

РИНА ОРЛЕНКО

ORCID ID: 0000-0002-6322-0217

irinaorlenko901@gmail.com

доктор філософії (PhD), доцент

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

## КОМАНДА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ТА КОМАНДА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНИ З ООП ТА СІМ'Ї

*У статті здійснено теоретико-прикладний аналіз моделі раннього втручання крізь призму сучасних методичних рекомендацій щодо діяльності команди раннього втручання та у співвіднесенні з командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти. Визначено спільні та відмінні ознаки двох командних моделей допомоги за критеріями мети, цільової групи, складу команди, організації взаємодії, провідних документів, ролі батьків, середовища надання послуг і очікуваних результатів. Доведено, що команда раннього втручання функціонує в сімейно-центрованій, міжвідомчій, міждисциплінарній або трансдисциплінарній логіці та зосереджується на повсякденному функціонуванні дитини раннього віку й посиленні батьківської компетентності. Натомість команда психолого-педагогічного супроводу є інституційною командою закладу освіти, діяльність якої спрямована на створення умов для здобуття освіти, визначення рівня підтримки, розроблення індивідуальної програми розвитку та реалізацію адаптації і модифікації освітнього процесу. Обґрунтовано, що обидві моделі не є взаємовиключними, а утворюють наступність допомоги дитині: від раннього виявлення труднощів розвитку та підтримки сім'ї – до організації інклюзивного освітнього середовища. Особливу увагу приділено координації між фахівцями охорони здоров'я, соціального захисту й освіти, а також переходу дитини з послуги раннього втручання до системи дошкільної освіти. Практична цінність статті полягає у можливості використання її положень у підготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, у роботі команд супроводу, фахівців ІРЦ, педагогів закладів дошкільної освіти та надавачів послуги раннього втручання.*

**Ключові слова:** *раннє втручання, команда супроводу, сімейно-центрований підхід, інклюзивна освіта, міждисциплінарна взаємодія, особливі освітні потреби.*

IRYNA ORLENKO

PhD, Associate Professor

The state institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

26 Staroportofrankivska Str., Odessa

## EARLY INTERVENTION TEAM AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERDISCIPLINARY ASSISTANCE MODELS FOR A CHILD WITH SEN AND THE FAMILY

*The relevance of the study is determined by the growing need to ensure continuity between early intervention services for young children with developmental difficulties or risks of their occurrence and the system of psychological and pedagogical support provided in preschool and general secondary education. In the Ukrainian context, both models are developing intensively, yet they are often analysed separately: early intervention is usually described as an interagency family-centred service, whereas the support team is interpreted as an institutional mechanism for organising inclusive education. The purpose of the article is to substantiate the essence of the early intervention team on the basis of current methodological recommendations and regulations and to compare its functions, composition and organisational principles with those of the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs. The study applies theoretical methods, namely analysis and synthesis of Ukrainian scholarly publications, comparison of regulatory and methodological documents, and generalisation of scientific approaches to interdisciplinary assistance for children and families. The results show that the early intervention team is built around the child's everyday functioning in natural environments and around strengthening parental competence, while the support team focuses on access to education, the definition of support levels, the development of an individual development program, and the implementation of educational adaptations and modifications. The article demonstrates common values of both models, including individualisation, teamwork, family participation and regular monitoring, but also identifies substantial differences in institutional affiliation, target group, service environment, key documentation and expected outcomes. Particular attention is paid*

to the analytical contribution of Ukrainian scholars, including H. Kukuruza, O. Kryvonohova, I. Orlenko, M. Chaika and A. Starieva, whose works reveal the conceptual, communicative and organisational dimensions of the problem. It is concluded that the two teams should not be treated as mutually exclusive structures; rather, they represent consecutive links in a unified system of support for the child and the family. The practical significance of the study lies in the possibility of using its conclusions in the training of specialists in special and inclusive education, in the work of support teams, inclusive-resource centres and providers of early intervention services.

**Key words:** early intervention, support team, family-centred approach, inclusive education, interdisciplinary interaction, special educational needs.

