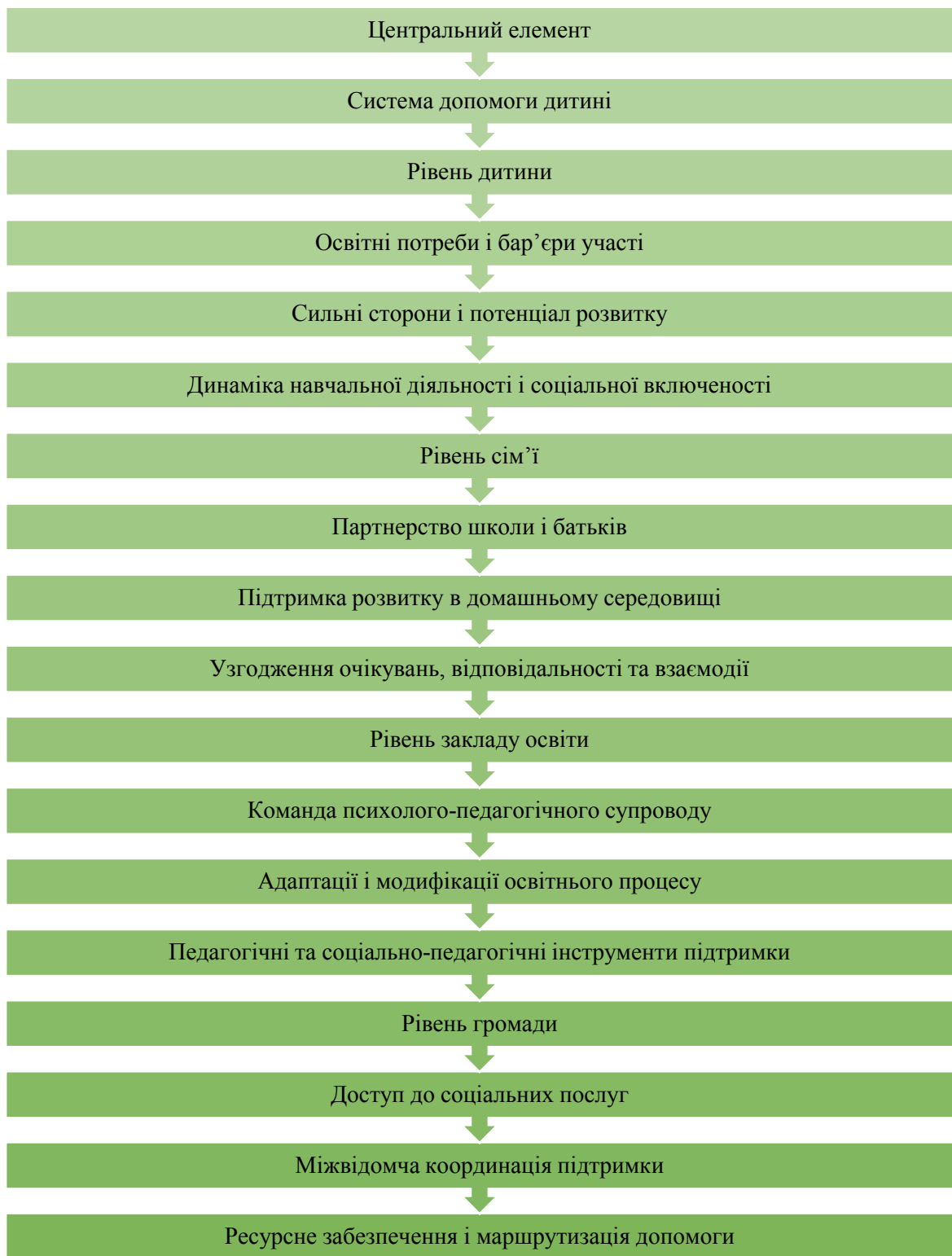


Рис. 1. Рівні системи допомоги дитині з порушеннями психофізичного розвитку

Нормативно-організаційні засади системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку визначають обов'язкову рамку, в межах якої заклад

освіти має забезпечити право дитини на доступну та якісну освіту і створити умови для її повноцінної участі в освітньому процесі. У сучасних умовах ця рамка має подвійну функцію. З одного боку, вона гарантує недискримінаційний доступ і визначає відповідальність інституцій за результати освітньої підтримки, з іншого боку, задає вимоги до процедурності рішень, узгодженості дій фахівців, документування супроводу та взаємодії з батьками як повноцінними учасниками процесу (Україна, 2017). Нормативність у цьому контексті слід трактувати як вимогу до керованості допомоги, де підтримка дитини перестає бути сукупністю епізодичних заходів і набуває вигляду організованого циклу, що спирається на дані, план, регулярний моніторинг та корекцію рішень.

Ключовою характеристикою сучасної нормативно-організаційної моделі є її багаторівневність. Загальнодержавний рівень задає правові гарантії та принципи доступності освіти, рівень закладу освіти відповідає за практичну реалізацію гарантій через управлінські рішення і щоденні педагогічні процедури, рівень громади визначає ресурсну спроможність, міжвідомчу взаємодію та доступ до соціальних і психолого-педагогічних послуг (Україна, 2017, Безпалько, 2006). Дослідження і методичні матеріали з інклюзивної проблематики підкреслюють, що саме на рівні школи формуються умови ефективності. Йдеться про організацію командної взаємодії, визначення ролей учасників супроводу, планування адаптацій і модифікацій, створення безпечного та прийняттого середовища для дитини, а також про системне залучення сім'ї до ухвалення й реалізації рішень (Колупаєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007). Практичні поради для педагогів і батьків конкретизують, що дієвість інклюзії забезпечується чіткими процедурами та прозорими правилами взаємодії, які зменшують ризики фрагментарності підтримки та підвищують передбачуваність освітнього процесу для дитини і родини (Заєркова, 2016, Байда, 2015).

Важливою вимогою нормативно-організаційного забезпечення є процедурність підтримки як керований цикл. У логіці сучасної інклюзивної практики цей цикл охоплює етап визначення потреб і бар'єрів участі, планування підтримки та розподіл ролей, реалізацію педагогічних і супровідних заходів,

моніторинг динаміки та корекцію рішень. Саме ця процедурність забезпечує сталість допомоги, дає змогу уникати ситуативних рішень і фіксувати, які саме інструменти призводять до позитивної динаміки. Методичні підходи до організації й управління інклюзивною школою пов'язують результативність підтримки з командним способом роботи, неперервністю супроводу та наявністю регламентованих каналів комунікації, що забезпечують узгодженість дій педагогів і фахівців підтримки (Колупаєва, 2007). На організаційному рівні це означає, що рішення щодо допомоги мають бути не лише ухвалені, а й формалізовані у вигляді зрозумілих документів і процедур, доступних для виконання і контролю. Такий підхід узгоджується з ідеєю реального, а не декларативного забезпечення рівного доступу до якісної освіти, де права дитини реалізуються через конкретні механізми підтримки (Софій, 2006).

Не менш значущим нормативно-організаційним завданням є визначення функцій та меж відповідальності учасників підтримки. У межах інклюзивної моделі заклад освіти виконує координувальну роль і забезпечує взаємодію адміністрації, класного керівника, вчителів-предметників, практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, а також батьків. Саме нечіткість ролей і дублювання функцій часто знижують якість допомоги, оскільки ускладнюють наступність супроводу і роблять оцінювання результатів непрозорим. Показники розвитку психологічної служби та консультаційних механізмів у системі освіти акцентують значення структурованості роботи, регламентованості взаємодії і методичної визначеності процедур супроводу, що в організаційному сенсі є умовою керованості системи допомоги (Гриценко, 2005). Для соціально-педагогічного компонента принципово важливою є координація з ресурсами громади, оскільки частина потреб дитини і сім'ї виходить за межі суто освітніх інструментів і потребує міжінституційної взаємодії (Безпалько, 2006, Безпалько, 2009).

