DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2026.50.09
УДК 376:37.018.1:37.091.3:159.922.7

Михновецька І.В.,
доктор філософії,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8835-728X

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ УЧНЯ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто індивідуальну програму розвитку учня з особливими освітніми потребами як один із основних інструментів організації психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена оновленням нормативно-правової бази інклюзивного навчання та потребою у практично орієнтованих підходах до розроблення й змістового наповнення ІПР відповідно до чинних вимог законодавства. Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація структурних компонентів індивідуальної програми розвитку, визначення особливостей практичного заповнення пунктів ІПР з опорою на нормативно-правову базу. Методологічну основу дослідження становлять системний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Використано методи аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації, структурно-функціонального аналізу наукових джерел, нормативно-правових документів і практичного досвіду організації психолого-педагогічного супроводу. У результаті дослідження запропоновано авторську систематизацію ІПР за чотирма взаємопов'язаними структурними компонентами: інформаційно-аналітичним, організаційно-педагогічним, цільово-прогностичним та оцінювально-погоджувальним. Для кожного компонента визначено функціональне призначення, нормативно-правові підстави, особливості практичного наповнення та приклади заповнення відповідно до чинних нормативних вимог. Обґрунтовано необхідність розгляду ІПР не лише як обов'язкового документа, а як динамічного механізму планування, координації та моніторингу психолого-педагогічного супроводу учня. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованого підходу педагогічними працівниками, асистентами вчителів, вчителями спеціальної освіти, практичними психологами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та командами психолого-педагогічного супроводу під час розроблення, реалізації й перегляду індивідуальних програм розвитку.

Ключові слова: індивідуальна програма розвитку, особливі освітні потреби, інклюзивне навчання, психолого-педагогічний супровід, команда психолого-педагогічного супроводу, індивідуальна освітня траєкторія, заклад загальної середньої освіти.

Iryna Mykhnovetska

INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A TOOL FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION

The article examines the Individual Development Program (IDP) of a student with special educational needs as a key instrument for organizing psychological and pedagogical support in inclusive education within general secondary education institutions. The relevance of the study is determined by recent changes in the regulatory framework governing inclusive education and the need for practice-oriented approaches to developing and completing the IDP in accordance with

current legislation. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and systematization of the structural components of the Individual Development Program, identify the specific features of their practical implementation, and substantiate the IDP as a practical tool for psychological and pedagogical support. The methodological framework is based on systemic, learner-centered, and competency-based approaches. The research employs methods of analysis, comparison, generalization, systematization, and structural-functional analysis of scientific literature, legal documents, and practical experience in organizing psychological and pedagogical support. The study proposes the author's systematization of the IDP into four interconnected structural components: informational-analytical, organizational-pedagogical, goal-oriented and prognostic, and evaluation-coordination components. For each component, its functional purpose, regulatory basis, practical content, and examples of implementation are defined in accordance with current legal requirements. The findings substantiate the necessity of considering the IDP not merely as a mandatory document but as a dynamic mechanism for planning, coordinating, implementing, and monitoring psychological and pedagogical support for students with special educational needs. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed approach by teachers, teacher assistants, special education professionals, school psychologists, Inclusive Resource Centers, and multidisciplinary support teams when developing, implementing, and reviewing Individual Development Programs in general secondary education institutions.

Keywords: Individual Development Program, special educational needs, inclusive education, psychological and pedagogical support, multidisciplinary support team, individual educational trajectory, general secondary education institution.

Постановка проблеми. Важливою умовою успішної організації освітнього процесу є забезпечення психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами (ООП). Психолого-педагогічний супровід передбачає командний підхід та взаємодію вчителів, фахівців та батьків дитини [4] з метою визначення необхідної підтримки, створення відповідних умов навчання, розвитку потенційних можливостей учня та забезпечення успішної соціалізації.

Одним із ключових інструментів реалізації психолого-педагогічного супроводу є індивідуальна програма розвитку (ІПР). Саме ІПР забезпечує практичну організацію інклюзивного навчання у закладі освіти [1]. Вона визначає напрями підтримки, необхідні адаптації та модифікації освітнього процесу, цілі та завдання за освітніми галузями/напрямами корекційно-розвиткової роботи, очікувані результати та способи моніторингу їх досягнення.

Відповідно до нормативних вимог організації інклюзивного навчання та примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу (КППС) в ЗЗСО, що закріплені в Постанові КМУ №957 (зі змінами) та Наказі МОН №609 [24; 27], ІПР розробляється командою психолого-педагогічного супроводу із залученням батьків або законних представників учня та з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Водночас аналіз практики реалізації інклюзивного навчання свідчить, що ІПР у багатьох випадках залишається документом формального характеру. Найбільші труднощі виникають під час визначення актуального рівня розвитку учня, вибору відповідних заходів підтримки, формулювання цілей, завдань та очікуваних результатів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена не лише оновленням нормативно-правового забезпечення організації інклюзивного навчання, а й частковою відсутністю науково обґрунтованих та практично орієнтованих підходів до заповнення індивідуальної програми розвитку відповідно до чинних вимог законодавства. Це зумовлює необхідність систематизації структурних компонентів ІПР, визначення особливостей їх практичного наповнення та вироблення можливих підходів до її розроблення як дієвого інструменту психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами.