Сучасна система допомоги дітям з порушеннями розвитку, ризиком їх виникнення та особливими освітніми потребами в Україні дедалі чіткіше орієнтується на міжвідомчу взаємодію, раннє виявлення труднощів і безперервність підтримки дитини та сім'ї. У цій логіці особливого значення набуває співвіднесення двох організаційних моделей: команди раннього втручання та команди психолого-педагогічного супроводу. Перша формується навколо сім'ї дитини раннього віку та забезпечує комплексну сімейно-центровану послугу у природному середовищі. Друга створюється в закладі освіти і забезпечує реалізацію права дитини на доступну, якісну та інклюзивну освіту. Попри спільну орієнтацію на потреби дитини, ці команди мають різну інституційну належність, склад, завдання, механізми координації та результати діяльності. Саме тому наукового осмислення потребує питання наступності між раннім втручанням і психолого-педагогічним супроводом, а також уточнення їхніх точок перетину і розмежування [11; 12; 13].

У вітчизняному науковому дискурсі концептуально-методологічні засади раннього втручання найпоширеніше розроблено у працях Г. Кукурузи. У статті про раннє втручання як систему фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями дослідниця обґрунтовує сімейно-орієнтований характер допомоги, міждисциплінарність командної взаємодії та пріоритет функціонального розвитку дитини у природному середовищі [6, с. 44–47]. Ці теоретичні положення дістали подальшу конкретизацію у методичних рекомендаціях щодо алгоритму дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі, де визначено послідовність етапів від первинного звернення сім'ї до моніторингу виконання індивідуального сімейного плану, роль ключового фахівця, механізми командного обговорення та логіку перенесення цілей у повсякденні життєві ситуації дитини [1, с. 5–18]. Саме праці Г. Кукурузи дають підстави розглядати команду раннього втручання не як сукупність окремих спеціалістів, а як узгоджену систему міжгалузевої підтримки дитини і сім'ї.

Прикладний і комунікативний вимір раннього втручання розкрито у працях українських дослідників О. Кривоногової, І. Орленко, М. Чайки. У статті О. Кривоногової, І. Орленко, Д. Паламарчук, М. Чайки показано, що альтернативна і додаткова комунікація в системі раннього втручання має не допоміжний, а системоутворювальний характер: вона підтримує комунікативну ініціативу дитини, забезпечує безперервність психолого-педагогічного супроводу в умовах надзвичайних ситуацій та дає батькам інструменти щоденної взаємодії з дитиною [5, с. 74–81].

О. Кривоногова та В. Вовчок акцентують увагу на особливостях комунікації дітей молодшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, що важливо для розуміння того, чому ранній початок комунікативної підтримки є критичним для подальшого включення дитини в освітнє середовище [4, с. 48–52].

Дослідження альтернативної та додаткової комунікації як інструменту психолого-педагогічного супроводу розширює це бачення, зміщуючи акцент із раннього втручання на освітню практику супроводу та демонструючи наступність між сімейно-центрованою організованою підтримкою і діяльністю команди закладу освіти. Такий підхід дає підстави розглядати АДК як системний ресурс міждисциплінарної взаємодії, що забезпечує доступність комунікації, послідовність підтримки дитини та узгодженість дій фахівців і батьків [8, с. 1131–1141].

М. Чайка, Г. Усатенко та О. Кривоногова систематизують засоби альтернативної комунікації та визначають педагогічні умови їх ефективного застосування у роботі з особами з особливими освітніми потребами, що створює методичне підґрунтя для інтеграції АДК у систему раннього втручання і психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти [20, с. 5–28].

Організаційно-освітній вимір діяльності команди психолого-педагогічного супроводу представлено у розвідках А. Старєвої, яка переконливо доводить, що в ситуаціях воєнного стану, пандемії чи інших кризових обставин ключовими стають не лише формальний склад команди, а й гнучкість координації, розподіл функцій між педагогами та фахівцями супроводу, безперервність комунікації з батьками і здатність адаптувати індивідуальну програму розвитку до змінених умов навчання [18, с. 61–71].

