

ІНТЕГРАЦІЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МУЛЬТИПРОФЕСІЙНІ КОМАНДИ ІНКЛЮЗИВНИХ ШКІЛ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА РОЛЬОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Криstopчук Т. Є.

доктор педагогічних наук, професор,

ВСП «Рівненський фаховий коледж Національного

університету біоресурсів і природокористування України»

ORCID ID: 0000-0002-0104-9901

У статті обґрунтовано актуальність диверсифікації супровідних інфраструктур в інклюзивній освіті на підставі аналізу зарубіжного досвіду інтеграції фахівців соціальної роботи в мультипрофесійні команди (МПК). Метою дослідження є теоретичне осмислення та емпірична верифікація функціональних ролей, сфер компетенцій та бар'єрів взаємодії соціальних педагогів, які залучаються до безпосереднього урочного процесу в умовах інклюзії. Структуровано диференційовані режими професійної взаємодії, яка охоплює рівні інформаційного обміну, функціонального розподілу праці під час реалізації ІПР та спільного проєктування як вищого ступеня інтеграції фахівців на засадах консенсусного узгодження професійних парадигм і солідарної відповідальності. Виявлено формування гібридного професійного профайлу фахівців МПК, що функціонує на перетині соціально-педагогічної та спеціально-освітньої парадигм. Доведено, що покладання на соціальних працівників нетипових дидактичних, оцінювальних та діагностичних функцій безпосередньо в урочному просторі зумовлює виникнення явища рольової дифузії та амбівалентності професійної ідентичності. Проведеним компаративним аналізом сфер професійної відповідальності спеціальних педагогів і шкільних соціальних працівників експліковано комплекс їхніх конвергентних та дивергентних ознак за такими детермінантами, як концептуальний статус інституцій підтримки, телеологічна спрямованість, парадигмальні засади консультативної функції, організаційний вектор інтервенції, диференціація об'єктно-цілового фокуса, а також функціональна специфіка діагностики та оцінювання. Зазначено, що кадровий склад досліджуваних мультипрофесійних команд формується за рахунок фахівців суміжних освітньо-педагогічних груп з вищою університетською освітою у сферах соціальної, загальної та корекційної педагогіки або соціальної роботи, сертифікованих вихователів. Акцентовано на тому, що досліджувані напрями професійної підготовки фахівців характеризуються високим рівнем неоднорідності, оскільки акумулюють базові детермінанти шкільної соціальної роботи (мережеву взаємодію та партисипацію батьків) і канонічні елементи спеціальної педагогіки (діагностико-моніторингову діяльність, стратегування інтервенції та персоналізований супровід) за умови імперативної вимоги щодо їхньої безпосередньої інтеграції в навчальний простір.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, інклюзивно-ресурсні центри, інтерпрофесійна взаємодія, міжпрофесійна субсидіарність, мультипрофесійні команди, ресурсно-орієнтований підхід, соціальна робота, соціальний працівник.

Krystopchuk T. Ye. Integration of social work specialists into multiprofessional teams of inclusive schools: foreign experience and role transformations

The article substantiates the relevance of diversifying support infrastructures in inclusive education based on the analysis of foreign experience in integrating social work specialists into multiprofessional teams (MPTs). The study aims at the theoretical comprehension and empirical verification of functional roles, competence spheres, and interaction barriers of social educators involved directly in the classroom process under inclusive conditions. Within the framework of the research, differentiated modes of professional interaction are structured, encompassing the levels of information exchange, functional division of labor during the implementation of Individual Education Plans (IEPs), and joint design (co-construction) as the highest degree of specialist integration based on the consensus alignment of professional paradigms and solidarity-based responsibility. The research findings revealed the formation of a hybrid professional profile of MPT specialists functioning at the intersection of social-pedagogical and special-education paradigms. It is proven that assigning untypical didactic, evaluative, and diagnostic functions to social workers directly within the classroom space leads to the phenomenon of role diffusion and the ambivalence