Організаційні засади системи допомоги передбачають партнерство з сім'єю не як додаткову опцію, а як необхідну умову результативності. Наукові праці з проблеми сім'ї як чинника особистісного розвитку підкреслюють, що

розвиток дитини значною мірою визначається якістю сімейних взаємин і стилем виховання, отже школа має будувати взаємодію з батьками на основі узгодження очікувань і спільної відповідальності за освітні результати (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Практичні матеріали, орієнтовані на перехід дитини до шкільного навчання, акцентують, що психологічна готовність, підтримувальна позиція дорослих та зниження тривожності є важливими організаційними чинниками успішного включення дитини в нове середовище (Белова, 2004, с. 80–83). У логіці усвідомленого батьківства родина розглядається як ресурс розвитку дитини та чинник зміцнення виховного потенціалу громади, що розширює організаційну модель допомоги до рівня соціального партнерства (Братусь, 2004). У межах нормативно-організаційного підходу це означає доцільність визначення стабільних каналів комунікації з батьками, фіксації домовленостей і спільного перегляду результатів підтримки на підставі спостережуваних змін у навчанні та поведінці дитини.

Нормативно-організаційний контур включає також вимогу забезпечувати умови для мотиваційної включеності дитини в освітній процес, оскільки інклюзивна підтримка має спрямовуватися на зростання навчальної активності та суб'єктності, а не на формальну присутність у класі. Питання стимулювання освітньої діяльності розглядається як складник управління навчальним процесом, що має бути інтегрований у педагогічну практику, процедури оцінювання і підтримувальні стратегії (Денисенко, 2015, с. 10–16). У цьому контексті важливими є і соціально-психологічні умови класного середовища. Дослідження системи соціально-психологічних впливів та формування просоціальних установок школярів вказує, що підтримка дитини в інклюзивному класі залежить від організації взаємин у колективі, норм взаємодії та педагогічно керованого формування прийняття і співпраці, що має запобіжний ефект щодо соціальної ізоляції (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Отже, організаційна модель системи допомоги має включати не лише індивідуальні заходи, а й механізми роботи з класом як соціальною групою.

Нормативно-організаційні засади системи допомоги мають узгоджуватися

із сучасними орієнтирами розвитку загальної середньої освіти, зокрема щодо оновлення змісту, компетентної спрямованості та врахування освітньої різноманітності учнів. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої розробці рамкових основ змісту загальної середньої освіти для XXI століття, підкреслюють потребу модернізації змісту і підходів, що опосередковано посилює вимогу до механізмів підтримки учнів із різними освітніми можливостями для досягнення спільно визначених освітніх результатів (Виклик для України, 2007). Міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти підсилює цей висновок через демонстрацію системного характеру змін, де результат залежить від узгоджених рішень у політиці, управлінні, підготовці кадрів і шкільній культурі, а також від наявності інституційних механізмів підтримки на різних рівнях (Лупарт, 2002). Практичні рекомендації щодо залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів додатково обґрунтовують необхідність організовувати підтримку через співпрацю вчителя і фахівців супроводу, планування адаптацій та системну роботу з освітнім середовищем (Деніелс, 2000). У сукупності ці підходи підтверджують, що нормативні гарантії потребують організаційного наповнення, що забезпечує сталість та керованість допомоги у школі.

Таблиця 1

**Нормативно-організаційні компоненти системи допомоги та їх  
практична реалізація**

<i>Компонент</i>	<i>Нормативно-організаційний зміст</i>	<i>Організаційні інструменти у закладі освіти</i>	<i>Очікуваний практичний ефект</i>
Правова гарантія доступності	Забезпечення права на освіту, недискримінація, відповідальність закладу	Локальні процедури доступності, регламентація підтримки, документування рішень	Стабільність доступу до навчання та підтримки
Процедурність підтримки	Підтримка як цикл планування, реалізації, моніторингу і корекції	План підтримки, регулярні командні обговорення, фіксація динаміки	Керованість допомоги та можливість корекції рішень

<i>Компонент</i>	<i>Нормативно-організаційний зміст</i>	<i>Організаційні інструменти у закладі освіти</i>	<i>Очікуваний практичний ефект</i>
Командна взаємодія і ролі	Узгодженість функцій учасників супроводу	Розподіл ролей, канали комунікації, координація дій	Зниження фрагментарності, наступність супроводу
Партнерство з сім'єю	Узгодження очікувань і відповідальності, підтримка в домашньому середовищі	Регулярні консультації, спільне визначення цілей, фіксація домовленостей	Підвищення ефективності підтримки і її сталість поза школою
Інтеграція ресурсів громади	Взаємодія з соціальними службами, маршрутизація допомоги	Визначення контактних осіб, алгоритм взаємодії, міжвідомчі домовленості	Розширення можливостей комплексної допомоги
Мотиваційно-психологічний контур	Умови залучення дитини до навчання і взаємодії в класі	Підтримка навчальної активності, робота з класом, профілактика ізоляції	Зростання участі, покращення соціальної включеності

Викладені нормативно-організаційні засади окреслюють рамку відповідальності та процедурності підтримки, проте самі по собі не пояснюють, хто саме і в який спосіб забезпечує реалізацію цих вимог у повсякденній практиці закладу освіти. Для переходу від нормативної логіки до практичної реалізації необхідно деталізувати структуру системи допомоги через склад її суб'єктів, розподіл функцій і механізми взаємодії. Саме це дозволяє перейти від загальних принципів до операційної моделі підтримки, придатної для впровадження в сучасному освітньому середовищі (Україна, 2017, Колупаєва, 2007).

Організаційний цикл забезпечення підтримки дитини в закладі освіти зображено на рисунку 2.

Система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах має розглядатися як організована мережа взаємодії суб'єктів, які виконують взаємодоповнювальні функції в межах спільної мети забезпечення доступності освіти, підтримки участі дитини в навчанні та створення умов для її розвитку. Структурно така система складається з внутрішньошкільного контуру, який реалізує щоденні педагогічні та супровідні практики, і зовнішнього

контур, який забезпечує ресурсну підтримку, консультаційний супровід, міжвідомчу координацію та соціальні послуги (Україна, 2017, Безпалько, 2006).

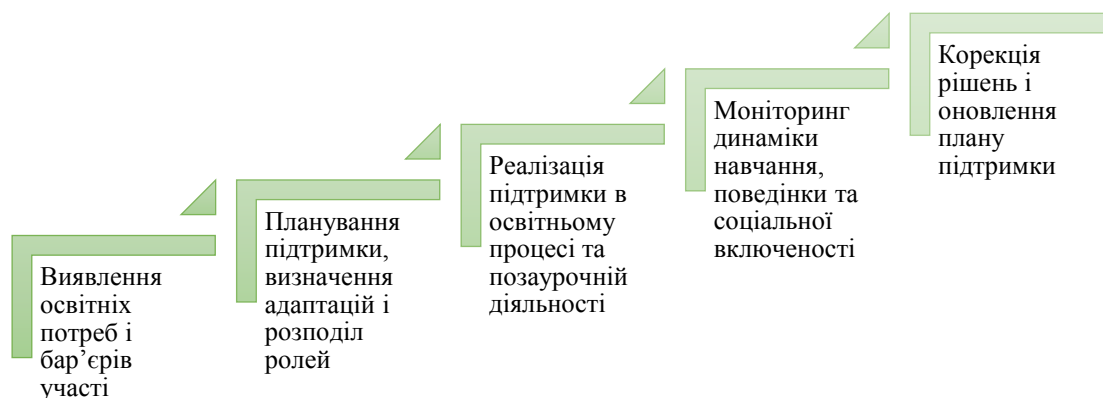


Рис. 2. Організаційний цикл забезпечення підтримки дитини в закладі освіти

У наукових працях, присвячених організації інклюзивної школи, підкреслюється, що ефективність підтримки визначається не лише наявністю окремих фахівців, а узгодженістю їхніх ролей, процедурністю взаємодії та управлінською спроможністю закладу освіти забезпечувати неперервність супроводу (Колупаєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007).