Аналіз літературних джерел. У працях В. Бондаря, В. Гладуша, С. Миронової, О. Таранченко [2; 14] висвітлено теоретичні та організаційні засади навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, обґрунтовано необхідність індивідуалізації освітнього процесу та врахування особливостей розвитку кожного учня. Питання психолого-педагогічного супроводу розглядається як комплексний процес, що передбачає взаємодію педагогів, психологів, вчителів спеціальної освіти, асистентів учителя та батьків. Дослідники (Е. Данілєвічутє, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, Л. Прохоренко) наголошують, що ефективність супроводу залежить не лише від професійної компетентності окремого фахівця, а й від узгодженості дій усієї команди психолого-педагогічного супроводу [19].

Суттєвий внесок у розроблення методологічних засад індивідуалізації освітнього процесу зробили також зарубіжні дослідники [5; 11; 12; 13; 16; 17]. T. Booth та M. Ainscow [3] розглядають створення інклюзивного освітнього середовища як комплексний процес, що передбачає усунення бар'єрів у навчанні та забезпечення участі кожного учня в освітньому процесі. L. Florian [6; 7; 8; 9; 10] обґрунтовує необхідність переходу від моделі адаптації окремого учня до проєктування освітнього процесу, орієнтованого на різноманітність освітніх потреб усіх здобувачів освіти. У документах UNESCO [18] та European Agency for Special Needs and Inclusive Education [4] наголошується на важливості командної взаємодії фахівців, партнерства із сім'єю, забезпечення доступності освітнього середовища, індивідуалізації освітнього процесу та систематичного моніторингу освітніх результатів. Водночас зазначені праці переважно висвітлюють загальні концептуальні засади інклюзивного навчання й не містять детального аналізу практичного наповнення індивідуальної програми розвитку відповідно до чинного українського нормативно-правового забезпечення.

В результаті, недостатня науково-методична розробленість зазначеної проблеми зумовила вибір теми та логіку дослідження.

Також враховуючи, що більшість наукових праць виконані до набуття чинності змін (01.08.26) до Постанови КМУ № 957 про організацію інклюзивного навчання, то нагальним стає питання переосмислення практичних підходів до змістового наповнення індивідуальної програми розвитку за новою формою відповідно до законодавства.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація структурних компонентів індивідуальної програми розвитку, визначення особливостей практичного заповнення пунктів ІПР з опорою на нормативно-правову базу.

Наукова новизна полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації структурних компонентів індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами відповідно до чинного нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання. Запропоновано практичний підхід до змістового наповнення кожного структурного компонента ІПР із визначенням його функціонального призначення, нормативних підстав та особливостей практичної реалізації.

Практичне значення. Запропонований підхід може бути використаний як практичний орієнтир під час розроблення індивідуальних програм розвитку в закладах загальної середньої освіти для осіб з ООП з 2-5 рівнем підтримки, а також у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і консультування команд психолого-педагогічного супроводу.

Матеріали і методи. Методологічну основу дослідження щодо змістового наповнення ІПР становлять системний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи.

Системний підхід дає змогу розглядати ІПР як комплексний документ, у якому всі елементи взаємопов'язані: потреби учня визначають необхідні заходи підтримки, заходи визначають цілі, цілі зумовлюють розробку завдань, які в свою чергу безпосередньо пов'язані з очікуваними результатами.

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних

можливостей, інтересів, темпу розвитку та потреб конкретного учня.

Компетентнісний підхід допомагає практично наповнити ІПР не лише з акцентуацією на подолання труднощів, а й сфокусуватися на розвитку практичних умінь та життєвих компетентностей дитини.

У процесі дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів. Метод аналізу застосовано для вивчення наукових джерел, нормативно-правових актів та чинних вимог щодо організації інклюзивного навчання і розроблення індивідуальної програми розвитку. Метод порівняння використано для зіставлення підходів, представлених у наукових працях, із положеннями сучасного нормативно-правового забезпечення, а також для виявлення змін, запроваджених оновленою редакцією Постанови Кабінету Міністрів України № 957. Методи узагальнення та систематизації дали змогу впорядкувати структурні елементи ІПР, об'єднати їх у логічно взаємопов'язані компоненти та визначити функціональне призначення кожного з них. Структурно-функціональний аналіз використано для дослідження взаємозв'язків між окремими розділами індивідуальної програми розвитку та визначення їх ролі в забезпеченні психолого-педагогічного супроводу учня. Метод узагальнення практичного досвіду автора застосовано для розроблення прикладів заповнення структурних компонентів ІПР, що ґрунтуються на практиці роботи команд психолого-педагогічного супроводу та сучасних нормативних вимогах.