of professional identity. Concurrently, a comparative analysis of the professional responsibility spheres of special educators and school social workers has explicated a complex of their convergent and divergent features according to such determinants as the conceptual status of support institutions, teleological orientation, paradigmatic foundations of the consultative function, organizational vector of intervention, differentiation of the object-target focus, as well as the functional specificity of diagnostics and assessment. It is noted that the staff structure of the studied multiprofessional teams is formed by specialists from related educational and pedagogical groups with higher university degrees in social, general, and special education or social work, alongside certified educators. Finally, emphasis is placed on the fact that the examined fields of professional training for specialists are characterized by a high level of heterogeneity, as they eclectically accumulate the core determinants of school social work (networking and parent participation) and canonical elements of special education (diagnostic-monitoring activity, intervention strategizing, and personalized support) under the imperative requirement of their direct integration into the learning space.

Keywords: *inclusive competence, inclusive education, interprofessional interaction, interprofessional subsidiarity, multiprofessional teams, resource-oriented approach, social work.*

Вступ. На сучасному етапі модернізації інклюзивного простору України інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) виступають ключовою ланкою системного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку, визначають категорії та рівні підтримки, а також надають методичну допомогу закладам освіти. Проте в умовах євроінтеграції вітчизняної освіти виникає гостра потреба у зміщенні фокуса діяльності ІРЦ від суто консалтингової та діагностичної моделі (яка часто має зовнішній, відсторонений характер) до реального, динамічного супроводу освітнього процесу безпосередньо в інклюзивному класі. Ефективна взаємодія фахівців ІРЦ із внутрішньошкільними командами психолого-педагогічного супроводу (де працюють асистенти вчителів, психологи та соціальні педагоги) наразі обмежена інституційними та комунікаційними бар'єрами. Теоретичне осмислення досвіду функціонування мультипрофесійних команд у Німеччині дає змогу українським інклюзивно-ресурсним центрам відійти від шаблонів ізольованого функціонування, модернізувати методичний інструментарій супроводу та виступити ефективним медіатором у побудові гнучких, безбар'єрних мультипрофесійних мереж на рівні територіальних громад.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених задач у дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, що ґрунтуються на описовому, системно-структурному та якісному підходах до вивчення соціально-педагогічних явищ. *Компаративний*

аналіз застосовано для зіставлення вітчизняних та зарубіжних підходів до розмежування функціональних полів спеціальних педагогів та фахівців соціальної роботи в інклюзивному середовищі; *систематизація, узагальнення та моделювання* – для теоретичного обґрунтування режимів інтерпрофесійної кооперації (інформаційного обміну, функціонального розподілу праці) та концептуалізації гібридного професійного профайлу працівників мультипрофесійних команд (МПК). *Експлоративний (пошуковий) метод* вибраний як провідна стратегія дослідження, що дає змогу детально вивчити нові, релевантно не досліджені в педагогічній науці практики залучення соціальних працівників до безпосереднього урочного процесу в умовах інклюзії.

Результати. Трансформація німецької освітньої системи детермінована інтенсифікацією імплементації статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Попри регіональну автономію земель, яка стримує тотальний характер інклюзії, традиційна трилінійна модель шкіл модернізувалася у дволінійну або доповнилася інтегрованими закладами та мережею шкіл повного дня (Ganztagsschule). Зазначені інституційні зміни зумовили кадрову диверсифікацію та активне залучення до освітнього простору фахівців суміжних галузей. У сучасній практиці ФРН зафіксовано чітку делімітацію їхнього функціонального навантаження: спеціальні педагоги забезпечують дидактичний супровід, діагностику та корекційно-розвиткові заходи, тоді як шкільні соціальні працівники (Schulsozialarbeiter) концентрують зусилля на позаурочній інтервенції, превентивній роботі

та виховному процесі у другій половині дня [3, с. 168].