Внутрішньошкільний контур системи допомоги охоплює управлінський, педагогічний, психологічний і соціально-педагогічний компоненти. Управлінський компонент забезпечує організаційні умови, розподіл відповідальності, документування рішень, узгодження ресурсів і контроль виконання процедур підтримки. Педагогічний компонент реалізується через діяльність учителя та педагогічного колективу, що включає адаптації освітнього процесу, застосування індивідуалізованих підходів, підтримку навчальної активності й участі дитини в класних та позакласних формах роботи (Колупаєва, 2009, Деніелс, 2000). Психологічний компонент забезпечує діагностично-консультативний, корекційно-розвивальний і профілактичний супровід, зокрема підтримку емоційної стабільності, розвитку комунікації та формування просоціальних установок у шкільному середовищі (Гриценко, 2005, Гарькавець, 2015, с. 34–39). Соціально-педагогічний компонент спрямований на підтримку

соціалізації, взаємодію з сім'єю, профілактику ризиків ізоляції та координацію з ресурсами громади, що особливо важливо в умовах неоднорідності соціальних ситуацій дітей і сімей (Безпалько, 2009, Василенко, 2012, с. 29–33).

Особливе місце в структурі внутрішньошкільного контуру належить асистенту вчителя як суб'єкту, який забезпечує операційну підтримку участі дитини в навчанні в межах класу, допомагає реалізовувати педагогічні рішення, підтримує організацію навчальної діяльності й взаємодії з однолітками. У методичних матеріалах інклюзивної тематики асистентська підтримка розглядається як складник командної моделі, що підсилює можливості вчителя щодо диференціації, адаптації та збереження темпу освітнього процесу для всього класу (Заєркова, 2016, Колупаєва, 2010). Водночас організаційна якість цієї ролі залежить від чіткого визначення меж відповідальності. Асистент не заміщує вчителя і не підмінює навчальну діяльність дитини, а забезпечує умови її виконання та підтримує доступність освітніх завдань у межах визначених рішень команди супроводу (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007).

Зовнішній контур системи допомоги включає ресурси громади та інституції, що забезпечують додаткову підтримку, консультаційний супровід і соціальні послуги. До цього контуру належать соціальні служби, консультативні структури в системі освіти та механізми міжвідомчої взаємодії. Науково-методичні матеріали щодо організації соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді підкреслюють, що комплексна допомога потребує координації суб'єктів і доступних маршрутів підтримки, особливо в ситуаціях, коли сім'я потребує не лише освітньої, а й соціальної, психологічної чи правової допомоги (Безпалько, 2006). У випадку дітей державної опіки зовнішній контур набуває визначального значення, оскільки освітні потреби тісно пов'язані з питаннями стабільності середовища, підтримки розвитку та захисту прав, що вимагає узгодженості дій між школою та соціальними інституціями (Діти, 2005).

Структура системи допомоги має враховувати сім'ю як суб'єкта підтримки, а не лише як джерело інформації. У наукових працях обґрунтовано, що вплив сім'ї на розвиток дитини є системоутворювальним, отже організаційна

модель підтримки має передбачати сталі механізми партнерства, узгодження очікувань і спільне визначення досяжних цілей розвитку та навчання (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Практичні рекомендації для батьків у період підготовки дитини до школи підкреслюють, що підтримувальна позиція дорослих, зниження тривожності й формування позитивної установки на навчання підсилюють ефективність включення дитини в нове середовище (Белова, 2004, с. 80–83). Порадники для батьків дітей з особливими потребами акцентують потребу сім'ї в зрозумілих маршрутах взаємодії зі школою та доступних рекомендаціях щодо підтримки дитини вдома, що має бути організаційно інтегровано в систему допомоги (Колупаєва, 2010).

Функціональна структура системи допомоги може бути описана через чотири взаємопов'язані блоки. Перший блок є діагностично-аналітичним, він охоплює виявлення освітніх потреб, бар'єрів участі та чинників, що впливають на навчальну діяльність і соціальну включеність. Другий блок є планувальним, він включає визначення цілей, способів підтримки, адаптацій освітнього процесу та розподіл ролей. Третій блок є реалізаційним, він охоплює педагогічні та супровідні дії в класі й позаурочній діяльності, включно з підтримкою взаємодії в колективі. Четвертий блок є оціночно-корекційним, він забезпечує моніторинг динаміки, аналіз результатів і корекцію рішень. Така логіка узгоджується з управлінськими підходами до організації інклюзивного середовища та з практичними рекомендаціями щодо залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів, де підкреслюється значення планування, адаптацій і системної співпраці фахівців (Колупаєва, 2007, Деніелс, 2000).

Організаційна спроможність системи допомоги залежить від того, наскільки школа здатна забезпечити узгодженість внутрішнього і зовнішнього контурів підтримки. У цьому контексті міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти демонструє, що успішний перехід від роздільних систем до інклюзивних шкіл передбачає комплекс змін на рівні управління, підготовки кадрів і шкільної культури, а також сталі механізми підтримки на рівні інституції (Лупарт, 2002, с. 7–52). Для українських реалій додатково важливо враховувати

нерівномірність ресурсів, особливо в сільській місцевості, де доступ до фахівців і сервісів є обмеженим, а отже структура системи допомоги має адаптуватися до можливостей конкретного закладу, не втрачаючи базової процедурності та керованості (Будяк, 2010).

Змістова наповненість функцій суб'єктів системи допомоги має бути узгоджена з сучасними орієнтирами загальної середньої освіти, зокрема з компетентнісною логікою та потребою врахування освітньої різноманітності. Матеріали щодо рамкових основ змісту загальної середньої освіти для XXI століття підкреслюють, що модернізація змісту й підходів підсилює потребу в механізмах підтримки, які забезпечують досяжність освітніх результатів для учнів з різними можливостями, не знижуючи якості освіти як системи (Виклик, 2007). У цьому зв'язку значущими є і напрацювання щодо корекційної роботи, де підкреслюється необхідність узгоджувати корекційно-розвивальні впливи з дидактичними завданнями, що важливо для розмежування функцій учителя, фахівців супроводу та асистента вчителя (Дидактичні та соціально-психологічні аспекти, 2006).

Таблиця 2

**Суб'єкти системи допомоги та функціональний розподіл  
відповідальності**

<i>Суб'єкт системи</i>	<i>Ключові функції</i>	<i>Зона відповідальності в межах школи</i>	<i>Взаємодія із зовнішнім контуром</i>
Адміністрація закладу освіти	Організація умов, управлінські рішення, розподіл ресурсів, контроль процедур	Керованість системи підтримки, документування рішень, координація команди	Партнерство з громадою, комунікація з інституціями підтримки
Учитель	Реалізація освітнього процесу, адаптації та диференціація, педагогічна взаємодія	Навчальні результати, участь дитини в класі, організація освітніх завдань	Узгодження рекомендацій із фахівцями та сім'єю
Асистент вчителя	Операційна підтримка участі в навчанні, організація навчальних дій, підтримка взаємодії	Доступність виконання завдань, підтримка включення у діяльність класу	Комунікація з сім'єю у межах визначених процедур школи
Практичний психолог	Діагностика, консультування,	Емоційна стабільність, розвиток комунікації,	За потреби маршрутизація до