Нормативно-правову основу дослідження становлять:

- Закон України «Про освіту» [23];
- Закон України «Про повну загальну середню освіту»[25];
- Постанова №957 «Про Порядок організації інклюзивного навчання в ззсо»[24];
- Наказ МОН №609 «Про затвердження Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з ооп в ззсо» [27];
- Постанова №545 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» та ін. [26].

Інструментами аналізу виступили чинні нормативно-правові акти, що регламентують організацію інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, наукові праці українських і зарубіжних дослідників з проблем інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу, а також чинна форма індивідуальної програми розвитку, затверджена Постановою КМУ №957 (з внесеними змінами). Аналіз здійснювався шляхом зіставлення вимог законодавства із практикою заповнення ІПР та логіко-структурного аналізу змісту її структурних компонентів. Додатково, у якості допоміжного інструменту для технічної та лінгвістичної обробки матеріалів, а саме для якісного перекладу англомовної анотації (Abstract) та стилістичного редагування було використано ШІ (ChatGPT) під безпосереднім контролем автора.

Обмеження дослідження. Дослідження має теоретико-методичний характер і ґрунтується на аналізі чинної нормативно-правової бази України, наукових джерел та узагальненні практичного досвіду організації психолого-педагогічного супроводу. У межах дослідження не здійснювалася експериментальна перевірка ефективності запропонованого підходу до структурування індивідуальної програми розвитку, що визначає перспективи подальших емпіричних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивідуальна програма розвитку є одним з основних документів, який забезпечує практичну реалізацію психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами.

З цією метою логічно розглядати ІПР з точки зору змістового наповнення її пунктів як взаємопов'язану систему чотирьох структурних компонентів: інформаційно-аналітичного, організаційно-педагогічного, цільово-прогностичного та оцінювально-погоджувального. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісність змісту документа, взаємоузгодженість його структурних елементів та практичну реалізацію з опорою на потреби конкретного учня.

Розглянемо компоненти більш детально.

Інформаційно-аналітичний компонент є основою для планування подальшої роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Його основне завдання полягає не лише у фіксації загальних відомостей про учня, а й у визначенні вихідних умов, на основі яких буде організована індивідуальна підтримка.

У цьому компоненті зазначаються: період виконання (п.1), відомості про учня (п. 2), категорії (типи) особливих освітніх потреб, ступінь їх прояву, рівень підтримки (п. 3), рівень підтримки визначений командою психолого-педагогічного супроводу (КППС) (п. 4). Особливості заповнення інформаційно-аналітичного компонента представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Приклад заповнення інформаційно-аналітичного компонента ІПР

Пункт ІПР	**Що необхідно зазначати**	**Нормативно-правова база (підстава)**	**Приклад можливого змістового заповнення**
1.Період виконання	Період, на який складається іпр	Постанова КМУ №957 «Про організацію інклюзивного навчання в ЗЗСО». п.10.	2026-2027 навчальний рік
2.Загальні відомості про учня	Актуальна інформація про учня та батьків (законних представників)	ЗУ «Про захист персональних даних» Стаття 6. Загальні вимоги до обробки персональних даних п.1. Стаття 11. Підстави для обробки персональних даних п.1.	Прізвище, ім’я учня Дата народження Прізвище, власне ім’я, по батькові (за наявності) батьків (інших законних представників) учня контактні номери телефонів адреса повне найменування ЗЗСО дата зарахування клас навчання рік навчання
3.Категорії (типи) ООП (труднощів), ступінь їх прояву, рівень підтримки	Інформація з висновку ІРЦ	Постанова КМУ №545 «Положення про ірц» п.8 завдання 1,8.	Дублювання п. 7 з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини
4.Рівень підтримки, визначений командою психолого-педагогічного супроводу	Рівень підтримки у межах суміжного, який визначила кппс	Постанова КМУ №957 Додаток 1,2, інформація про зміну рівня підтримки командою психолого-педагогічного супроводу	Позначення відміткою нового рівня підтримки, що встановила команда супроводу

Таким чином, інформаційно-аналітичний компонент констатує актуальну інформацію та створює передумови для подальшої роботи щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу особи з ооп.

Організаційно-педагогічний компонент спрямований на визначення конкретних умов, способів і засобів організації освітнього процесу відповідно до потреб учня.

Представлений компонент проєктує умови реалізації освітнього процесу. Увага зосереджується на способах, методах, засобах навчання, адаптаціях, модифікаціях освітнього процесу і реалізується практичним заповненням п.5 індивідуальної програми розвитку.

Таблиця 2.