Суміжні аспекти цієї проблематики розкрито у працях А. Колупаєвої та О. Таранченко, де супровід дитини з особливими освітніми потребами аналізується як складова післякризового й повоєнного відновлення освіти, а також у дослідженнях Т. Скрипник, О. Мартинчук, Г. Супрун, Р. Криваковської, які акцентують значення партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з ООП [2; 16].

У ширшому контексті системної підтримки родини важливими є дослідження українських вчених щодо сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу, як цілісної моделі міжсуб'єктної взаємодії, що поєднує ресурсний потенціал сім'ї та професійної команди [3].

Таким чином, сучасні українські дослідження розгортають проблему у двох взаємопов'язаних площинах: раннє втручання як міжвідомчу послугу підтримки дитини і сім'ї та психолого-педагогічний супровід як інституційну модель забезпечення права дитини на освіту.

**Мета статті** полягає у порівняльному аналізі функцій, складу й організаційних засад команди раннього втручання із командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Раннє втручання в сучасному українському правовому й методичному полі визначається як міждисциплінарна або трансдисциплінарна, сімейно-центрована, комплексна послуга, що поєднує соціальну, медичну й освітню складові та надається у звичному для дитини середовищі. Її цільова група – сім'ї з дітьми від народження до чотирьох років, які мають порушення розвитку або ризик їх виникнення. Отже, у фокусі послуги перебуває не лише сама дитина, а й система її щоденного життя: взаємодія з батьками, участь у рутині, функціонування у природних контекстах, доступність ресурсів громади. Така оптика відрізняє раннє втручання від традиційно вузького підходу, за якого допомога концентрується лише на корекції окремого дефіциту [6, с. 44–47; 19, с. 3–8; 13].

Відповідно до методичних рекомендацій і чинних урядових рішень, команда раннього втручання формується як група фахівців різних галузей. У сучасній нормативній дефініції підкреслено міжгалузевий характер такої команди: до неї обов'язково входять фахівець із соціальної роботи або соціальний працівник, психолог, ерготерапевт чи фізичний терапевт; за потреби долучаються лікарі, логопед, спеціальний педагог та інші фахівці. У методичних рекомендаціях 2021 року рекомендований склад навіть ширший і включає не менше чотирьох осіб. Визначальною є не лише кількість учасників, а спільна логіка роботи: обмін професійними знаннями, погоджене формулювання цілей, розподіл ролей, визначення ключового фахівця для контакту із сім'єю та регулярне командне обговорення поступу [11; 14; 19, с. 10–16].

В алгоритмі роботи команди раннього втручання простежується послідовність етапів: первинне оцінювання, з'ясування потреб і пріоритетів сім'ї, сімейно-центрована оцінка функціонування дитини, визначення функціональних цілей, укладання індивідуального сімейного плану раннього втручання, його реалізація, моніторинг результатів, а також планування переходу дитини до дошкільної освіти чи інших програм підтримки. Важливо, що індивідуальний сімейний план створюється не для сім'ї, а разом із сім'єю. Батьки не є пасивними отримувачами рекомендацій; вони виступають рівноправними учасниками прийняття рішень, а підвищення їхньої компетентності й самодієвості розглядається як один із ключових результатів послуги [1, с. 7–18; 19, с. 16–23].

Команда психолого-педагогічного супроводу має іншу інституційну природу. Вона формується в закладі дошкільної або загальної середньої освіти для дитини з особливими освітніми потребами. Її діяльність пов'язана не з наданням соціальної послуги, а з організацією освітнього процесу, визначенням потреби у підтримці, створенням необхідних умов для навчання, розробленням і реалізацією індивідуальної програми розвитку, а також забезпеченням адаптацій і, за потреби, модифікацій освітнього матеріалу. До складу такої команди входять керівник або його заступник, педагогічні працівники, які працюють з дитиною, асистент учителя чи асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, медичний працівник закладу, фахівець ІРЦ, батьки, а за потреби – інші спеціалісти [10; 12; 18, с. 61–66].

