

9. Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1). <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.012187> [in English].
10. Lytovchenko, S. V., & Taranchenko, O. M. (2020). Suchasni pidkhody do formuvannia movlennia u ditei z porushenniam slukhu [Modern Approaches to Speech Formation in Children with Hearing Impairment]. *Suchasna ukrainska osvita: tendentsii ta perspektyvy rozvytku*, 5, 114–120. [in Ukrainian].
11. Lutsko, K., & Kruhlyk, O. (2022). Aktyvizatsiia sprymannia i rozuminnia movlennia ditmy z porushenniamy slukhovoї funktsii v konteksti emerzhentnosti systemy yoho rozvytku [Activation of Speech Perception and Comprehension in Children with Hearing Impairments in the Context of the Emergence of Its Developmental System]. *Nauka i osvita*, 3, 25–30. [in Ukrainian].
12. Shevchenko, V. M. (2021). Reabilitatsiia ditei z porushenniamy slukhu v Ukraini na suchasnomu etapi [Rehabilitation of Children with Hearing Impairments in Ukraine at the Present Stage]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3(2), 85–96. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-8-5-96> [in Ukrainian].
13. Shevchenko, V., Kruhlyk, O., & Shepelenko, N. (2025). Surdopedahohichna reabilitatsiia hlukhykh ditei i doroslykh iz systemamy implantatsiinoho slukhoprotezuvannia: porady fakhivtsiam ta batkam [Surdopedagogical Rehabilitation of Deaf Children and Adults with Implant Hearing Systems: Advice for Specialists and Parents]. Kyiv: TOV Yurka Liubchenka. 160 p. [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 11.03.2026 р.

Прорецензовано 10.04.2026

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 37.015.3:159.9:376-056.26/.36

Лідія Дрозд,

доктор філософії PhD, кандидат психологічних наук,
старша викладачка кафедри спеціальної освіти,
Херсонський державний університет, Україна
e-mail: drozdlidiya301091@gmail.com,
<http://orcid.org/0000-0001-5406-2942>
Researcher ID: P-1349-2017

Lidiia Drozd,

PhD in Psychology,
Lecturer at the Department of Special Education

Херсонський державний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна
вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

Kherson State University, Ukraine,
14 Shevchenka St., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ З ООП

PARTNERSHIP IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Анотація. *Мета статті* полягає в науковому обґрунтуванні партнерської взаємодії як системної умови ефективного психолого-педагогічного супроводу підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз застосовано для опрацювання українських і зарубіжних наукових джерел з питань інклюзивної освіти, партнерської взаємодії, сімейно-шкільної співпраці та психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП. Було використано порівняльно-узагальнювальний, структурно-функціональний та кейс-орієнтований аналіз

Результати засвідчили, що психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП не може бути зведений до окремих корекційних занять або формального складання індивідуальної програми розвитку. Його зміст формується через погоджену командну роботу адміністрації, педагогів, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, фахівців ІРЦ, батьків, а за потреби медичних і соціальних служб. Кількісний аналіз показав, що кількість учнів з ООП в інклюзивних класах ЗЗСО України зросла з 25 078 у 2020/2021 навчальному році до 47 610 у 2024/2025 навчальному році, тобто на 89,8%. Кількість інклюзивних класів за той самий період збільшилася з 18 681 до 33 397, тобто на 78,8%. Така динаміка підтверджує розширення інклюзивного навчання, але одночасно посилює вимоги до якості партнерської комунікації, міжвідомчої координації та професійної готовності команд супроводу.

Висновки. Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП є необхідною для ефективної інклюзивної освіти. Її зміст полягає в узгодженій співпраці школи, сім'ї, ІРЦ, психологічної служби, соціальних і медичних фахівців за потреби.

Крім того, у залученні самого підлітка до обговорення власної освітньої траєкторії. Кейс-метод розглянуто як практичний інструмент такої взаємодії, оскільки він переводить співпрацю з рівня загальних домовленостей у площину аналізу конкретної освітньої ситуації.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підлітки з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, партнерська взаємодія, команда супроводу, кейс-метод, індивідуальна програма розвитку.

Abstract. *The purpose* of this article is to provide a scientific rationale for partnership-based collaboration as a systemic prerequisite for effective psychological and pedagogical support of adolescents with special educational needs in an inclusive educational environment.

Research methods. Theoretical analysis was used to examine Ukrainian and international academic sources on inclusive education, partnership-based collaboration, home-school cooperation, and psychological and pedagogical support for adolescents with special educational needs. Comparative-generalizing, structural-functional, and case-oriented analyses were employed.