Приклад заповнення організаційно-педагогічного компонента ІПР

Пункт ІПР	**Що необхідно зазначати**	**Нормативно-правова база (підстава)**	**Приклад можливого змістового заповнення**
Створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема: розумне пристосування.	Потрібно прописати необхідні заходи – сукупність цілеспрямованих дій, засобів або організаційних кроків, спрямованих на досягнення певної мети, розв'язання задачі, забезпечення безпеки або регулювання процесів у ЗЗСО:	ЗУ «Про освіту» ст.1 п.13, п.24.	
Пристосування середовища	Доступність		Засоби: пандуси, розширені дверні отвори, контрастне маркування сходинок та кутів, тактильні таблички, підказки на рівні очей учня, розміщення необхідних предметів відповідно до рухових можливостей особи з ООП.
	Освітлення		Засоби: настільна лампа з регульованою яскравістю, антиблікові плівки на монітор/дошку, штори-жалюзі для регулювання природного світла та ін.
	Рівень шуму		Засоби: шумопоглинаючі навушники, м’які накладки на ніжки стільців (щоб не скрипіли), звукоізоляційні ширми, килимове покриття в зоні відпочинку тощо.
	Потреба в усамітненні (місце та періодичність)		Місце та періодичність: «Куточок тиші» в класі (відокремлений ширмою або стелажем) або відвідування ресурсної кімнати після кожного уроку при появі ознак перевтоми (за потреби) тощо.
	Індивідуальні позначки (візуальні маркери)		Засоби: наклейки-символи на стінах для орієнтування: позначки кабінетів, схема руху до укриття, кольорова стрічка на підлозі (межа «моя зона — спільна зона»). з орієнтацією на ООП учня (підбір кольорів, шрифтів, знайомих символів та знаків) та ін.

	Меблі		Засоби: парти-конторки (для роботи стоячи/сидячи), регульовані стільці з підніжками, обтяжена подушка на стілець, безкаркасні крісла (мішки) для зони відпочинку та ін.
Організація освітнього процесу	Адаптація: Використання візуального розкладу		Засоби: Індивідуальний візуальний розклад на день та планшетка «Спочатку-Потім» для структурування навчального часу та подолання труднощів під час переходу від одного виду діяльності до іншого, тощо.
	Використання індивідуальних позначок		Засоби: набір однакових наклейок на канцелярії особи з ООП (піктограм або фото), кольорова клейка стрічка на підручниках та зошитах учня (маркувальний скотч), ламіновані картки-символи на робочому зошиті для кращого орієнтування в алгоритмі виконання завдання, маркувальна стрічка для зонування особистого робочого місця (простору).
	Збільшення часу на виконання завдань		Засоби: Візуальні таймери (де сегмент часу зникає), пісочні годинники, кухонні таймери для контролю тривалості завдань.
	Збільшення обсягу допомоги (навідне запитання, демонстрація зразка, нагадування)		Дії: надання додаткових мовленнєвих та візуальних підказок; використання методу «рука в руці» при графомоторних вправах; покрокове роз'яснення інструкцій. Засоби: картки-алгоритми дій, чек-листи етапів уроку, опорні таблиці з правилами, використання інструментів візуальної саморегуляції та зворотного зв’язку: методика «Світлофор», «Термометр емоцій» та ін.
	Чергування видів діяльності		Дії: регулювання навантаження (чергування видів діяльності). Впровадження динамічних пауз кожні 15 хвилин; зміна інтелектуальних завдань на практичні; чітке структурування часу праці та відпочинку. Засоби: візуальний таймер, картка «Перерва», набір дихальних вправ у картинках, балансир тощо
	Використання заохочень		Дії: впровадження системи жетонів за кожне виконане завдання; надання візуального вибору заохочення після завершення уроку. Засоби: планшетка для жетонів, набір наклейок, візуальне «меню заохочень» та ін..

	Використання засобів концентрації уваги		Дії: підтримка та розвиток концентрації уваги: виділення ключових елементів завдання кольоровим маркером; використання фізичного обмеження поля зору (ширма); структурування робочого місця. Засоби: настільна ширма, набір текстовиділювачів, шумопоглинаючі навушники, візуальний таймер.
	Картки-підказки, картки-інструкції		Дії: візуалізація інструкцій та алгоритмів. Використання покрокових карток-інструкцій для виконання практичних завдань; надання індивідуальних карток-підказок з опорним матеріалом. Засоби: ламіновані картки-алгоритми («Крок 1, 2, 3»), візуальні схеми-підказки (правила, формули), чек-листи самоперевірки.
	Модифікація: Зміна змісту навчальних предметів		Дії: зміна змісту шляхом спрощення, об'єднання, виключення. Заміна теоретичний правил на прості алгоритми, вивчення лише основних понять, тощо.
	Зміна вимог щодо виконання завдань		Дії: узгодження вимог до виконання завдань з цілями та завданнями ІПР. Заміна самостійного формулювання відповіді на вибір готового варіанта, скорочення багатоетапного завдання до кількості ключових операцій, тощо
	Зміна підходів до проведення моніторингу		Дії: оцінювання за загальними критеріями з урахуванням очікуваних результатів згідно з ІПР, заміна письмових контрольних робіт практичними діями тощо.
Потреба у використанні альтернативної (додаткової) комунікації	За необхідності зазначити засоби АДК, які використовує учень з ООП	Лист МОН №4/2373-22 від 09.09.2022 «Про методичні рекомендації використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти»[15].	Жестова мова - Шрифт Брайля + Календарна система - Комунікаційна система обміну зображеннями (картки PECS)+
Наявність індивідуального навчального плану	Визначення потреби у ІНП	Постанова №957 п.14	Наявність індивідуального навчального плану: - так + ні
Здійснення освітнього процесу за розкладом	Визначення потреби у адаптованому розкладі	Постанова №957 Додаток 2. Рівні підтримки	Здійснення освітнього процесу: - за розкладом класу + за адаптованим розкладом з відвідуванням окремих уроків за