Порівняння двох команд демонструє, що вони різняться передусім за метою діяльності. Команда раннього втручання орієнтована на покращення функціонування дитини в повсякденному житті, попередження вторинних ускладнень, підтримку сім'ї та забезпечення переходу до наступних систем допомоги. Команда супроводу в закладі освіти орієнтована на доступ до освітньої програми, участь у житті групи або класу, створення безбар'єрного освітнього середовища та досягнення освітніх результатів відповідно до можливостей дитини. Якщо для раннього втручання одиницею допомоги є «дитина + сім'я + рутини повсякденного життя», то для команди супроводу – «дитина + освітнє середовище + індивідуальна освітня траєкторія» [11; 12; 18, с. 63–69].

Не менш істотною є різниця в середовищі надання допомоги. Раннє втручання за своєю природою реалізується у звичних для дитини місцях – удома, на дитячому майданчику, під час прогулянки, у магазині, в інших природних контекстах. Це дає змогу переносити стратегії підтримки в реальні життєві ситуації. Команда супроводу працює переважно в межах закладу освіти, де ключовим є адаптування освітнього середовища, режимних моментів, змісту, методів і форм навчання. Отже, різняться не лише простір, а й логіка втручання: у першому випадку домінує функціональний підхід, у другому – освітньо-організаційний [6, с. 45–46; 12].

Водночас між цими моделями існує суттєва зона перетину. По-перше, обидві команди базуються на міждисциплінарній взаємодії, партнерстві з батьками, індивідуалізації допомоги та регулярному моніторингу. По-друге, обидві потребують координатора або особи, яка забезпечує злагодженість дій та комунікацію між учасниками. По-третє, в обох моделях результат залежить не тільки від кваліфікації окремого фахівця, а від якості командної співпраці. Саме тому для корекційної педагогіки особливо важливим є розуміння, що раннє втручання не завершується із входженням дитини в освіту, а має перейти у нову форму підтримки – психолого-педагогічний супровід [16; 18, с. 66–69]. Узагальнення спільних і відмінних рис аналізованих моделей подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика команди раннього втручання та команди психолого-педагогічного супроводу**

<b>Критерій</b>	<b>Команда раннього втручання</b>	<b>Команда психолого-педагогічного супроводу</b>
Цільова група	Сім'ї з дітьми від народження до 4 років із порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення	Діти / учні з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну або загальну середню освіту
Провідна мета	Покращення повсякденного функціонування дитини, підтримка сім'ї, посилення батьківської компетентності	Забезпечення доступу до освіти, визначення рівня підтримки, реалізація ІПР, адаптацій і модифікацій
Інституційна належність	Міжвідомча послуга на стику соціальної, медичної та освітньої сфер	Команда закладу освіти
Провідні документи	Індивідуальний сімейний план раннього втручання, протоколи оцінювання, план переходу	Індивідуальна програма розвитку, документи про рівень підтримки, рішення команди супроводу
Середовище надання допомоги	Природні для дитини контексти: дім, прогулянка, щоденні рутини, середовище громади	Освітнє середовище закладу дошкільної або загальної середньої освіти
Роль батьків	Рівноправні партнери та активні учасники ухвалення рішень	Члени команди супроводу, партнери закладу освіти у реалізації ІПР
Склад команди	Соціальний працівник / фахівець із соціальної роботи, психолог, ерго- або фізичний терапевт, за потреби лікар, логопед, спеціальний педагог та ін.	Керівник / заступник, педагоги, асистент учителя / вихователя, психолог, соціальний педагог, медичний працівник, фахівець ІРЦ, батьки та ін.
Провідна логіка допомоги	Функціональна, сімейно-центрована, спрямована на щоденне життя дитини	Освітньо-організаційна, спрямована на участь у навчанні та шкільному / дошкільному житті
Очікуваний результат	Підвищення участі дитини у щоденних активностях і компетентності сім'ї	Створення умов для успішного навчання, розвитку й участі дитини в освітньому процесі