The results showed that psychological and educational support for adolescents with special educational needs cannot be reduced to isolated remedial sessions or the formal creation of an individual development program. Its content is shaped through coordinated teamwork among the administration, teachers, teaching assistants, school psychologists, social educators, specialists from the Regional Resource Center, parents, and, when necessary, medical and social services. Quantitative analysis showed that the number of students with SEN in inclusive classes in Ukraine's general education schools increased from 25,078 in the 2020/2021 school year to 47,610 in the 2024/2025 school year, i.e., by 89.8%. The number of inclusive classes during the same period increased from 18,681 to 33,397, or by 78.8%. This trend confirms the expansion of inclusive education, but simultaneously heightens the demands on the quality of collaborative communication, interagency coordination, and the professional readiness of support teams.

Partnership in the system of psychological and pedagogical support for adolescents with special educational needs is necessary for effective inclusive education. Its content consists in coordinated cooperation between the school, family, IRC, psychological service, social and medical specialists as needed. In addition, in involving the adolescent himself in discussing his own educational trajectory. The case method is considered as a practical tool for such interaction, since it transfers cooperation from the level of general agreements to the plane of analysis of a specific educational situation.

Key words: inclusive education, adolescents with special educational needs, psychological and pedagogical support, partnership-based interaction, support team, case method, individual development program.

Актуальність дослідження. Підлітки – це вік різких змін у самосприйнятті, комунікації, навчальні, мотивації, емоційній регуляції та соціальній належності. Для підлітків з особливими освітніми потребами (ООП) ці зміни накладаються на інші труднощі, такі як труднощі в навчанні, порушення комунікації, сенсорні або моторні обмеження, неповний доступ до ресурсів. Саме через фізичні, когнітивні, емоційні або поведінкові труднощі їм необхідна підтримка. Така психолого-педагогічна допомога сприяє досягненню навчального потенціалу підлітків з ООП. В сучасних українських умовах виникають і нові перешкоди, які пов'язані і з психоемоційними наслідками війни (переміщенням, втратою стабільного освітнього середовища і тривалого стресу). Тому підтримка таких учнів має бути системною, послідовною і побудованою на довірі.

Актуальність теми посилюється тим, що в Україні кількість учнів з ООП в інклюзивних класах продовжує зростати. Це свідчить про розширення доступу до освіти. А також означає, що школи щороку працюють з більшою кількістю складних освітніх ситуацій. У таких умовах уже недостатньо говорити лише про право на інклюзію. Потрібно говорити про якість інклюзії, про спроможність команди супроводу бачити категорію труднощів, реального підлітка з його сильними сторонами, ризиками, сімейним контекстом, досвідом спілкування з однолітками та очікуваннями щодо майбутнього.

Невирішеним залишається питання операціоналізації партнерської взаємодії. У наукових і нормативних текстах часто вживаються поняття “співпраця”, “команда”, “залучення батьків”, “міжвідомча взаємодія”, але на рівні освітньої практики не завжди зрозуміло, як саме ця взаємодія має виглядати: хто ініціює обговорення, хто збирає дані, як узгоджуються позиції фахівців, як враховується голос підлітка, якими індикаторами оцінюється динаміка, як команда реагує на конфлікт або регрес. Тому стаття спрямована на уточнення змісту партнерської взаємодії та обґрунтування кейс-методу як практичного інструмента командної роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У наш час інклюзивну освіту розглядають як систему, у якій дитина з ООП має отримувати комплексну підтримку в освітньому середовищі. Так, Фенцик (2025) зазначає, що

партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з ООП має будуватися на довірі, діалозі, взаєморозумінні та спільній відповідальності. Соколова і Кравець (2023) розглядають психолого-педагогічний супровід як організовану систему дій. Вона спрямована на розвиток, навчання, корекційно-розвивальну роботу та соціалізацію дітей з ООП. Авторки підкреслюють значення командної роботи всіх учасників освітнього процесу, зокрема педагогів, психолога, батьків і фахівців, які забезпечують корекційний складник. Це дозволяє розглядати супровід не як послугу окремого спеціаліста, а як процес погоджених рішень. Схожу логіку розвиває Соколова (2025), коли аналізує супровід дітей з ООП з родин вимушених переселенців: у складних соціальних умовах супровід має виконувати ще й акомодативну функцію, тобто допомагати дитині та сім'ї адаптуватися до нового освітнього й соціального середовища. Орленко (2025) вказує, що в умовах воєнних дій робота ІРЦ ускладнюється. Частина дітей змінила своє місце проживання. А частина сімей втратила стабільний доступ до психологічної допомоги.