класу або за адаптованим розкладом			індивідуальним розкладом відповідно до індивідуального навчального плану. Наприклад: Зменшення кількості годин з освітньої галузі за рахунок зменшення годин навчального навантаження для перерозподілу між освітніми компонентами, зменшення тривалості уроку (за потреби)
Забезпечення допоміжними засобами для навчання:	Перелік допоміжних засобів навчання	Наказ МОН №414 «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з ООП, які навчаються в закладах освіти»	Забезпечення допоміжними засобами для навчання: + так - ні перелік допоміжних засобів для навчання, яких потребує учень Наприклад.: Математичні пластинки Newmero. Друковані картки Глена Домана. Гамак сенсорний
Навчальні предмети (інтегровані курси), зміст яких потребує адаптації/модифікації:	Найменування навчального предмета, визначення необхідності використання адаптацій чи модифікацій. Прізвище ім'я педагога, що викладає предмет	Постанова 957 п.15	Заповнення таблички в ІПР

Таким чином, організаційно-педагогічний компонент забезпечує конкретні педагогічні рішення, які приймаються з урахуванням особливих освітніх потреб учня. На цьому етапі здійснюється практичне проєктування умов навчання, що забезпечують доступність освітнього процесу та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії.

Цільово-прогностичний компонент: визначення цілей, завдань та очікуваних результатів – є одним із найбільш значущих у структурі індивідуальної програми розвитку, оскільки саме він визначає зміст роботи з учнем з ООП та дозволяє оцінити ефективність організованого психолого-педагогічного супроводу.

Основною помилкою під час заповнення п.6 є використання загальних формулювань, які неможливо перевірити або оцінити.

Для підвищення якості формулювання цілей доцільно використовувати принципи SMART:

S (Specific) — конкретність: визначення конкретної навички або результату.

M (Measurable) — вимірюваність: можливість визначити рівень досягнення результату.

A (Achievable) — досяжність: відповідність можливостям учня.

R (Relevant) — актуальність: зв'язок із реальними освітніми потребами.

T (Time-bound) — визначеність у часі: встановлення періоду досягнення.

Практика роботи команд психолого-педагогічного супроводу свідчить, що саме формулювання довгострокових цілей, завдань та очікуваних результатів є одним із найскладніших етапів розроблення ІПР. Саме тому ми пропонуємо детально зупинитись на практичному заповненні даного пункту врахувавши принципи SMART.

Таблиця 3.

Приклад заповнення цільово-прогностичного компонента ІПР

Пункт ІПР	**Що необхідно зазначати**	**Підстава**	**Приклад можливого змістового заповнення**
6. Індивідуальні особливості розвитку учня та цілі, завдання, очікувані результати за освітніми галузями, які планується досягти	Освітня галузь/ навчальний предмет/ напрям корекційно-розвиткової роботи. Найменування галузі/навчального предмета/напряму роботи	Освітня програма закладу освіти, висновок інклюзивно-ресурсного центру	Напрям корекційно-розвиткової роботи. Наприклад, розвиток мовлення
	Наявні знання, вміння і навички учня (компетентності). Знання уміння та навички учня, які вже сформовані	ЗУ Про освіту ст.1 п.15	Компетентності з розвитку мовлення: • Знає порядок виконання навчальних завдань. • Знає способи звернення по допомогу. • Знає правила роботи з навчальними матеріалами. • Знає способи комунікації у складних ситуаціях. Вміє користуватися навчальним приладдям. • Вміє виконувати завдання за зразком. • Вміє працювати в парі та групі. • Володіє навичками взаємодії з однолітками. • Володіє навичками самоконтролю під час мовленнєвої діяльності. • Володіє навичками використання альтернативних способів комунікації (за потреби). • Розуміє послідовність виконання дій. • Розуміє причинно-наслідкові зв’язки у доступних ситуаціях. • Розуміє правила поведінки у колективі. • Здатний працювати за інструкцією. • Здатний виконувати навчальні завдання за допомогою дорослого. • Засвоїв основні поняття навчальних предметів.