Задля нівелювання дефіциту педагогічних і профільних кадрів у закладах освіти, а також оптимізації праксеологічних умов реалізації шкільної інклюзії, улітку 2018 року Міністерство школи та безперервної освіти землі Північний Рейн-Вестфалія інституціоналізувало додаткові штатні одиниці для «Мультипрофесійних команд у спільному навчанні в загальноосвітніх школах II ступеня» (Multiprofessionelle Teams), що дало змогу залучити до освітнього простору фахівців із суміжних галузей, насамперед осіб з кваліфікаційним профілем у сфері шкільної соціальної роботи [4, с. 1]. Відповідно до Указу профільного Міністерства зазначеної федеральної землі від 28 березня 2017 року, ключовою функцією представників цих багатопрофільних команд визначено всебічну підтримку професійної діяльності вчительського корпусу на рівні першого ступеня середньої школи (Sekundarstufe I), а також забезпечення оперативної, пролонгованої та ефективної соціокультурної та освітньої інтеграції учнів, що безпосередньо посилює діяльнісний та превентивний виміри інклюзивного середовища [9, с. 1].

Як доводять у своїх розвідках німецькі дослідники С. Грютер (S. Grüter) та С. Гельц (S. Hölz), принциповою відмінністю зазначеної інноваційної моделі від традиційної практики залучення соціально-педагогічного персоналу є їхня безпосередня, наскрізна інтеграція в системний освітній процес, зокрема у сфери первинної та поточної діагностики, а також безпосередньої корекційно-розвиткової підтримки здобувачів. Така суттєва функціональна трансформація детермінує виникнення глибокої інтерференції та дифузії професійних обов'язків працівників мультипрофесійних команд із компетенціями спеціальних педагогів. З огляду на те, що у ретроспективному вимірі діяльність соціальних педагогів суворо обмежувалася переважно позаурочним простором, їх теперішнє залучення до безпосереднього проєктування та проведення навчальних занять викликає гострі дискусії у професійному та експертному середовищі ФРН і наразі залишається релевантно

не дослідженою та дискусійною проблемою у сучасній педагогічній науці [5, с. 7].

У аналізованій концептуальній моделі С. Грезер (S. Gräser) та співавторів [7, с. 211] науково обґрунтовано та виокремлено диференційовані режими професійної взаємодії в межах інклюзивного простору, архітекtonіка яких розгортається від елементарних комунікативних актів до системної інтеграції. Першим рівнем у цій ієрархічній структурі визначено інформаційний обмін, що передбачає взаємний трансфер дидактичного інструментарію або обмін діагностичними відомостями щодо специфіки психофізичного розвитку окремих здобувачів освіти. Наступним, більш складним етапом кооперації, на наш погляд, виступає функціональний розподіл праці, сутність якого полягає у чіткому делегуванні та нормативному закріпленні зон відповідальності між членами мультипрофесійної команди безпосередньо в процесі імплементації індивідуальної програми розвитку (ІПР) учня. Вищим виявом професійної синергії дослідники вважають спільне проєктування як інтегральний рівень взаємодії, що вимагає консенсусного узгодження альтернативних професійних парадигм, солідарного прийняття відповідальності за динаміку корекційно-розвиткового процесу, а також колегіальної детермінації стратегій подолання деструктивної поведінки та девіацій безпосередньо під час навчальних занять.

Оскільки нормативно-правове забезпечення та легітимне право дедалі більш гетерогенного учнівського контингенту на якісну інклюзивну освіту об'єктивно детермінують залучення поліаспектного експертного досвіду, особливої актуальності набуває потреба в інтенсифікації інтеграційної кооперації вчительського колективу – як у межах міжвикладацької взаємодії, так і зі спеціальними педагогами, персоналом системи повного дня, фахівцями зі шкільної соціальної роботи та інституціями зовнішнього супроводу (зокрема, інклюзивно-ресурсними центрами та службами соціального захисту). Зазначена синергія є інструментом нівелювання ризиків некоординованого, ізольованого функціонування окремих кадрових одиниць. З огляду на зазначене виникає потреба чіткого розмежування професійних

ролей та сфер компетенцій, що набуває особливої гостроти щодо новоствореної категорії працівників мультипрофесійних команд (МПК) [3, с. 170].