<i>Суб'єкт системи</i>	<i>Ключові функції</i>	<i>Зона відповідальності в межах школи</i>	<i>Взаємодія із зовнішнім контуром</i>
	корекційно-розвивальна і профілактична робота	підтримка адаптації	зовнішніх сервісів (Гриценко, 2005)
Соціальний педагог	Соціально-педагогічний супровід, робота з сім'єю, профілактика ризиків	Підтримка соціалізації, взаємодія з батьками, робота з середовищем	Координація з ресурсами громади (Безпалько, 2006)
Батьки, законні представники	Підтримка розвитку вдома, участь у визначенні цілей, комунікація зі школою	Узгодження освітніх очікувань і підтримки, стабільність позашкільного середовища	Взаємодія із соціальними службами за потреби (Безлюдний, 2011, с. 49–55)
Ресурси громади, соціальні служби	Соціальна підтримка, консультації, міжвідомча допомога	Доповнення шкільних ресурсів у складних випадках	Комплексна підтримка сім'ї, особливо у випадках державної опіки (Діти, 2005)

Описана вище структура системи допомоги має багатоконтурний характер і включає внутрішньошкільний, зовнішній і сімейний контури підтримки. У текстовому викладі ця багаторівневість часто сприймається фрагментарно, оскільки різні суб'єкти виконують функції одночасно і в різних площинах, навчальній, психологічній, соціально-педагогічній та управлінській. Саме тому доцільно подати узагальнювальну схему, яка графічно фіксує взаємозв'язки контурів і їхню функціональну комплементарність, а також дозволяє відразу побачити логіку координації ролей і напрямів взаємодії. Такий формат відповідає вимогам процедурності й керованості допомоги як системи, де підтримка визначається не наявністю окремих заходів, а узгодженістю дій суб'єктів та каналів взаємодії між ними (Україна, 2017, Безпалько, 2006, Колупаєва, 2007).

Подана схема демонструє принципову позицію, що система допомоги є поліцентричною, однак керованою, і функціонує через узгодження контурів, а не через ізольовану діяльність окремих фахівців. Внутрішньошкільний контур забезпечує щоденну реалізацію підтримки та безпосередню організацію участі дитини в освітньому процесі. У цьому контурі адміністрація задає процедурність і відповідальність, учитель реалізує освітні рішення, асистент вчителя забезпечує

операційну доступність навчальних дій, психолог і соціальний педагог підтримують емоційно-комунікативний та соціалізаційний виміри включення (Колупаєва, 2007, Гриценок, 2005). Окремо підкреслено роль класного колективу як середовища взаємодії, оскільки соціальна включеність дитини залежить не тільки від індивідуальної підтримки, а й від норм взаємин та педагогічно організованих соціально-психологічних впливів у групі (Гарькавець, 2015, с. 34–39).

Зовнішній контур у схемі представлено як ресурсно-компенсаторний і координаційний. Він активізується у випадках, коли потреби дитини і сім'ї виходять за межі компетенцій або ресурсів школи. Саме на цьому рівні забезпечується доступ до соціальних послуг, міжвідомча взаємодія і підтримка в складних соціальних ситуаціях, що особливо значуще для дітей державної опіки та сімей із підвищеним рівнем ризиків (Діти державної опіки, 2005, Безпалько, 2006). Сімейний контур у схемі подано як автономний, але взаємопов'язаний із двома іншими. Це підкреслює, що підтримка не може бути ефективною без стабільних механізмів партнерства з батьками та узгодження цілей, очікувань і домашніх практик підтримки розвитку (Безлюдний, 2011, с. 49–55, Белова, 2004, с. 80–83).

Аналітичне значення схеми полягає в тому, що вона дозволяє відразу виокремити зони потенційних організаційних збоїв і відповідні управлінські рішення. Якщо відсутні канали координації між контурами, система втрачає керованість і перетворюється на набір розрізнених заходів. Якщо слабо представлений сімейний контур, підтримка стає нестійкою поза межами школи і втрачає частину ефективності. Якщо недоступний зовнішній контур, школа змушена компенсувати дефіцит ресурсів власними силами, що підвищує ризики формалізації допомоги і професійного вигорання персоналу. Тому схема логічно підводить до наступного кроку, на якому мають бути деталізовані механізми координації, інструменти підтримки і практичні алгоритми взаємодії, спрямовані на підвищення результативності системи допомоги в реальних умовах функціонування закладу освіти (Україна, 2017, Колупаєва, 2007).

Опис структури системи допомоги та функціонального розподілу ролей уточнює, хто є носієм відповідальності за підтримку дитини і як узгоджується робота внутрішньошкільного, сімейного та зовнішнього контурів. Водночас для забезпечення результативності системи критично важливо перейти від переліку суб'єктів і функцій до аналізу конкретних механізмів та інструментів підтримки. Це включає педагогічні, психологічні і соціально-педагогічні практики, а також процедури командної координації, які забезпечують не лише формальну присутність дитини в класі, а реальну участь у навчанні й соціальній взаємодії (Деніелс, 2000, Гриценко, 2005).

Механізми допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасному освітньому середовищі доцільно розуміти як сукупність педагогічних, психологічних і соціально-педагогічних інструментів, інтегрованих у процедури інклюзивної школи та спрямованих на подолання бар'єрів участі. У межах інклюзивної концепції ключовим є принцип узгодженості. Результативність підтримки забезпечується не кількістю заходів, а їхньою відповідністю освітнім потребам дитини, узгодженістю між суб'єктами супроводу і стабільністю реалізації в часі (Колупаєва, 2009, Колупаєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007). Практичні посібники для педагогів і батьків наголошують, що інструменти підтримки повинні бути зрозумілими, відтворюваними та доступними для виконання в реальних умовах класу, з урахуванням навантаження вчителя і необхідності зберігати темп навчання для всіх учнів (Заєркова, 2016, Байда, 2015).

У педагогічному вимірі базовим механізмом є адаптація освітнього процесу. Вона включає організаційні рішення щодо структури уроку, способів подання матеріалу, темпу, форм роботи та оцінювання навчальних досягнень. У наукових і методичних працях підкреслюється, що інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір можливе за умови зміни організації навчання, а не шляхом простого додавання окремих «спеціальних» дій поза уроком (Колупаєва, 2007, Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004). Для початкової ланки це має особливе

значення, оскільки саме тут формуються базові навчальні стратегії та соціальні ролі, а отже педагогічні інструменти підтримки мають поєднувати навчальну і соціалізаційну функції (Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004). Практично орієнтований механізм, що посилює ефективність адаптацій, полягає у чіткому розмежуванні ролей учителя й асистента вчителя, коли асистент підтримує доступність виконання завдань і організацію діяльності, а учитель зберігає відповідальність за навчальні цілі та педагогічні рішення (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007).

Психологічний механізм системи допомоги включає діагностично-аналітичний, консультативний, корекційно-розвивальний і профілактичний компоненти. Показники розвитку психологічної служби в системі освіти демонструють, що супровід набуває системності тоді, коли робота психолога організована як регулярний процес, пов'язаний із освітніми цілями й командною взаємодією, а не як епізодичні консультації (Гриценко, 2005). Для інклюзивного класу важливим механізмом є підтримка адаптації, профілактика вторинних труднощів навчання, зниження тривожності та організація взаємодії в колективі. Дослідження соціально-психологічних впливів у шкільному середовищі вказує на значущість керованого формування просоціальних установок як умов прийняття і співпраці в учнівському колективі, що безпосередньо впливає на рівень соціальної включеності дітей з особливими освітніми потребами (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Психологічний компонент, отже, має виходити за межі індивідуальної роботи і включати середовищні інтервенції, спрямовані на нормування взаємодії в класі.