			• Засвоїв правила роботи з навчальними матеріалами. • Застосовує навички самоконтролю власного мовлення. • Застосовує набуті комунікативні навички у життєвих ситуаціях.
	Довгострокові цілі та завдання на період виконання індивідуальної програми розвитку Сформулювати ціль відповідно до смарт-системи постановки цілей. Зазначити поетапність досягнення цілі (прописати завдання)	Лист МОН 31.08.2020 № 1/9-495 [21].	До кінця року дитина правильно вживатиме прийменники (на, під, в, за, біля) у мовленні згідно з граматичними нормами у 8 з 10 випадків: *Завдання 1:* Виконувати практичні дії з предметом за інструкцією логопеда. *Завдання 2:* Вчити описувати розташування іграшок у кімнаті за картинкою. *Завдання 3:* Складати речення за схемами, де прийменник позначений символом.
	Очікувані результати/ вміння, які планується досягти: Спроектувати результати роботи, які можна відстежити		• Правильно використовує прийменники у мовленні. • Описує розташування предметів. • Складає речення з прийменниками. • Розуміє інструкції з просторовими відношеннями.
	Отримані результати/ вміння (сформовано, формуються) (заповнюється в кінці навчального року)	Постанова №957.п.10 Наказ МОН №609 «Примірне положення про команду супроводу в ЗЗСО»	Наприклад, навичка сформована на достатньому рівні
7. Додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття (послуги):	Зазначити найменування занять (послуг), фахівця що здійснює, місце проведення час проведення	Постанова 957 п.11	Розвиток мовлення/ Прізвище ім'я фахівця/ понеділок /13.00-13.25

Оцінювально-погоджуючий компонент забезпечує визначення особливостей процесу оцінювання та погоджує реалізацію ІПР у освітньому процесі. Заповнюються пункти 8, 9,10 та 11.

ІПР не є статичним документом. У процесі навчання потреби учня можуть змінюватися, тому команда психолого-педагогічного супроводу двічі на рік переглядає індивідуальну програму розвитку.

Таблиця 4.

Приклад заповнення оцінювально-погоджуючого компонента

Пункт ІПР	**Що необхідно зазначати**	**Підстава**	**Приклад можливого змістового заповнення**
8. Особливості процесу оцінювання	Визначення особливостей оцінювання особи з ООП, які буде використовувати педагог у своїй діяльності	Лист МОН №1/17666-25 від 26.08.25 Оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП /методичні рекомендації/ укладачі Н.Софій О.Стягунова О.Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с. [20].	Позначення міткою необхідних особливостей процесу оцінювання з запропонованого переліку
9. Потреба у продовженні строків навчання (заповнюється в кінці навчального року)	Визначення потреби у повторному здобутті освіти у тому ж класі ще на один рік	Постанова КМУ №585 «Про продовження строків навчання» п.1. [22].	Потреба у продовженні строків навчання (заповнюється в кінці навчального року): - так + ні
10. Члени команди психолого-педагогічного супроводу, які складали індивідуальну програму розвитку	Прізвище, ім’я по батькові (за наявності), найменування посади, підпис	Положення про команду психолого-педагогічного супроводу в ЗЗСО Наказ про склад КППС	Перелік членів КППС відповідно до наказу, затвердженого керівником закладу освіти
11. Погодження індивідуальної програми розвитку з батьками (іншими законними представниками) учня, особою, яка досягла чотирнадцятирічного віку (за потреби)	Погодження усіх пунктів іпр батьками	Лист МОН №1/17666-25 від 26.08.25	Прізвище, ім’я, по батькові (за наявності), дата, підпис

Отже, кожний структурний компонент ІПР виконує окрему функцію, проте лише їх взаємозв'язок забезпечує якісну організацію інклюзивного навчання. Послідовне заповнення всіх пунктів індивідуальної програми розвитку дозволяє забезпечити логічний зв'язок між визначеними особливими освітніми потребами учня, заходами підтримки, поставленими цілями, завданнями, очікуваними результатами та особливостями процесу оцінюванням. Саме така взаємоузгодженість структурних компонентів перетворює ІПР із обов’язкового нормативного документа на практичний інструмент організації освітнього процесу.

Наявні нормативні документи визначають форму ІПР, проте не містять достатнього методичного обґрунтування змістового наповнення пунктів документа. Унаслідок цього команди психолого-педагогічного супроводу (КППС) можуть по-різному трактувати зміст

окремих розділів ІПР, що знижує її практичну ефективність.

У результаті проведеного дослідження нами структуровано ІПР за компонентами: інформаційно-аналітичний, організаційно-педагогічний, цільово-прогностичний та оцінювально-погоджувальний. Такий підхід забезпечує логічну послідовність заповнення документа, взаємоузгодженість його елементів та орієнтує команду психолого-педагогічного супроводу на прийняття педагогічно обґрунтованих рішень.

Запропонована система дозволяє розглядати документ як єдиний алгоритм організації інклюзивного навчання.