Онаць і Данко (2022) описують психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти. Для цієї статті значущою є їхня позиція щодо суб'єктності учасників освітнього процесу. Партнерство не може бути адміністративним наказом або формальною процедурою. Воно передбачає рівність гідності, прозору комунікацію, визнання досвіду батьків і професійної компетентності фахівців. Турчина та ін. (2025) пов'язують педагогічне партнерство з формуванням інклюзивності.

Семенець (2024) аналізує розвиток нормативно-правових засад освіти осіб з ООП і показує, що інклюзивна освіта поступово переходить від декларування доступу до потреби якісної організації освітнього процесу. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначає системний психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвиткові заняття, удосконалення статистичної бази, підвищення кваліфікації педагогів і розвиток міжвідомчої співпраці як ключові напрями державної політики (Кабінет Міністрів України, 2024). Оновлене Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з ООП деталізує склад команди, її принципи, завдання та функції,

прямо включаючи батьків, фахівців ІРЦ, психолога, соціального педагога, асистента вчителя та інших спеціалістів за потреби (Міністерство освіти і науки України, 2025a).

В своїй роботі Issabayeva та ін. (2024) вказують на важливу роль психолого-педагогічної підтримки батьків. Така робота є умовою стабільності освітнього процесу дітей з ООП. Zakirova-Engstrand, Wilder і Granlund (2024) показують, що співпраця сім'ї та школи допомагає підвищити якість життя родини. Своєю чергою Dan та ін. (2023) підкреслюють значення сімейно-шкільної співпраці для освітньої політики щодо дітей з ООП. Інші науковці, Scripps, Lunskey і Weiss, (2025), у систематичному огляді показують, що підтримка батьків пов'язана з емоційною стабільністю сім'ї та поведінкою підлітка.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні партнерської взаємодії як системної умови ефективного психолого-педагогічного супроводу підлітків з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Основним завданням роботи було визначення основних структурних компонентів партнерської взаємодії, проведення аналізу кількісних тенденцій інклюзивного навчання в Україні та розкриття потенціалу кейс-методу як інструмента командної взаємодії.

Методи дослідження. У статті використано комплекс методів, необхідних оглядово-аналітичному характеру дослідження. Теоретичний аналіз застосовано для опрацювання українських і зарубіжних наукових джерел з питань інклюзивної освіти, партнерської взаємодії, сімейно-шкільної співпраці та психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП. Нормативно-правовий аналіз використано для розгляду Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року, Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з ООП та методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу для учнів з ООП.

Вторинний статистичний аналіз проведено на підставі відкритих даних Міністерства освіти і науки України щодо кількості учнів з ООП в інклюзивних класах, кількості інклюзивних класів, спеціальних класів і функціонування інклюзивно-ресурсних центрів. Для кількісної інтерпретації розраховано

абсолютний приріст, відносний приріст і середню кількість учнів з ООП на один інклюзивний клас. Структурно-функціональний аналіз використано для побудови моделі партнерської взаємодії. Кейс-орієнтований аналіз застосовано для обґрунтування кейс-методу як інструмента практичної командної роботи.

Результати дослідження. Кількісний контекст інклюзивного навчання в Україні

Офіційні статистичні дані демонструють чітке розширення інклюзивного навчання в Україні. У 2024/2025 навчальному році в закладах загальної середньої освіти функціонувало 33 397 інклюзивних класів, у яких навчалося 47 610 учнів з ООП. У дошкільній освіті працювало 7 658 інклюзивних груп, у яких перебувало 15 297 вихованців з ООП. Паралельно зберігалася мережа спеціальних груп і класів: 3 027 спеціальних груп дошкільної освіти охоплювали 34 531 дитину, а 728 спеціальних класів ЗЗСО охоплювали 6 179 учнів з ООП (Міністерство освіти і науки України, 2025b).

Динаміка за п'ять навчальних років показує майже дворазове зростання кількості учнів з ООП в інклюзивних класах (табл. 1). У 2020/2021 навчальному році таких учнів було 25 078, у 2024/2025 навчальному році вже 47 610. Абсолютний приріст становив 22 532 учні, відносний приріст 89,8 %. Кількість інклюзивних класів за той самий період зросла з 18 681 до 33 397, тобто на 14 716 класів або 78,8 %. Така динаміка свідчить не тільки про розширення доступу до інклюзивного навчання, а й про збільшення навантаження на шкільні команди супроводу.

Таблиця 1.