Соціально-педагогічний механізм у структурі допомоги спрямований на підтримку соціалізації, роботу з сім'єю та координацію ресурсів громади. Теоретико-методичні засади організації соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді підкреслюють необхідність вибудовувати маршрутизацію допомоги і узгодження дій суб'єктів підтримки, особливо коли освітні труднощі поєднуються з соціальними ризиками (Безпалько, 2006). У межах школи соціально-педагогічний супровід включає профілактику

соціальної ізоляції, налагодження партнерства з батьками, посередництво у взаємодії з соціальними службами та підтримку участі дитини у позаурочній діяльності як важливому каналі соціалізації (Безпалько, 2009, Василенко, 2012, с. 29–33). Значущість цього механізму посилюється у випадках дітей державної опіки, коли освітня підтримка тісно пов'язана зі стабільністю життєвих умов і соціальним захистом, а отже потребує координації школи з зовнішніми інституціями (Діти державної опіки, 2005).

Окремий блок інструментів пов'язаний із сімейним контуром підтримки. Наукові праці про роль сім'ї у розвитку дитини обґрунтовують, що підтримка в школі має бути узгоджена з домашніми практиками, інакше ефекти освітнього супроводу знижуються через несумісність вимог і очікувань (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Поради батькам напередодні школи акцентують потребу формувати психологічну готовність і підтримувальну взаємодію з дитиною, що виступає практичним механізмом зниження напруження і полегшення адаптації до освітнього середовища (Белова, 2004, с. 80–83). Методичні матеріали про усвідомлене батьківство підкреслюють значення підвищення виховного потенціалу сім'ї як ресурсу розвитку дитини і як чинника підтримки освітньої траєкторії, що важливо для стабільності системи допомоги поза школою (Братусь, 2004). На рівні організації це вимагає не декларативного «залучення батьків», а чітких процедур комунікації та фіксації домовленостей, які підсилюють передбачуваність підтримки.

Управлінсько-організаційний механізм допомоги забезпечує інтеграцію перелічених інструментів у цілісний процес. Практика інклюзивної школи описується як така, що потребує планування, координації і регулярного перегляду рішень на основі даних. У цьому контексті значущими є механізми стимулювання освітньої діяльності та підтримки навчальної залученості, які мають бути інтегровані в управління освітнім процесом, включно з організацією оцінювання, зворотного зв'язку і підтримувальних стратегій (Денисенко, 2015, с. 10–16). Для сучасної школи це особливо актуально, оскільки компетентнісна орієнтація загальної середньої освіти підвищує вимоги до активної участі учня,

а отже механізми підтримки мають забезпечувати досяжність освітніх результатів для дітей з різними можливостями (Виклик для України, 2007).

Таблиця 3

**Механізми допомоги в освітньому середовищі, суб'єкти реалізації та індикатори результативності**

<i>Компонент механізму</i>	<i>Інструменти в закладі освіти</i>	<i>Основні виконавці</i>	<i>Дані для прийняття рішення</i>	<i>Очікувані індикатори результативності</i>
Педагогічний	адаптації уроку, диференціація завдань, організація темпу і форм роботи	учитель, асистент вчителя	результати навчальних завдань, спостереження за участю	зростання участі в уроці, стабільність виконання завдань
Психологічний	діагностика, консультації, корекційно-розвивальна і профілактична робота	практичний психолог	спостереження, звернення вчителя і батьків, динаміка поведінки	зниження тривожності, покращення комунікації, адаптація
Соціально-педагогічний	підтримка соціалізації, робота з сім'єю, профілактика ізоляції	соціальний педагог	дані про соціальні ризики, участь у позаурочних формах	ширші соціальні контакти, участь у класних активностях
Сімейний	узгодження очікувань, домашні практики підтримки, консультації	батьки, школа як партнер	зворотний зв'язок сім'ї, спостереження за станом дитини	стабільність підтримки вдома, зменшення конфліктів вимог
Управлінський	координація команди, планування і перегляд рішень, документування	адміністрація, команда супроводу	протоколи рішень, узгодженість дій, результати моніторингу	неперервність супроводу, зменшення фрагментарності допомоги

Для підвищення відтворюваності практик підтримки доцільно подати узагальнену процесну модель, що відображає послідовність ключових кроків організації допомоги в інклюзивному класі. Візуалізація дозволяє поєднати в єдиній логіці діагностичні, планувальні, реалізаційні та оціночно-корекційні дії, а також окреслити точки координації між педагогічними і супровідними

компонентами. Такий формат полегшує перенесення методичних рішень у реальні умови школи, оскільки фіксує не перелік заходів, а процедурний цикл підтримки, орієнтований на бар'єри участі та динаміку освітніх результатів (Колупаєва, 2007, Деніелс, 2000).

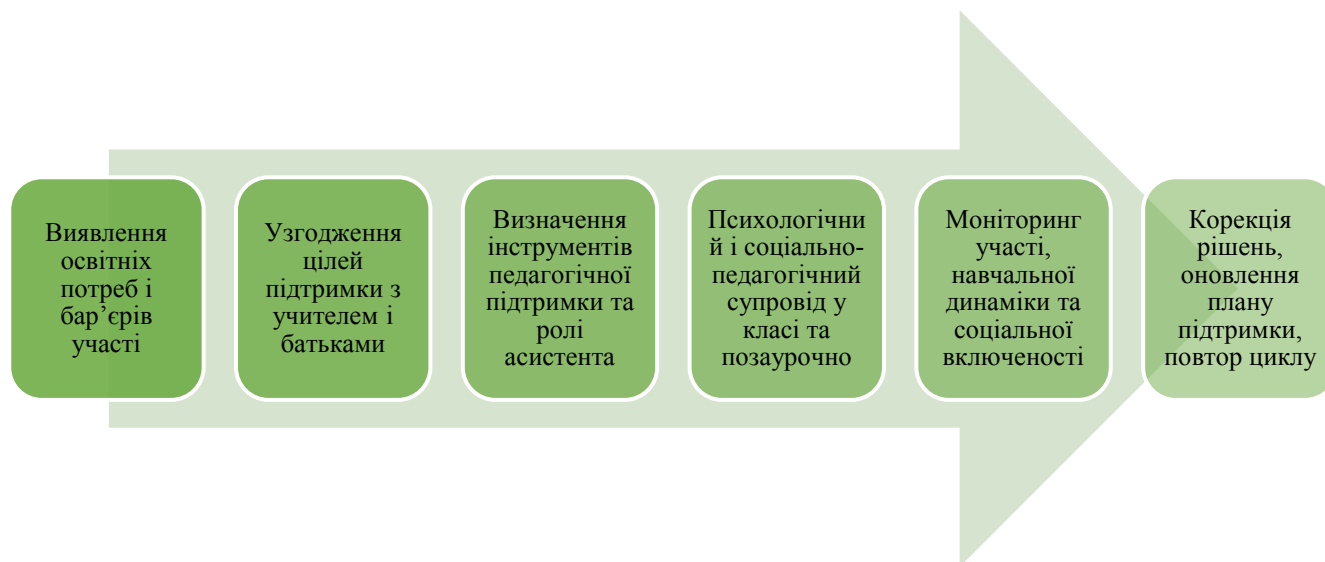


Рис. 3. Процесна модель застосування механізмів допомоги в інклюзивному класі

З огляду на сучасні умови, окремої уваги потребує питання переносимості інструментів у різні типи освітнього середовища. Досвід інклюзивного навчання в сільських закладах освіти підкреслює, що за ресурсних обмежень зростає значення простих, процедурно визначених механізмів і чіткої координації, коли школа концентрується на мінімально достатньому наборі інструментів, але забезпечує їхню стабільну реалізацію (Будяк, 2010). Міжнародний досвід реформування інклюзивної школи демонструє, що сталість підтримки залежить від узгодженості управлінських і педагогічних змін, а не від окремих ініціатив, що додатково підкріплює необхідність процесної організації допомоги (Лупарт, 2002, с. 7–52). Це дозволяє розглядати механізми допомоги як теоретико-методичний інструментарій, що має практичну цінність, оскільки може бути операційно описаний, впроваджений і перевірений через спостережувані зміни в участі та результативності навчання.