Така наступність є критично значущою для дітей, у яких труднощі розвитку виявляються ще в ранньому віці. Якщо результати оцінювання, пріоритети сім'ї, сформовані функціональні цілі та апробовані способи підтримки не будуть враховані під час переходу до дошкільної освіти, частина досягнень раннього втручання може бути втрачена. Відтак доцільно розглядати перехід як окремий етап міжвідомчої взаємодії. На практиці це передбачає інформаційний обмін між надавачем послуги раннього втручання, батьками, ІРЦ і закладом освіти, підготовку педагогів до зустрічі дитини, поступове входження сім'ї в новий формат співпраці [17, с. 86–89; 8, с. 1133–1138].

Аналіз наукових досліджень Г. Кукурузи, О. Кривоногової, І. Орленко, Г. Соколової, М. Чайки, А. Старевої та інших українських учених дає підстави стверджувати, що в національному науковому полі раннє втручання найчастіше описується як сімейно-центрована міждисциплінарна технологія підтримки розвитку, тоді як психолого-педагогічний супровід – як інституційний механізм організації інклюзивного навчання в закладі освіти [1; 5; 18]. Водночас саме порівняльний аналіз цих моделей, їхньої наступності, спільних цінностей і відмінних організаційних рамок залишається недостатньо представленим у дослідженнях, що й зумовлює наукову доцільність подальшого опрацювання проблеми.

Порівняльний аналіз дає підстави стверджувати, що команда раннього втручання і команда психолого-педагогічного супроводу мають спільну ціннісну основу, але різні функціональні рамки. Спільним є орієнтир на найкращі інтереси дитини, індивідуалізацію допомоги, командність, партнерство з батьками та необхідність системного моніторингу. Відмінним є те, що раннє втручання працює з дитиною через повсякденну діяльність і сімейні рутини, а команда супроводу – через організацію навчання та адаптацію освітнього середовища. Тому не варто механічно ототожнювати ці моделі. Їх доцільно розглядати як послідовні ланки єдиної системи підтримки дитини [11; 12; 19].

Отже, команда раннього втручання є міжвідомчою, сімейно-центрованою командою, спрямованою на виявлення та подолання труднощів функціонування дитини раннього віку в природному середовищі, підвищення компетентності батьків і попередження вторинних ускладнень розвитку. Команда психолого-педагогічного супроводу є командою закладу освіти, орієнтованою на реалізацію права дитини з особливими освітніми потребами на якісну освіту, створення умов для навчання та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії. Їхнє принципове розмежування полягає у меті, середовищі, механізмах допомоги та провідній документації. Водночас між ними має бути забезпечена наступність через скоординований перехід дитини і сім'ї до системи дошкільної та шкільної освіти. Перспективи використання результатів дослідження вбачаємо у підготовці фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, удосконаленні роботи команд супроводу та розробленні моделей міжвідомчої передачі інформації між командою раннього втручання, ІРЦ та закладом освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алгоритм дій команди раннього втручання в сімейно-центрованій моделі : методичні рекомендації. Харків, 2024. 29 с.
2. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами : навчання та супровід у період повоєнної відбудови : навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 192 с.
3. Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами / О. В. Царькова, О. О. Прокоф'єва, Г. Б. Варіна та ін.; за заг. ред. О. В. Царькової. Мелітополь: Люкс, 2019. 417 с.
4. Кривоногова О. В., Вовчок В. М. Особливості комунікації дітей з розладами аутистичного спектру молодшого дошкільного віку. *Проблеми реабілітації: збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції)*. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2024. С. 48–52.
5. Кривоногова О. В., Орленко І. М., Паламарчук Д. О., Чайка М. С. Використання альтернативної і додаткової комунікації в ранньому втручанні в умовах надзвичайної ситуації. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 5. С. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/12> .
6. Кукуруза Г. В., Кравцова А. М. Раннє втручання як система фасилітації розвитку дитини з психомоторними порушеннями. *Медична психологія*. 2017. Т. 12. № 3. С. 44–47.
7. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки в освітньому процесі. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024.
8. Орленко І. М. Альтернативна та додаткова комунікація як інструмент психолого-педагогічного супроводу. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 6 (46). С. 1131–1141. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6\(46\)-1131-1141](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-1131-1141) .
9. Порошенко М. А. та ін. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Київ, 2018. 252 с.
10. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#Text>
11. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання : наказ Міністерства соціальної політики України від 18.02.2021 № 92. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text>
12. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2024 № 1713. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24#Text>
13. Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги : постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2023 № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2023-%D0%BF#Text>