Динаміка кількості учнів з ООП та інклюзивних класів у ЗЗСО України

Навчальний рік	Учні з ООП в інклюзивних класах	Інклюзивні класи	Середня кількість учнів з ООП на клас	Приріст учнів до попереднього року, %	Приріст учнів до 2020/2021, %
2020/2021	25 078	18 681	1,34	-	-
2021/2022	32 686	23 216	1,41	30,3	30,3
2022/2023	33 861	24 995	1,35	3,6	35,0
2023/2024	40 354	29 321	1,38	19,2	60,9
2024/2025	47 610	33 397	1,43	18,0	89,8

Джерело: складено автором за відкритими статистичними даними Міністерства освіти і науки України; відсоткові показники розраховано автором.

Важливо, що середня кількість учнів з ООП на один інклюзивний клас протягом 2020/2021-2024/2025 навчальних років залишалася відносно стабільною і коливалася від 1,34 до 1,43. Формально це може виглядати як контрольоване навантаження. Однак у практиці супроводу чисельний показник не відображає складності потреб. Один підліток з поєднаними освітніми, поведінковими, мовленнєвими або психоемоційними труднощами може потребувати значно складнішої координації, ніж кілька учнів з менш вираженими труднощами. Тому статистика має доповнюватися якісною оцінкою рівнів підтримки, ресурсів школи, готовності педагогів і реальної участі батьків.

Інклюзивно-ресурсні центри як інституційна основа партнерської взаємодії

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) є важливою ланкою системи психолого-педагогічного супроводу. За оперативною інформацією станом на 01.01.2025 в Україні створено 700 ІРЦ, з них в умовах воєнного стану продовжують функціонувати 674. При цьому 47 центрів перебувають на тимчасово окупованій території, а приміщення 45 ІРЦ були зруйновані або пошкоджені й не можуть використовуватися за цільовим призначенням (Міністерство освіти і науки України, 2025b). Там, де ІРЦ недоступний або перевантажений, школа та сім'я частіше залишаються без достатньої фахової підтримки.

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначає ІРЦ як інституції, що проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, а також здійснюють систематичну підтримку дітей з ООП (Кабінет Міністрів України, 2024). Проте ефективність ІРЦ не може вимірюватися тільки кількістю створених установ. Ключове питання полягає в тому, наскільки висновки ІРЦ інтегруються в щоденну роботу школи, чи отримують педагоги

методичні пояснення, чи розуміють батьки зміст рекомендацій і чи є регулярний моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку.

Сутність поняття «партнерська взаємодія»

Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП визначається як узгоджена, регулярна, етично орієнтована співпраця всіх суб'єктів підтримки, що ґрунтується на довірі, відкритій комунікації, спільному аналізі потреб підлітка, розподілі відповідальності, прийнятті погоджених рішень і моніторингу їх результативності. Це не тотожне інформуванню батьків про оцінки чи поведінку дитини. Це не разова консультація психолога і не формальне підписання індивідуальної програми розвитку. Партнерство починається, коли кожен учасник зрозуміє свою роль, а рішення визначається в командному обговоренні.

Щоб поняття партнерської взаємодії не залишалось загальною декларацією, його доцільно розглядати через операційні компоненти. Кожен компонент має власний зміст і може бути перевірений у роботі команди супроводу.

Фенцик (2025) доводить, що основою партнерської взаємодії є діалог, спільне прийняття рішень, планування індивідуальної освітньої траєкторії та відповідальність за результат. Саме ці ознаки дозволяють відрізнити партнерство від адміністративної взаємодії. Адміністративна модель передбачає передачу вказівок згори вниз. Партнерська модель передбачає взаємне пояснення позицій, узгодження очікувань і готовність змінювати рішення на основі динаміки підлітка (табл. 2).

Таблиця 2.

Операційні компоненти партнерської взаємодії у супроводі підлітка з ООП

Компонент	Зміст у роботі команди	Ознака практичної реалізації
<i>Ціннісно-етичний</i>	Повага до гідності підлітка, конфіденційність, відмова від стигматизації.	Обговорення потреб без ярликів; участь підлітка у тих рішеннях, які його стосуються.
<i>Комунікативний</i>	Регулярний обмін інформацією між школою, сім'єю, ІРЦ та залученими фахівцями.	Є визначений канал зв'язку, періодичність контактів і відповідальна особа.

<i>Діагностико-аналітичний</i>	Спільне уточнення труднощів, сильних сторін, ресурсів і ризиків.	Рішення ґрунтуються на спостереженнях, висновку ІРЦ, даних педагогів, батьків і психолога.
<i>Організаційний</i>	Розподіл ролей, адаптація середовища, планування корекційно-розвивальних занять.	Учасники знають, хто що виконує, у які строки і як фіксується результат.
<i>Рефлексивно-моніторинговий</i>	Перегляд цілей, оцінювання динаміки, корекція ІПР і способів підтримки.	Команда повертається до плану не лише наприкінці семестру, а за зміною потреб підлітка.