Отримані результати підтверджують положення сучасних досліджень щодо визначальної ролі індивідуалізованого підходу в забезпеченні ефективності інклюзивного навчання. Зокрема, висновки узгоджуються з науковими підходами А. Колупаєвої та О. Таранченко, які розглядають індивідуалізацію освітнього процесу як одну з базових умов реалізації права особи з особливими освітніми потребами на якісну освіту. Аналогічної позиції дотримуються Н. Софій та Ю. Найда, які підкреслюють необхідність командної взаємодії всіх учасників психолого-педагогічного супроводу під час планування освітнього процесу.

Разом із тим проведене дослідження розширює наявні наукові підходи. Якщо більшість дослідників зосереджується переважно на організаційних аспектах, то у запропонованій роботі здійснено структуризацію індивідуальної програми розвитку за структурними компонентами та представлено можливе змістове наповнення кожного пункту відповідно до чинного законодавства.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та систематизації науково-теоретичних і нормативно-правових підходів до визначення ролі індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами в системі психолого-педагогічного супроводу. Особливістю запропонованого підходу є інтеграція вимог чинного законодавства України у сфері організації інклюзивного навчання з практичними аспектами діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, що дозволило розширити розуміння ІПР як інструменту.

У дослідженні обґрунтовано, що індивідуальна програма розвитку має розглядатися не лише як нормативно визначена форма документування організації інклюзивного навчання, а як динамічний механізм планування, координації, реалізації та оцінювання результативності психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами. Уточнено структурно-функціональне призначення ІПР як засобу узгодження діяльності всіх учасників освітнього процесу, визначення необхідних заходів, адаптації змісту навчання, організації підтримки та здійснення моніторингу динаміки розвитку.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованого підходу до структурування та змістового наповнення індивідуальної програми розвитку у практичній діяльності педагогічних працівників, вчителів спеціальної освіти, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Матеріали дослідження можуть бути використані під час розроблення та удосконалення ІПР учнів з особливими освітніми потребами, організації командної взаємодії в закладах освіти, здійснення методичного супроводу та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Запропоновані матеріали можуть сприяти підвищенню якості планування індивідуальної освітньої траєкторії учнів з особливими освітніми потребами, забезпеченню узгодженості дій учасників команди супроводу та більш ефективній реалізації принципів інклюзивного навчання.

Висновки. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та систематизовано структурні компоненти індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами відповідно до чинної нормативно-правової бази інклюзивного навчання. Запропоновано авторський підхід до розгляду ІПР як цілісної системи, що складається з інформаційно-аналітичного, організаційно-педагогічного,

цільово-прогностичного та оцінювально-погоджувального компонентів.

Обґрунтовано доцільність, що послідовне та взаємоузгоджене заповнення структурних компонентів ІПР забезпечує логічний зв'язок між визначеними особливими освітніми потребами учня, необхідними заходами підтримки, довгостроковими цілями, завданнями, очікуваними результатами та особливостями оцінювання. Це сприяє переходу від формального ведення документації до використання ІПР як практичного інструменту планування, реалізації та моніторингу психолого-педагогічного супроводу.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання запропонованої систематизації під час розроблення індивідуальних програм розвитку в закладах загальної середньої освіти, діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, інклюзивно-ресурсних центрів, а також у процесі підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні критеріїв оцінювання ефективності реалізації індивідуальної програми розвитку, створенні алгоритмів роботи команд психолого-педагогічного супроводу на різних етапах її реалізації, а також в емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі в діяльності закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Ainscow M. Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs. 2007. Vol. 7, No. 1. P. 3–7. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x.
2. Бондар В. І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої школи. Актуальні питання корекційної педагогіки. 2019. № 13. С. 5–18. DOI: 10.32626/2413-2578.2019-13.5-18.
3. Booth T., Ainscow M. The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 4th ed. Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2022.
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Profile of Inclusive Teachers. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012.
5. Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 25, No. 6. P. 735–762. DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232.
6. Florian L. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action // Inclusive Pedagogy Across the Curriculum / ed. by J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. Bingley : Emerald Group Publishing Limited, 2015. P. 11–24. DOI: 10.1108/S1479-363620150000007001.
7. Florian L. Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. British Journal of Special Education. 2008. Vol. 35, No. 4. P. 202–208. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x.
8. Florian L., Beaton M. Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, No. 8. P. 870–884. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412513.
9. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal. 2011. Vol. 37. No. 5. P. 813–828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
10. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, No. 4. P. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588.
11. Garrote A., Sermier Dessemontet R., Moser Opitz E. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. Educational Research Review. 2017. Vol. 20. P. 12–23. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.001.
12. Garrett R., MacGill B. Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 25, No. 11. P. 1221–1235. DOI: 10.1080/13603116.2019.1606349.
13. Loreman T. Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. International Journal of Inclusive Education. 2014. Vol. 18, No. 5. P. 459–483. DOI: 10.1080/13603116.2013.788223

14. Миронова С. П. Особливості наукових досліджень у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2024. № 1(10). С. 130–137. DOI: 10.51706/2707-3076-2024-10-11.