14. Про реалізацію експериментального проекту щодо запровадження договірної форми надання соціальної складової послуги раннього втручання : постанова Кабінету Міністрів України від 02.07.2025 № 788. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/788-2025-%D0%BF#Text>
15. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Недозим І. М., Баташева Н. В. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями, у тому числі з РАС. Чернівці : Букрек, 2018. 31 с.
16. Скрипник Т., Мартинчук О., Супрун Г., Криваковська Р. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2020. № 4. С. 7–19.
17. Соколова Г. Б., Орленко І. М. Ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти : діагностичні інструменти, критерії оцінювання та роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Педагогічна інноватика : сучасність та перспективи*. 2026. № 11. С. 85–89. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-13>
18. Старева А. М. Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в обмежених умовах. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. № 90. С. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.06>
19. Технологія раннього втручання: принципи, алгоритм, зміст : методичні рекомендації / Г. В. Кукуруза, О. О. Близнюк, О. І. Хворостенко, А. М. Кравцова та ін. Харків, 2017. 37 с.
20. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

## REFERENCES

1. Alhorytm dii komandy rannioho vtruchannia v simeino-tsentrovanii modeli : metodychni rekomendatsii (2024). [Algorithm of actions of the early intervention team in the family-centered model: methodological recommendations]. Kharkiv. [in Ukrainian]
2. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2023). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchannia ta suprovid u period povoiennoi vidbudovy : navchalno-metodychnyi posibnyk [Children with special educational needs: education and support during post-war recovery: study guide]. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Tsarkova, O. V. (Ed.). (2019). Kontseptualizatsiia systemy simeino-orientovanoho psykholoho-pedahohichnoho suprovodu rodyny, yaka vykhovuie dytynu z osoblyvymy potrebamy [Conceptualization of the system of family-oriented psychological and pedagogical support for a family raising a child with special needs]. (O. V. Tsarkova, O. O. Prokofieva, H. B. Varina ta in.). Liuks [in Ukrainian]
4. Kryvonohova, O. V., & Vovchok, V. M. (2024). Osoblyvosti komunikatsii ditei z rozladamy autystychnoho spektra molodshoho doshkilnoho viku [Peculiarities of communication of younger preschool children with autism spectrum disorders]. *Problemy rehabilitatsii : zbirnyk naukovykh prats (za materialamy naukovykh konferentsii)*. pp. 48–52. Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian]
5. Kryvonohova, O. V., Orlenko, I. M., Palamarchuk, D. O., & Chaika, M. S. (2022). Vykorystannia alternatyvnoi i dodatkovoi komunikatsii v rannomu vtruchanni v umovakh nadzvychnoi situatsii [The use of augmentative and alternative communication in early intervention under emergency conditions]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia : Psykholohiia*. 33 (72), 5, 74–81. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/12>. [in Ukrainian]
6. Kukuruz, H. V., & Kravtsova, A. M. (2017). Rannie vtruchannia yak systema fasylitatsii rozvytku dytyny z psykhotornymy porushenniamy [Early intervention as a system of facilitating the development of a child with psychomotor disorders]. *Medychna psykholohiia*, 12 (3), 44–47 [in Ukrainian]
7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Metodychni rekomendatsii shchodo vyznachennia osvitnikh trudnoshchiv ta rivniv pidtrymky v osvitnomu protsesi [Methodological recommendations for determining educational difficulties and support levels in the educational process]. Kyiv [in Ukrainian]
8. Orlenko, I. M. (2025). Alternatyvna ta dodatkova komunikatsiia yak instrument psykholoho-pedahohichnoho suprovodu [Augmentative and alternative communication as a tool of psychological and pedagogical support]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*. 6 (46), 1131–1141. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6\(46\)-1131-1141](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-1131-1141) [in Ukrainian]
9. Poroshenko, M. A. et al. (2018). Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv [Organizational and methodological principles of the activity of inclusive resource centers]. Kyiv [in Ukrainian]
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2025, May 29). Pro vnesennia zmin do Prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity: Nakaz No. 787 [On amendments to the Model Regulation on the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs in general secondary and preschool education institutions]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#Text> [in Ukrainian]

11. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. (2021, February 18). Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo vprovadzhennia praktyky nadannia posluhy rannioho vtruchannia: Nakaz No. 92 [On approval of methodological recommendations for introducing early intervention service provision]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text> [in Ukrainian]
12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, December 9). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, yaka zdobuvaie doshkilnu osvitu: Nakaz No. 1713 [On approval of the Regulation on the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs receiving preschool education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24#Text> [in Ukrainian]
13. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2023, December 27). Pro zatverdzhennia Poriadku rannioho vyavlennia u ditei porushen rozvytku abo ryzyku yikh vynykennia i svoeчасного napravlennia simei z ditmy do nadavachiv posluhy rannioho vtruchannia dlia otrymannia takoi posluhy: Postanova No. 1392 [On approval of the Procedure for early detection in children of developmental disorders or the risk of their occurrence and timely referral of families with children to early intervention service providers] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2023-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
14. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025, July 2). Pro realizatsiiu eksperymentalnoho proektu shchodo zaprovadzhennia dohovirnoi formy nadannia sotsialnoi skladovoi posluhy rannioho vtruchannia: Postanova No. 788 [On implementation of an experimental project on introducing a contractual form of providing the social component of the early intervention service. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/788-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
15. Prokhorenko, L. I., Babiak, O. O., Nedozy, I. M., & Batasheva, N. V. (2018). Bariery v navchanni ta uchasti ditei z kohnityvnymy porushenniamy, u tomu chysl z RAS [Barriers to learning and participation of children with cognitive impairments, including ASD]. Bukrek. [in Ukrainian]
16. Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Suprun, H. & Kryvakovska, R. (2020). Osoblyvosti partnerstva mizh fakhivtsiamy zakladu osvity ta batkami dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Peculiarities of partnership between education professionals and parents of a child with special educational needs]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*, 4, 7–19. [in Ukrainian]
17. Sokolova, H. B., & Orlenko, I. M. (2026). Identyfikatsiia osvitnikh trudnoshchiv u ditei riznoho viku na rivni zakladu osvity: diahnostychni instrumenty, kryterii otsiniuvannia ta rol inkluzyvno-resursnykh tsestriv [Identification of educational difficulties in children of different ages at the level of an educational institution: diagnostic tools, assessment criteria and the role of inclusive resource centres]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, 11, 85–89. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-13> [in Ukrainian]
18. Stariyeva, A. M. (2022). Orhanizatsiia roboty komandy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v obmezhenykh umovakh [Organization of the work of the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs in limited conditions]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*, 90, 61–71. <https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.06> [in Ukrainian]
19. Kukuruz, H. V., Blyzniuk, O. O., Khvorostenko, O. I., & Kravtsova, A. M., et al. (2017). Tekhnolohiia rannioho vtruchannia: Pryntsypy, alhorytm, zmist: Metodychni rekomendatsii [Early intervention technology: Principles, algorithm, content: Methodological recommendations]. Kharkiv. [in Ukrainian]
20. Chaika, M. S., Usatenko, H. V., & Kryvonohova, O. V. (2021). Teorii ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy : navchalno-metodychni posibnyk [Theory and practice of using alternative communication for persons with special educational needs: a study guide]. FOP Usatenko H. V. [in Ukrainian]



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026  
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.04.2026  
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026