Джерело: розроблено автором на основі аналізу наукових джерел і нормативних положень щодо команди супроводу.

Що таке психолого-педагогічний супровід і як він виглядає в практиці

Психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП є послідовним циклом командних дій. Він починається не з документа, а з уважного виявлення потреб підлітка. Вже після чого команда переходить до оцінювання, планування, реалізації підтримки та перегляду результатів (табл. 3).

Таблиця 3.

Схема циклу психолого-педагогічного супроводу підлітка з ООП

Етап циклу	Зміст дії	Результат
1. Виявлення потреб	Спостереження, звернення батьків або педагогів, аналіз навчальної та поведінкової ситуації.	Первинний запит команди супроводу.
2. Комплексне оцінювання	Залучення ІРЦ, психолога, педагогів, батьків, за потреби медичних або соціальних фахівців.	Висновок ІРЦ, опис ресурсів і труднощів.
3. Планування підтримки	Формування цілей, адаптацій корекційно-розвивальних заходів і відповідальних осіб.	Індивідуальна програма розвитку.
4. Реалізація підтримки	Адаптація навчання, психологічна допомога, підтримка саморегуляції та участі у класі.	Щоденна педагогічна й психологічна практика.
5. Моніторинг	Оцінка змін у навчальній активності, поведінці, комунікації та емоційному стані.	Короткий командний висновок про динаміку.
6. Корекція плану	Перегляд цілей, способів допомоги або рівня підтримки.	Оновлена ІПР або уточнений план дій.

Джерело: побудовано автором як узагальнену схему практичного циклу супроводу.

Оновлене «Примірне положення про команду супроводу» визначає, що персональний склад команди затверджується керівником закладу, а сама команда формується з урахуванням індивідуальних потреб учня. До неї можуть входити директор або заступник директора, вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчителі спеціальної освіти, фахівець ІРЦ, асистент учня, батьки, медичний працівник, залучені медичні спеціалісти, представники соціального захисту або служби у справах дітей за потреби (Міністерство освіти і науки України, 2025а). Такий склад показує, що супровід не є вузькою педагогічною процедурою. Він має міжпрофесійний характер.

На практиці супровід підлітка з ООП має охоплювати:

навчальні адаптації,
підтримку саморегуляції,
комунікації,
участі у класному житті,
профорієнтаційних виборів,
емоційної стабільності.

Водночас треба розуміти, що підліток може мати достатній інтелектуальний потенціал, але відмовлятися від відповіді через страх помилки. Може мати труднощі поведінки не через “небажання вчитися”, а через сенсорне перевантаження або досвід попереднього неприйняття. Тому команда психолого-педагогічного супроводу повинна аналізувати поведінку як сигнал потреби.

Методичні рекомендації МОН щодо організації освітнього процесу для учнів з ООП наголошують, що всі діти інклюзивного класу навчаються за освітньою програмою закладу освіти, а для учнів з ООП передбачено корекційно-розвивальний складник. Він передбачає індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття, корекційну роботу під час вивчення навчальних предметів, адаптацію навчального матеріалу та використання спеціальних методів відповідно до потреб дитини (Міністерство освіти і науки України, 2025с). Це

положення важливе для практики: супровід не повинен виносити підлітка за межі спільного освітнього процесу. Його завдання полягає в тому, щоб створити умови для участі.

Особливості партнерства саме щодо підлітків з ООП

Підлітки з ООП потребують іншого стилю партнерської взаємодії, ніж діти молодшого шкільного віку. У молодшій школі батьки й педагоги частіше є головними посередниками освітньої траєкторії. У підлітковому віці сам учень дедалі активніше оцінює справедливість рішень, стиль комунікації дорослих, власний статус у класі та рівень контролю над своїм життям.

У цьому віці особливого значення набувають такі потреби, як автономія, прийняття і прогнозованість. Автономія вказує на те що підліток має право розуміти, чому йому пропонують певну адаптацію, та брати участь в цьому. Прийняття – це коли допомога не повинна принижувати або ізолювати його в очах однолітків. Прогнозованість вказує на те що правила, графік, очікування й реакції дорослих мають бути послідовними. Партнерська психолого-педагогічна команда супроводу має погоджувати ці чинники. Непослідовність дорослих може зруйнувати довіру підлітка.

Якість сімейно-шкільної співпраці впливає на сприйняття родиною освітньої ситуації, рівень напруження й відчуття підтримки. Тому втручання, орієнтовані на батьків підлітків з ООП, мають значення не лише для батьківського благополуччя, а й для поведінки та емоцій підлітка. Отже, залученість батьків є частиною підтримки підлітка.