15. Міністерство освіти і науки України. Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» : лист від 09.09.2022 № 4/2373-22. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf .

16. Sharma U., Forlin C., Loreman T., Earle C. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability & Society. 2006. Vol. 21, No. 7. P. 773–785. DOI: 10.1080/09687590600995383.

17. Spratt J., Florian L. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 49. P. 89–96. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.006.

18. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris : UNESCO, 2020.

19. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

20. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації / уклад. Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ : Український інститут розвитку освіти, 2024. 40 с. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomendatsiyi-2024.pdf (дата звернення: 09.08.2026).

21. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2020 № 1/9-495. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text (дата звернення: 09.08.2026).

22. Про встановлення тривалості здобуття повної загальної середньої освіти особами з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF#Text (дата звернення: 09.08.2026).

23. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 05.08.2026).

24. Про організацію інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

25. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX // Відомості Верховної Ради України. 2020. № 31. Ст. 226. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 05.08.2026).

26. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.08.2026).

27. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text (дата звернення: 05.08.2026).

References

1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. Journal of Research in Special Educational Needs, 7(1), 3–7. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x.

2. Bondar, V. I. (2019). Dyferentsiiovane navchannia ditei z osoblyvostiamy intelektualnoho rozvytku v zakladakh zahalnoi serednoi shkoly [Differentiated instruction for children with intellectual development characteristics in general secondary schools]. Aktualni pytannia korektsiinoi pedahohiky, 13, 5–18. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-13.5-18. [In Ukrainian].

3. Booth, T., & Ainscow, M. (2022). The index for inclusion: Developing learning and participation in schools (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). Profile of inclusive teachers. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

5. Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. International Journal of Inclusive Education, 25(6), 735–762. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232.

6. Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. British Journal of Special Education, 35(4), 202–208. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x.

7. Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), Inclusive pedagogy across the curriculum (pp. 11–24). Emerald Group Publishing Limited. DOI: https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001.

8. Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. International Journal of Inclusive Education, 22(8), 870–884. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513.

9. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. DOI: https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096.

10. Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education, 40(4), 369–386. DOI: https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588.

11. Garrett, R., & MacGill, B. (2021). Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. International Journal of Inclusive Education, 25(11), 1221–1235. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1606349.

12. Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. Educational Research Review, 20, 12–23. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001.

13. Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. International Journal of Inclusive Education, 18(5), 459–483. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223

14. Myronova, S. P. (2024). Osoblyvosti naukovykh doslidzhen u sferi spetsialnoi ta inkliuzyvnoi osvity [Features of scientific research in the field of special and inclusive education]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii, 1(10), 130–137. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-10-11 . [In Ukrainian].

15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022, September 9). Pro metodychni rekomendatsii “Vykorystannia metodiv alternatyvnoi ta dodatkovoï komunikatsii u zakladakh osvity” [On methodological recommendations “Use of alternative and augmentative communication methods in educational institutions”] (Letter No. 4/2373-22). URL. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf .

16. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability & Society, 21(7), 773–785. DOI: https://doi.org/10.1080/09687590600995383.

17. Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. Teaching and Teacher Education, 49, 89–96. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006.

18. UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO.

19. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Ranok. [In Ukrainian].

20. Sofii, N., Stiahunova, O., & Fedorenko, O. (Comps.). (2024). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Metodychni rekomendatsii [Assessment of learning achievements of students with special educational needs: Methodological recommendations]. Ukrainian Institute for Education Development. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-

navchannya/2024/07/29/Otsinyuvannya.navch.dosyahn.uchniv.z.OOP-metodrekomendatsiyi-2024.pdf . [In Ukrainian].

21. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020, August 31). Pro instruktivno-metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi [On instructional and methodological recommendations for organizing the education of persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2020/2021 academic year] (Letter No. 1/9-495). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text .

22. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2003, April 23). Pro vstanovlennia tryvalosti zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity osobamy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On establishing the duration of obtaining complete general secondary education by persons with special educational needs in general secondary educational institutions] (Resolution No. 585). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF#Text.

23. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Pro osvitu (Law No. 2145-VIII). [On education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

24. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, September 15). Pro orhanizatsiiu inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity (Resolution No. 957). [On the organization of inclusive education in general secondary education institutions]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text.

25. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020, January 16). Pro povnu zahalnu seredniu osvitu (Law No. 463-IX). [On complete general secondary education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text.

26. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017, July 12). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr (Resolution No. 545). [On approval of the Regulation on the Inclusive Resource Center]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text.

27. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, June 8). Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu uchnia z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi osvity (Order No. 609). [On approval of the Model Regulation on the psychological and pedagogical support team]. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text.

Дата першого надходження статті до видання: 18.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0