Розкриті механізми і інструменти підтримки показують, яким чином

система допомоги може бути реалізована в освітньому середовищі як керований процес. Водночас результативність цих механізмів у сучасних умовах обмежується низкою факторів, ресурсних, кадрових, організаційних і соціально-психологічних, які здатні звести підтримку до формальності. Тому далі доцільно перейти до аналізу проблемних вузлів системи допомоги, ризиків фрагментації та практично орієнтованих пропозицій щодо поліпшення існуючого становища і напрямів використання отриманих результатів у діяльності закладів освіти і громади (Безпалько, 2006, Будяк, 2010, Україна, 2017).

Найпоширенішим проблемним вузлом є фрагментарність супроводу, коли наявність формальних ролей не гарантує узгодженості рішень і дій. У такій ситуації допомога часто залежить від окремих працівників і їхнього досвіду, а не від процедур, що забезпечують наступність. Це проявляється в нерегулярності командних обговорень, слабкому документуванні рішень та відсутності єдиного циклу моніторингу, який дозволяє коригувати підтримку на основі даних. Організаційна логіка інклюзивної школи підкреслює, що сталість супроводу забезпечується командною моделлю, управлінським координуванням та контролем виконання узгоджених рішень (Колупаєва, 2007, Інклюзивна школа, 2007). Натомість, коли координація замінюється ситуативним реагуванням, частина інструментів підтримки використовується епізодично і не формує накопичувального ефекту.

Другий вузол пов'язаний із нечітким розмежуванням функцій учителя, асистента вчителя та фахівців супроводу. У практиці це призводить або до «підміни» навчання надмірною опікою, або до делегування ключових педагогічних рішень не тим суб'єктам, які мають за них відповідати. Унаслідок цього знижується навчальна самостійність дитини і зростає ризик закріплення залежної поведінки, а також формуються суперечливі вимоги до дитини з боку дорослих. Методичні підходи до включення дітей з особливими потребами в загальноосвітні класи наголошують, що підтримка має забезпечувати доступність виконання навчальних дій, але не замінювати їх, а ролі дорослих повинні бути узгоджені й стабільні (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007). Для

початкової ланки така визначеність особливо важлива, оскільки саме тут формується базова навчальна поведінка та соціальні сценарії взаємодії (Діти, 2004).

Третій проблемний вузол стосується ресурсної нерівності та територіальних відмінностей. За умов обмеженого кадрового забезпечення, особливо в сільській місцевості, школа не завжди має доступ до фахівців або послуг, необхідних для повного спектра супроводу. Це посилює залежність від внутрішніх ресурсів закладу та збільшує навантаження на педагогів. Досвід інклюзивного навчання в сільському закладі показує, що за таких умов критично зростає роль простих і процедурно визначених механізмів підтримки, а також потреба у чіткій взаємодії з ресурсами громади як зовнішнім контуром допомоги (Будяк, 2010, Безпалько, 2006). Водночас у разі відсутності маршрутизації допомоги, коли школа не має зрозумілих каналів залучення зовнішніх сервісів, система підтримки втрачає компенсаторну функцію і стає неповною, особливо у складних соціальних ситуаціях.

Четвертий вузол пов'язаний із недостатньою інтеграцією сім'ї в систему допомоги. Коли взаємодія школи з батьками зводиться до інформування або до реакції на проблемні епізоди, підтримка дитини в домашньому середовищі стає несистемною. Це породжує несумісність вимог, відмінні інтерпретації труднощів дитини і зростання напруження у комунікації. Наукові праці про роль сім'ї в розвитку дитини обґрунтовують, що узгодженість сімейного та шкільного контурів підтримки є умовою стабільного прогресу, оскільки значна частина навчальних і поведінкових навичок закріплюється поза межами школи (Безлюдний, 2011, с. 49–55, Братусь, 2004). Практичні рекомендації для батьків підкреслюють важливість підтримувальної позиції дорослого, прогнозованості вимог і створення позитивної установки на навчання як передумови успішної адаптації (Белова, 2004, с. 80–83). Відсутність партнерства не лише знижує ефективність шкільної підтримки, а й послаблює можливості профілактики вторинних труднощів.

П'ятий вузол стосується соціально-психологічного виміру включення.

Навіть за наявності індивідуальних адаптацій дитина може стикатися з бар'єрами участі через класні норми, стигматизацію або нестабільність міжособистісних взаємин. У таких випадках система допомоги потребує інструментів роботи з класом як соціальною групою. Наукові дані щодо формування просоціальних установок школярів показують, що середовищні впливи мають бути педагогічно організовані і спрямовані на підтримку прийняття та співпраці, що прямо впливає на соціальну включеність (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Соціально-педагогічний супровід у школі, орієнтований на інклюзію, має включати профілактику ізоляції, підтримку участі в позаурочній діяльності і координацію з родиною, оскільки соціальна включеність є не додатком до навчання, а умовою освітньої результативності (Василенко, 2012, с. 29–33, Безпалько, 2009).

Окремої уваги потребують ситуації дітей державної опіки, де освітні труднощі поєднуються з нестабільністю життєвих умов, дефіцитом підтримувального дорослого та високими ризиками соціальної вразливості. Навчально-методичні матеріали з цієї проблематики підкреслюють потребу комплексної підтримки й міжінституційної взаємодії, оскільки освітній супровід без соціального захисту і психологічної підтримки є недостатнім (Діти державної опіки, 2005). У сучасних умовах саме такі категорії дітей найбільше потребують чіткої маршрутизації допомоги і узгодженості між школою та зовнішніми службами, що є індикатором зрілості системи підтримки в громаді.

Таблиця 4

**Проблемні вузли системи допомоги, причини та напрями  
вдосконалення**

<i>Проблемний вузол</i>	<i>Типові причини</i>	<i>Практично реалізовані напрями вдосконалення</i>	<i>Індикатори перевірки змін</i>
Фрагментарність супроводу	відсутність циклу моніторингу, документування, нерегулярні командні обговорення	запровадження єдиного циклу підтримки з фіксацією рішень і регулярним переглядом	наявність протоколів, регулярність переглядів, зменшення суперечливих рішень
Невизначеність ролей	підміна функцій, відсутність меж	формалізація ролей учителя, асистента і	зростання самостійності

<i>Проблемний вузол</i>	<i>Типові причини</i>	<i>Практично реалізовані напрями вдосконалення</i>	<i>Індикатори перевірки змін</i>
	відповідальності	фахівців супроводу на рівні школи	дитини, зниження конфліктів вимог
Ресурсна нерівність	дефіцит фахівців, територіальні обмеження	маршрутизація до ресурсів громади, пріоритизація мінімально достатніх інструментів	стабільність супроводу за дефіциту ресурсів, доступ до зовнішніх сервісів
Слабке партнерство з сім'єю	комунікація лише реактивна, відсутність спільного планування	регулярні узгоджувальні зустрічі, фіксація домовленостей, домашні практики підтримки	зменшення напруження, узгодженість вимог, стабільність поведінки
Соціальна ізоляція	некерована класна динаміка, стигматизація	інструменти роботи з класом, підтримка просоціальних норм, участь у позаурочній діяльності	зростання соціальних контактів, участь у групових видах діяльності

Міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти демонструє, що сталість змін забезпечується узгодженням управлінських рішень, практик педагогів і підтримувальних сервісів (Лупарт, 2002, с. 7–52). Для українського контексту це співвідноситься з потребою переходу до процедурної реалізації правових гарантій, де кожен крок системи підтримки має бути зрозумілим і відтворюваним (Україна, 2017).