Модель партнерської взаємодії в системі супроводу

На основі аналізу джерел можна запропонувати узагальнену модель партнерської взаємодії, яка складається з чотирьох рівнів. Перший рівень, внутрішньошкільний, охоплює адміністрацію, класного керівника, вчителів-предметників, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога та інших фахівців закладу. Другий рівень, сімейний, включає батьків або законних представників, які є носіями знань про повсякденне функціонування підлітка, його реакції, звички, ресурсні й кризові ситуації. Третій рівень, спеціалізований, представлений ІРЦ, фахівцями корекційно-розвиткової роботи,

медичними або соціальними службами за потреби. Четвертий рівень, середовищний, включає класний колектив, позашкільні установи, громаду й цифрові платформи комунікації (табл. 4).

Таблиця 4.

Структурна модель партнерської взаємодії в системі супроводу підлітка з ООП

Суб'єкт взаємодії	Ключова функція	Практичний результат для підлітка
Адміністрація закладу освіти	Організація команди супроводу, затвердження складу, забезпечення умов і контролю виконання ІПР	Стабільність процедур, зрозумілі правила, наявність відповідальних осіб
Вчителі та класний керівник	Адаптація навчання, спостереження, підтримка участі в освітньому процесі	Доступність навчальних завдань, зменшення навчальних бар'єрів
Асистент вчителя / асистент учня	Індивідуалізація підтримки, допомога в організації діяльності, сприяння саморегуляції	Підвищення самостійності, зниження перевантаження, включення в клас
Практичний психолог і соціальний педагог	Психологічний моніторинг, консультування, робота з класом і батьками	Емоційна безпека, профілактика ізоляції, підтримка комунікації
Батьки / законні представники	Надання інформації про повсякденне функціонування підлітка, участь у плануванні й моніторингу	Узгодженість домашньої та шкільної підтримки
Фахівці ІРЦ та залучені спеціалісти	Комплексна оцінка, рекомендації, методична допомога команді	Адекватний рівень підтримки, фахове обґрунтування адаптацій

Джерело: узагальнено автором на підставі положень МОН України та сучасних досліджень із проблематики інклюзивної освіти й партнерської взаємодії.

Підтримка підлітка з ООП часто перебуває на перетині освіти, психологічної допомоги, соціального захисту, охорони здоров'я і громади. Проблема полягає в тому, що між цими системами іноді немає стабільного алгоритму обміну інформацією. Тому партнерська взаємодія має включати не тільки людську доброзичливість, а й регламент: хто, коли, з ким і з якою метою комунікує.

Кейс-метод як ключовий інструмент партнерської взаємодії

Кейс-метод у контексті психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП доцільно розуміти як структурований аналіз конкретної освітньої ситуації, у якій команда супроводу спільно визначає проблему, ресурси, ризики, можливі рішення, відповідальних осіб і критерії результативності. Його перевага полягає в тому, що він переводить дискусію з рівня загальних оцінок на рівень доказів. Команда не обговорює “складного підлітка”. Вона аналізує:

- що саме сталося,
- за яких умов,
- хто був залучений,
- які дії вже пробували,
- що спрацювало,
- що погіршило ситуацію,
- які потреби стоять за поведінкою.

Обговорення в кейс-методі має бути структурованим, коротким і прив’язаним до фактів. Психолого-педагогічна команда не зводить проблему до оцінки характеру підлітка, а послідовно аналізує ситуацію, наявні дані, ресурси, ризики та визначає можливі рішення.

Наприклад, якщо підліток з ООП систематично відмовляється брати участь у групових завданнях, адміністративна реакція може бути зведена до дисциплінарного зауваження. Кейс-підхід змушує команду перевірити інші пояснення: чи зрозумілі правила групової роботи, чи не було досвіду булінгу, чи не викликає завдання сенсорного перевантаження, чи має підліток комунікативні сценарії для входження в групу, чи готові однокласники до прийнятної взаємодії. Тоді рішення може включати не покарання, а моделювання ролей у групі, попереднє пояснення завдання, вибір партнера, короткі інструкції, підтримку асистента, роботу психолога з класом.

Кейс-метод особливо цінний для підліткового віку, бо дозволяє не знецінювати суб’єктність учня. Якщо підліток може брати участь у частині обговорення, команда має запитувати його про зручні й неприйнятні форми допомоги. Наприклад, він може погодитися на письмову інструкцію, але

відмовлятися від публічної допомоги асистента перед класом. Він може краще працювати в парі, ніж у великій групі.