У контексті нашого дослідження вагомим значення набуває аналіз діяльності фахівців із соціальної роботи, які є ключовими суб'єктами превентивно-консультативної діяльності в сучасному освітньому просторі німецьких земель. Варто наголосити на тому, що їхній базовий функціонал спрямований на забезпечення комплексної підтримки здобувачів освіти, батьків та педагогів у подоланні внутрішньошкільних, сімейних та особистісних деструкцій. Зокрема, досвід ФРН засвідчує, що до ключових обов'язків цих спеціалістів належать медіація конфліктів, розроблення стратегій протидії насильству, адиктивній поведінці та абсентеїзму. Особливий інтерес викликає той факт, що, попри дефіцит кадрів з вищою соціально-педагогічною освітою, у сучасній практиці спостерігається інтенсифікація їх розгортання в усіх типах закладів освіти, з чітко визначеним пріоритетом на підтримку шкіл, що функціонують у складних соціальних умовах [10].

Компаративний аналіз професійної діяльності спеціальних педагогів та шкільних соціальних працівників дає змогу експлікувати комплекс їхніх спільних та відмінних ознак [3, с. 172].

1) Концептуальний статус інституцій підтримки. Представники обох професійних груп позиціонуються як інтегральні супровідні системи, покликані фасилітувати трансформацію загальноосвітніх закладів в інклюзивні простори, адаптовані до психофізичних особливостей здобувачів.

2) Телеологічна спрямованість. Інваріантною метою діяльності фахівців є стимулювання соціальної інклюзії та підвищення академічної успішності учнів через надання диференційованої превентивної підтримки дітям з особливими освітніми потребами.

3) Парадигмальні засади консультативної функції. Реалізація консультацій передбачає пролонгований супровід учнів з особливими освітніми потребами у мультиаспектних вимірах їхнього мікросоціуму на засадах ресурсно-орієнтованого підходу, спрямованого на детек-

цію та актуалізацію внутрішнього потенціалу дитини, її родини та учнівського колективу.

4) Організаційний вектор інтервенції. Професійна активність обох категорій фахівців дихотомічно спрямована як безпосередньо на дитину, так і опосередковано – в її інтересах, що виявляється у їхній верифікованій участі у функціонуванні колегіальних консультативних об'єднань (зокрема, команд психолого-педагогічного супроводу), суб'єктами звернення до яких виступають педагоги, батьки та здобувачі освіти у ситуаціях виникнення комплексних деструктивних змін у соціальній чи когнітивній сферах.

5) Диференціація об'єктно-цільового фокуса. Сутнісна специфіка діяльності соціальних педагогів полягає в її універсальному характері, орієнтованому на весь учнівський контингент, де вони виступають фахівцями загального профілю в позанавчальному сегменті шкільного простору. Натомість спеціальні педагоги в інклюзивних закладах дедалі чіткіше номінуються як експерти вузького профілю з питань специфічних порушень розвитку та когнітивних труднощів.

6) Функціональна специфіка діагностики та оцінювання. На відміну від соціальних працівників, на спеціальних педагогів покладено обов'язки з експертного оцінювання та стратегічного планування корекційних інтервенцій, що охоплює легітимну функцію формального номінування та підтвердження статусу ООП, а також безпосередній супровід дидактичного процесу на засадах модифікації освітніх цілей та оцінювання динаміки когнітивних досягнень учнів.

Верифіковані напрями професійної активності характеризуються високим рівнем неоднорідності, оскільки акумулюють, з одного боку, базові детермінанти шкільної соціальної роботи (мережева взаємодія, соціальний нетворкінг та партисипація батьків), а з іншого – канонічні елементи спеціальної педагогіки (діагностико-моніторингова діяльність, стратегування інтервенцій та персоналізований супровід).