Подана модель демонструє, що вдосконалення системи допомоги має циклічний характер і ґрунтується на повторюваних управлінських і педагогічних діях. Аналітичний сенс моделі полягає у фіксації критичних точок, де зазвичай виникають збої. Це неузгодженість ролей і відсутність каналів координації, слабка інтеграція сім'ї, а також відсутність маршрутизації до зовнішніх сервісів, що особливо важливо для дітей у складних соціальних ситуаціях (Колупаєва, 2007, Безпалько, 2006, Діти державної опіки, 2005). Процедурно організований цикл удосконалення дозволяє перейти від декларації «інклюзія як цінність» до інклюзії як керованої практики, що підтверджується даними моніторингу і спостережуваною динамікою участі дитини (Гриценко, 2005, Денисенко, 2015, с. 10–16).

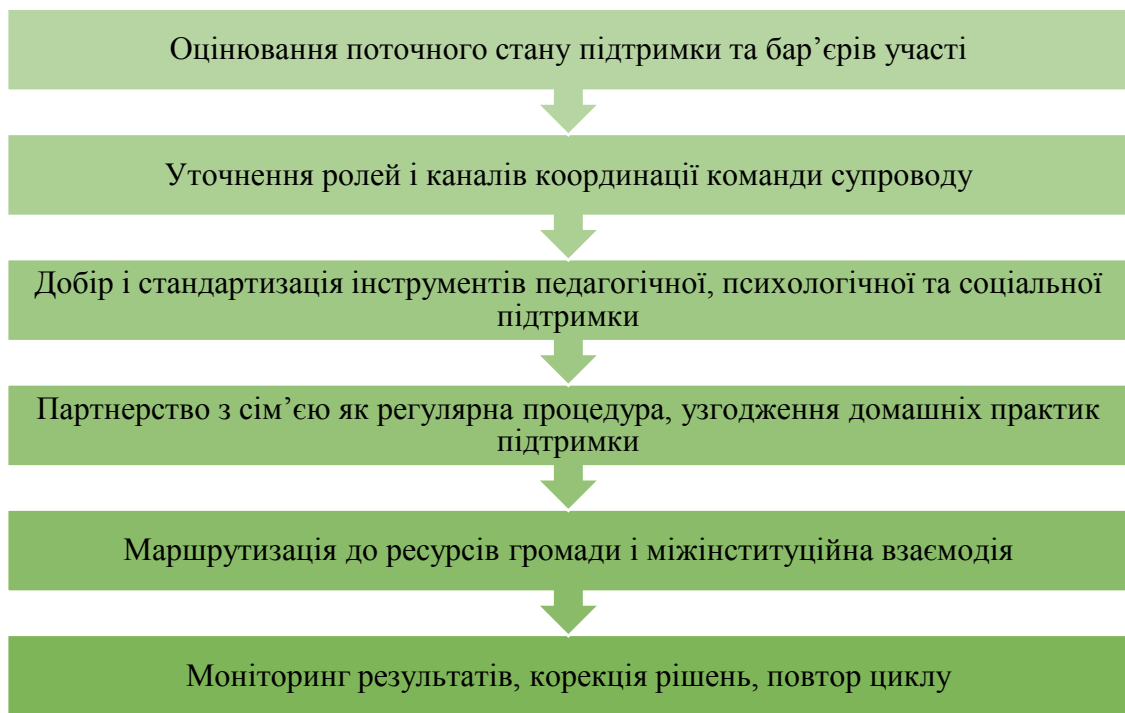


Рис. 4. Модель удосконалення системи допомоги на рівні закладу освіти

З огляду на вимоги теоретико-методичної та практичної цінності, результати цієї праці можуть бути використані на рівні закладу освіти як підґрунтя для внутрішніх регламентів підтримки, для розроблення локальних процедур взаємодії з батьками та для побудови системи моніторингу участі дитини у навчанні. На рівні громади запропонована логіка дозволяє організувати маршрутизацію допомоги і визначити відповідальних за міжінституційну взаємодію, що є важливим для випадків ресурсного дефіциту і для підтримки соціально вразливих груп (Безпалько, 2006, Будяк, 2010). На рівні освітньої політики такі узагальнення співвідносяться з потребою оновлення змісту і забезпечення досяжності освітніх результатів для всіх учнів, що підкреслюється в матеріалах щодо рамкових основ змісту загальної середньої освіти для XXI століття (Виклик для України, 2007). У сукупності це дозволяє розглядати запропоновані напрями вдосконалення як практично застосовні рішення для підвищення керованості системи допомоги та зменшення ризиків фрагментарності підтримки.

Проаналізовані проблемні вузли й запропоновані напрями вдосконалення

задають практичну рамку для підвищення результативності системи допомоги (Заєркова, 2016, Байда, 2015, Україна, 2017).

Таблиця 5

**Матриця прикладних рішень для школи і громади**

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
Координація підтримки	Встановити єдиний цикл супроводу, який включає фіксацію рішень, відповідальних і термінів перегляду	Забезпечити «маршрут» доступу до зовнішніх послуг і контактні точки відповідальних осіб	Узгодженість дій, менше суперечливих вимог до дитини, сталість підтримки (Колупаєва, 2007, Безпалько, 2006)
Ролі та межі відповідальності	Формалізувати функції учителя, асистента і фахівців супроводу в локальних процедурах школи	Підтримати підвищення кваліфікації і доступ до супервізійних консультацій	Зростання самостійності учня, зниження ризику надмірної опіки (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007)
Якість педагогічних адаптацій	Використовувати адаптації, що зберігають навчальний зміст і забезпечують поступове нарощування самостійності	Надати доступ до методичних ресурсів та консультаційних матеріалів для педагогів і батьків	Підвищення участі в уроці, стабільність виконання завдань (Заєркова, 2016, Байда, 2015)
Психологічна підтримка як системна практика	Організувати роботу психолога як регулярний процес з моніторингом динаміки адаптації й взаємодії в класі	Підсилити міжінституційну взаємодію у випадках складних запитів сім'ї	Зниження тривожності, покращення комунікації, запобігання вторинним труднощам (Гриценко, 2005, Гарькавець, 2015)
Соціально-педагогічний супровід і соціальна включеність	Планувати участь дитини у позаурочних активностях як інструмент соціалізації, працювати з класом як групою	Розвивати партнерства з ресурсами громади для підтримки позашкільної участі	Розширення соціальних контактів, зменшення ізоляції (Василенко, 2012, Безпалько, 2009)
Партнерство з сім'єю	Запровадити регулярні узгоджувальні зустрічі, фіксувати	Забезпечити доступ сім'ї до консультаційних і	Узгодженість вимог, прогнозованість підтримки, краща

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
	домовленості, погоджувати домашні практики підтримки	просвітницьких програм	адаптація (Безлюдний, 2011, Братусь, 2004, Белова, 2004)
Вразливі групи і складні соціальні ситуації	Визначити внутрішню процедуру взаємодії школи з соціальними службами та відповідальних осіб	Побудувати стабільний механізм міжвідомчої взаємодії і супроводу	Підвищення захищеності дитини, зменшення ризику переривання підтримки (Діти, 2005)
Актуалізація змісту і цілей навчання	Погоджувати інструменти підтримки з сучасною компетентнісною логікою та досяжністю результатів	Підтримати методичні мережі і обмін практиками між закладами	Досяжність освітніх результатів для всіх учнів без зниження якості (Виклик, 2007)
Системність інклюзії як інституційної практики	Розглядати підтримку як модель організації школи, а не як додаткові заходи	Урахувати міжнародні уроки переходу до інклюзивних шкіл при плануванні змін	Підвищення інституційної спроможності і стабільності рішень (Лупарт, 2002, Інклюзивна освіта, 2007)
Методична узгодженість навчання і корекційної роботи	Інтегрувати корекційно-розвивальні впливи у логіку навчання без підміни дидактичних цілей	Підтримати видання та доступ до науково-методичних матеріалів	Узгодженість корекційних і навчальних впливів, чіткі критерії результативності (Дидактичні, 2006)
Тип закладу і ресурсні умови	Обирати мінімально достатній набір інструментів, забезпечуючи їх стабільність	Розподіляти підтримку з урахуванням територіальних відмінностей і доступу до сервісів	Зниження нерівності в якості підтримки між закладами (Будяк, 2010)
Організаційна модель інклюзивної школи	Впроваджувати управлінські процедури організації та управління інклюзивною школою	Розробляти локальні політики підтримки на рівні громади	Керованість і прозорість відповідальності (Колупаєва, 2007, Колупаєва, 2009, Інклюзивна школа, 2007)
Підтримка учнів з ООП у загальноосвітньому	Узгоджувати інструменти підтримки з віковими	Забезпечувати доступ до методичних	Стабільніша адаптація і навчальна поведінка (Діти, 2004)