Бар'єри партнерської взаємодії та шляхи їх подолання

Бар'єри партнерської взаємодії у підлітковому віці рідко мають одну причину. Зазвичай вони виникають на перетині недовіри, браку інформації, перевантаження педагогів, емоційного виснаження батьків і нечіткої координації між учасниками супроводу. Фенцик (2025) окремо підкреслює інформаційні, комунікаційні, кадрові, ресурсні та емоційні перешкоди (табл. 5).

Таблиця 5.

Бар'єри партнерської взаємодії та практичні способи їх подолання

Бар'єр	Як проявляється у супроводі підлітка	Практична дія команди
Недовіра між школою і сім'єю	Батьки очікують звинувачень, школа отримує неповну інформацію про стан підлітка.	Планові короткі зустрічі без очікування кризи, фіксація домовленостей.
Різне розуміння цілей	Педагог фокусується на дисципліні, батьки - на емоційному стані, підліток - на прийнятті однолітками.	Одна спільна ціль на короткий період: навчальна, поведінкова або соціальна.
Брак часу у педагогів	Адаптації виконуються епізодично, рішення команди не доходять до всіх учителів.	Коротка карта адаптацій на одну сторінку для всіх педагогів.
Стигматизація підлітка	Підтримка виглядає як публічне виділення учня в класі.	Непомітні способи допомоги: письмова інструкція, вибір партнера, попередження про зміну діяльності.
Недостатній зворотний зв'язок з ІРЦ	Рекомендації є в документах, але команда не розуміє, як їх реалізувати на уроці.	Уточнювальна консультація фахівця ІРЦ для перекладу рекомендацій у педагогічні дії.

Джерело: узагальнено автором за результатами аналізу літератури та нормативних документів.

Особливу увагу слід приділяти підвищенню професійної компетентності вчителів. Woolfson (2025) зазначає, що якість співпраці залежить від підготовки,

нагляду, наставництва, доступу до навчальних матеріалів, адміністративної підтримки та розумного обсягу навантаження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Партнерська взаємодія в системі психолого-педагогічного супроводу підлітків з ООП є необхідною для ефективної інклюзивної освіти. Її зміст полягає в узгодженій співпраці школи, сім'ї, ІРЦ, психологічної служби, соціальних і медичних фахівців за потреби. Крім того, у залученні самого підлітка до обговорення власної освітньої траєкторії.

Психолого-педагогічний супровід підлітка з ООП має розглядатися як цикл командних дій: виявлення потреб, оцінювання, планування ІПР, адаптація або модифікація навчального матеріалу, корекційно-розвиткова робота, психологічна підтримка, соціальна інтеграція, моніторинг і корекція плану. У підлітковому віці особливо важливо враховувати автономію, гідність, прийняття в групі однолітків і право учня бути почутим.

Кейс-метод є ефективним інструментом партнерської взаємодії. Він дозволяє аналізувати конкретну освітню ситуацію без стигматизації підлітка, основується на факти, професійні позиції та спільне планування рішень.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з визначенням ефективності кейс-обговорень у командах супроводу підлітків з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабінет Міністрів України. (2024). Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки (Розпорядження № 527-р від 7 червня 2024 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80>
2. Міністерство освіти і науки України. (2025a). Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (Наказ № 787 від 29 травня 2025 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0787729-25>
3. Міністерство освіти і науки України. (2025b). Статистичні дані: Інклюзивне навчання. <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
4. Міністерство освіти і науки України. (2025c). Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у

2025/2026 навчальному році. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>

5. Онаць, О., & Данко, А. (2022). Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 172-184. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/660>

6. Орленко, І. (2025). Розвиток інклюзивно-ресурсних центрів в умовах воєнного стану: стратегічні підходи та методологічні орієнтири. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(26), 169-183. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.284>

7. Семенець, А. І. (2024). Стан та перспективи розвитку нормативно-правових засад освіти осіб з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*, 73, 114-119. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.23>

8. Соколова, Г. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами з родин вимушених переселенців як елемент акомодативного процесу. *Наукові інновації та передові технології*, 3(43), 1718-1729. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1718-1729](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1718-1729)

9. Соколова, Г., & Кравець, Ю. (2023). Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2(23), 178-195. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236>

10. Турчина, І. С., Лесун, Л., & Турчин, С. (2025). Роль педагогічного партнерства у формуванні культури інклюзивності як складової в організації інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *New Inception*. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184>

11. Фенцик, О. М. (2025). Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (20). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933>

12. Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family-SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>

13. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 66-75. <https://doi.org/10.5334/cie.103>

14. Scripps, E., Lunsky, Y., & Weiss, J. A. (2025). Supporting parents of adolescents with intellectual disabilities: A systematic review of interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.70004>

15. Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95, 725-737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>

16. Zakirova-Engstrand, R., Wilder, J., & Granlund, M. (2024). Family quality of life and family-school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. *Frontiers in Education*, 8, 1277218. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1277218>

REFERENCES

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkluzyvnoho navchannia na period do 2029 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii na 2024-2026 roky [On the Approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the Period up to 2029 and the Adoption of the Operational Action Plan for Its Implementation for 2024–2026] (Order No. 527-r of June 7, 2024). <https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80> [inUkrainian].