Аналіз інституційних трансформацій підтверджує детермінуючу роль фахівців зі шкільної соціальної роботи у процесах модернізації закладів освіти та вирішенні соціо-

культурних проблем учасників інклюзивного процесу. При цьому проактивний характер їхньої діяльності не обмежується оперативним реагуванням на кризи, а охоплює стратегічне проєктування довгострокових превентивно-корекційних програм для оптимізації всього освітньо-реабілітаційного простору установи.

Висновки. Упровадження мультипрофесійних команд у Німеччині мінімізує дефіцит кадрів в інклюзії, проте інтеграція соціальних працівників у нетиповий урочний простір спричиняє рольову дифузію, обмеження взаємодії базовими рівнями обміну через виражену кваліфікаційну асиметрію. Комплексна адаптація цього досвіду має прогностичне значення для України, даючи змогу превентивно оптимізувати діяльність вітчизняних інклюзивно-ресурсних центрів та Команд супроводу шляхом чіткого законодавчого окрес-

лення сфер компетенцій залучених фахівців. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо імплементації німецького досвіду функціонування мультипрофесійних команд для оптимізації діяльності вітчизняних команд психолого-педагогічного супроводу в умовах кадрової модернізації інклюзивного простору України.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час написання статті використовувався ШІ на етапі опрацювання та перекладу великого масиву текстового матеріалу про освіту в Німеччині (звіт за 2020 рік) за посиланням: 1. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>.

Список використаних джерел

1. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>.
2. Gräsel C., Fußangel K., Pröbstel, C. Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2006. № 52 (2). S. 205–219.
3. Grüter S., Hölz S., Neumann P., Lütje-Klose B. Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge. Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. 2022. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>.
4. MSB NRW (Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen 2018, 19. Juli). URL: <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>.
5. MSB NRW Herausforderungen gemeinsam angehen, um beste Bildung zu ermöglichen. 2020. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/schule-nrw-amtsblatt/titelthema-herausforderungen-gemeinsam-angehen-um-beste-bildung-zu>.
6. Multiprofessionelle Teams an Schulen – Wer gehört dazu? URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/multiprofessionelle-teams-an-schulen-wer-gehoert-dazu>.
7. Neumann P., Lütje-Klose B. Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1.
8. Neumann P., Grüter S., Eckel L., Lütje-Klose B., Gorges J., Wild E. Aufgaben und Zuständigkeiten in inklusiven Schulen der Sekundarstufe 1 – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2021. № 72. S.164–177.
9. Soziale Arbeit an Schulen zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (Multiprofessionelle Teams). *Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Vom 28. März 2017 (ABl. NRW. 05/17 S. 44). URL: <https://bass.schule.nrw/16909.htm>.
10. United Nations (UN-BRK) United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

References

1. Bildung in Deutschland. (2020). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Retrieved from: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020> [auf Deutsch].
2. Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219.

3. Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2022). Zeitschrift für Inklusion, 4. Retrieved from: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595> [auf Deutsch].
4. MSB NRW. (2018, 19. Juli). Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen. Retrieved from: <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf> [auf Deutsch].
5. MSB NRW. (2020). Herausforderungen gemeinsam angehen, um beste Bildung zu ermöglichen. Retrieved from: <https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/schule-nrw-amtsblatt/titelthema-herausforderungen-gemeinsam-angehen-um-beste-bildung-zu> [auf Deutsch].
6. Multiprofessionelle Teams an Schulen – Wer gehört dazu? Retrieved from: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/multiprofessionelle-teams-an-schulen-wer-gehoert-dazu> [auf Deutsch].
7. Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1 [auf Deutsch].
8. Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J., & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten in inklusiven Schulen der Sekundarstufe 1 – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, S. 164–177 [auf Deutsch].
9. Soziale Arbeit an Schulen zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (Multiprofessionelle Teams). *Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Vom 28. März 2017 (ABl. NRW. 05/17 S. 44). Retrieved from: <https://bass.schule.nrw/16909.htm> [auf Deutsch].
10. United Nations (UN-BRK) (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [auf Deutsch].

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026