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
просторі	особливостями, особливо в початковій ланці	матеріалів для початкової школи	
Організація навчання дітей з ООП як системна практика	Використовувати напрацювання серії про організацію навчання дітей з ООП	Підтримувати розповсюдження та використання посібників	Підвищення відтворюваності підтримки (Колупасва, 2010)

Для практичного використання матриці доцільно подати процедурний алгоритм, який можна застосовувати як внутрішню «карту впровадження» і як основу для управлінських рішень.

Процедурний алгоритм дозволяє перевести підтримку в режим керованої практики, коли кожний крок має виконавця, очікуваний результат і підстави для перегляду рішення. Такий підхід забезпечує відтворюваність підтримки навіть за обмежених ресурсів і підсилює відповідність правовим вимогам доступності освіти (Україна, 2017).

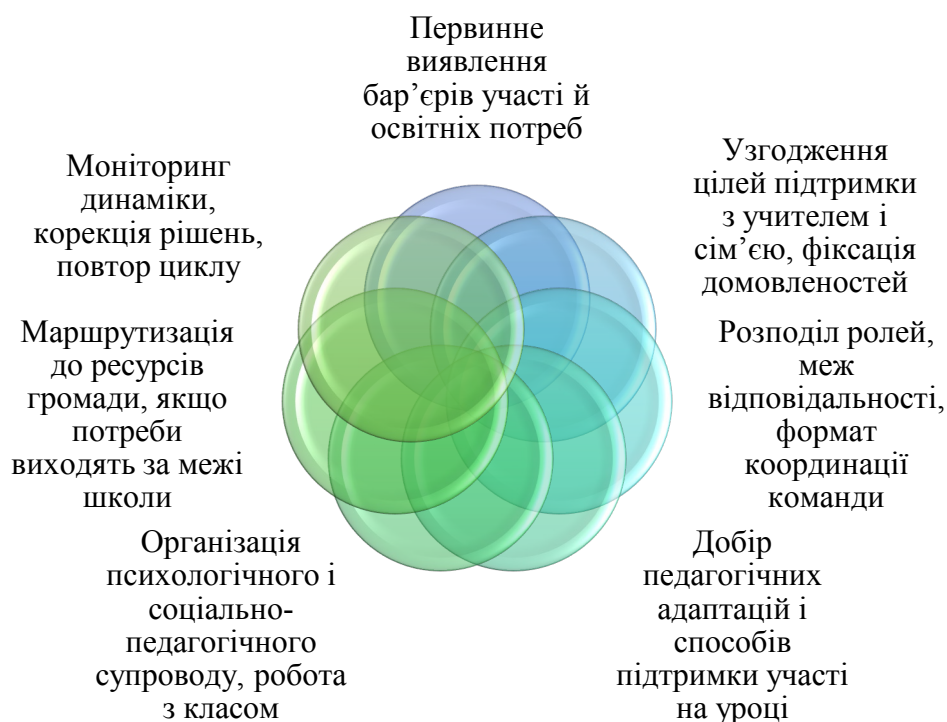


Рис. 6. Алгоритм упровадження системи підтримки на рівні закладу освіти

Алгоритм демонструє, що підтримка не зводиться до разового рішення, а функціонує як цикл, у якому ключовими точками ризику є неузгодженість цілей із сім'єю, нечіткий розподіл ролей та відсутність моніторингу. У практичному вимірі це означає, що ефективність підвищується передусім через процедурність, а не через нарощування кількості заходів.

Отже, система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах є результативною лише за наявності узгодженого, процедурно визначеного супроводу, що об'єднує внутрішньошкільні механізми підтримки, партнерство із сім'єю та взаємодію з ресурсами громади. Ключовим критерієм ефективності виступає не формальне виконання ролей і наявність окремих заходів, а реальна участь дитини в навчанні та соціальній взаємодії, стабільна в часі і підтверджувана динамікою освітніх досягнень і адаптації. Водночас найбільш типові обмеження функціонування такої системи пов'язані з фрагментарністю координації, нечіткістю меж відповідальності між учителем, асистентом і фахівцями супроводу, нерівністю ресурсів у різних закладах та недостатньою включеністю сім'ї в узгодження цілей і практик підтримки.

### Література

1. Байда Л. Ю. Школа для кожного : посібник. Київ : ЦУЛ, 2015. 60 с.
2. Безлюдний О. Роль сім'ї у особистісному розвитку дитини. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1. С. 49–55.
3. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 363 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Київ : ЦУЛ, 2009. 208 с.
5. Белова Є. Роздуми перед школою: поради батькам. *Дошкільне виховання*. 2004. № 8. С. 80–83.
6. Братусь І. В. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : методичні матеріали до тренінгу. Київ : Науковий світ, 2004. 86 с.

7. Будяк Л. В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі. Черкаси, 2010. 259 с.
8. Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 29–33.
9. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р. Київ, 2007. 239 с.
10. Гарькавець С. О. Система соціально-психологічних впливів і проблема формування просоціальних установок школярів. *Освіта на Луганщині*. 2015. № 2(41). С. 34–39.
11. Гриценко Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г. та ін. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України: показники розвитку за підсумками 2004–2005 навчального року. Київ : Ніка-Центр, 2005. 146 с.
12. Денисенко Т. В. Система стимулювання освітньої діяльності. *Управління школою*. 2015. № 3(267). С. 10–16.
13. Деніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / пер. з англ. 2000. 256 с.
14. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Київ, 2006. Вип. 8, т. 1. 288 с.
15. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник : у 2 кн. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.
16. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ, 2004. 364 с.
17. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с. URL: [https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n\\_zaerkova\\_a\\_trejtyak\\_inkl\\_osvita\\_vid\\_a\\_do\\_ia.pdf](https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtyak_inkl_osvita_vid_a_do_ia.pdf) (дата

звернення: 09.02.2026).

18. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник. Київ : ФОП Придатченко П. М., 2007. 387 с.

19. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

20. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 457 с.

21. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. Київ, 2010. 259 с.

22. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

23. Лупарт Д., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Exceptionality Education Canada*. 2002. Т. 12, № 2. С. 7–52.

24. Путівник для батьків дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник : у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис ХХ», 2010. (Серія «Інклюзивна освіта»).

25. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.

26. Україна. Закони. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 09.02.2026).

***Abstract.** The article analyzes the current state and key components of the support system for children with psychophysical developmental disorders under contemporary conditions of inclusive education and increasing community responsibility. The study synthesizes theoretical approaches that conceptualize support as a multi level system integrating the school environment, family, and social services. Regulatory and organizational foundations of ensuring the right to quality education*

*are outlined, with particular attention to the roles of multidisciplinary support teams and the teacher assistant. An integrated author model of support organization is proposed, emphasizing manageability and measurable outcomes. A set of effectiveness indicators and practical tools for schools is substantiated to enhance student participation, social inclusion, and constructive cooperation with parents. Possible implementation pathways and directions for further research are also identified.*

**Key words:** *inclusive education, psychological and pedagogical support, teacher assistant, children with special educational needs, social pedagogical work, family partnership, effectiveness indicators.*