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025a). Pro vnesennia zmin do Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity (Nakaz № 787 vid 29 travnia 2025 r.) [On Amendments to the Model Regulations on the Psychological and Pedagogical Support Team for Children with Special Educational Needs in General Secondary and Preschool Education Institutions] (Order No. 787 of May 29, 2025). <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0787729-25>. [inUkrainian].

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025b). Statistical Data: Inclusive Education [Statistical Data: Inclusive Education]. <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>. [inUkrainian].

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025c). On the Organization of the Educational Process for Individuals with Special Educational Needs in General Secondary Education Institutions for the 2025/2026 Academic Year [On the Organization of the Educational Process for Individuals with Special Educational Needs in General Secondary Education Institutions for the 2025/2026 Academic Year]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>. [inUkrainian].

5. Onats, O., & Danko, A. (2022). Psychological Aspects of Partnership-Based Pedagogy in Educational Institutions: A Textbook for Administrators [Psychological Aspects of Partnership-Based Pedagogy in Educational Institutions: A Textbook for Administrators]. *Issues in Contemporary*

- Textbook Development, 29, 172-184. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/660>. [inUkrainian].
6. Orlenko, I. (2025). Rozvytok inkluzyvno-resursnykh tsestriv v umovakh voiennoho stanu: stratehichni pidkhody ta metodolohichni oriientyry [The Development of Inclusive Resource Centers Under Martial Law: Strategic Approaches and Methodological Guidelines]. Education for Individuals with Special Needs: Pathways to Development, 1(26), 169-183. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.284>. [inUkrainian].
 7. Semenets, A. I. (2024). Stan ta perspektyvy rozvytku normatyvno-pravovykh zasad osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [The Current State and Prospects for the Development of the Legal Framework for the Education of Individuals with Special Educational Needs]. Innovative Pedagogy, 73, 114-119. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.23>. [inUkrainian].
 8. Sokolova, G. (2025). Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy z rodyn vymushenykh pereselentsiv yak element akomodatsiinoho protsesu. [Psychological and pedagogical support for children with special educational needs from families of internally displaced persons as part of the accommodation process]. Scientific Innovations and Advanced Technologies, 3(43), 1718-1729. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1718-1729](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1718-1729). [inUkrainian].
 9. Sokolova, G., & Kravets, Y. (2023). Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: orhanizatsiini i metodychni aspekty [Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs: Organizational and Methodological Aspects]. Education for Individuals with Special Needs: Pathways to Development, 2(23), 178-195. <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236>. [inUkrainian].
 10. Turchyna, I. S., Lesun, L., & Turchyn, S. (2025). Rol pedahohichnoho partnerstva u formuvanni kultury inkluzyvnosti yak skladovoi v orhanizatsii inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha zakladu zahalnoi serednoi osvity [The role of pedagogical partnership in fostering a culture of inclusivity as a component in the organization of an inclusive educational environment in a general secondary school]. New Inception. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184>. [inUkrainian].
 11. Fentsyk, O. M. (2025). Partnerska vzaiemodiia zakladu osvity z batkamy ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: bariery ta shliakhy podolannia [Partnership between educational institutions and parents of children with special educational needs: barriers and ways to overcome them]. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (20). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16884933>. [inUkrainian].
 12. Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskai, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family-SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and

practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>

13. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 66-75. <https://doi.org/10.5334/cie.103>

14. Scripps, E., Lunsy, Y., & Weiss, J. A. (2025). Supporting parents of adolescents with intellectual disabilities: A systematic review of interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.70004>

15. Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95, 725-737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>

16. Zakirova-Engstrand, R., Wilder, J., & Granlund, M. (2024). Family quality of life and family-school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. *Frontiers in Education*, 8, 1277218. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1277218>

Матеріал надійшов до редакції 5.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.1-056.36:159.98:37.091.12

Ірина Орленко,

доктор філософії PhD, доцент,

доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,

докторант Інституту спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,

ORCID ID 0000-0002-6322-0217

Researcher ID N-2205-2018