DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.05
UDC 37.043.2:37.064.2]:[005.336.4-048.78]

EFFECTIVE COLLABORATION IN AN INCLUSIVE CLASSROOM: PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND WAYS OF IMPROVEMENT

Olena Matviienko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-5746-4864
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Viktoriia Kushnir
Student of the Second (Master's)
Level of Higher Education
Speciality A3 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0009-0003-2796-5718
e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net

Abstract. *The article provides a comprehensive analysis of the role of teamwork among participants in the educational process in the context of inclusive education in general secondary education institutions. The relevance of the issue is determined by the current transformations in Ukrainian education aimed at implementing the principles of equal access, partnership pedagogy, and ensuring the full inclusion of children with special educational needs in the school environment. In inclusive practice, multidisciplinary cooperation between teachers, IRC specialists, social educators, psychologists, administrators, and parents is considered a key condition for ensuring the quality of the educational process and the socialization of the child.*

The article highlights the results of an empirical study conducted at a Kyiv lyceum, which revealed the interdependence between teamwork and the adaptation of students with SEN to school life. It is argued that systematic, consistent, and open communication within the psychological and pedagogical team creates a favorable educational environment, increases the child's motivation to learn, and contributes to the formation of positive social experience. The main barriers that hinder effective interaction are identified: teacher overload, lack of specialized knowledge and skills in inclusive work, lack of time, limited resources, and insufficient awareness among parents about the developmental characteristics and support needs of children with SEN.

The publication proposes a number of constructive solutions, including: organizing regular interdisciplinary meetings, introducing individual educational trajectories, creating algorithms for interaction within the support team, improving the professional competence of those involved in the process, and establishing partnerships with families. Particular attention is paid to describing examples of successful experiences in implementing an inclusive model of cooperation. The article contains analytical conclusions on the feasibility of implementing comprehensive strategies for interprofessional interaction and their adaptation to the specifics of each educational institution. Prospects for further research are outlined in terms of developing models of sustainable partnership in inclusive education, as well as improving institutional support for the team approach.

Key words: *inclusive education, interdisciplinary cooperation, team interaction, psychological and pedagogical team, special educational needs, educational environment, primary school, partnership.*

© Matviienko O., 2025
© Kushnir V., 2025

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.05
УДК 37.043.2:37.064.2]:[005.336.4-048.78]

ЕФЕКТИВНА СПІВПРАЦЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Матвієнко О. В.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
https://orcid.org/0000-0002-5746-4864
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Кушнір В. В.
студентка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
https://orcid.org/0009-0003-2796-5718
e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net

Анотація. *У статті здійснено комплексний аналіз ролі командної взаємодії учасників освітнього процесу в контексті інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Актуальність проблематики зумовлена сучасними трансформаціями української освіти, спрямованими на реалізацію принципів рівного доступу, педагогіки партнерства та забезпечення повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами в шкільне середовище. В інклюзивній практиці мультидисциплінарна співпраця педагогів, фахівців ІРЦ, соціальних педагогів, психологів, адміністрації та батьків розглядається як ключова умова забезпечення якості освітнього процесу та соціалізації дитини.*

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження, проведеного на базі київського ліцею, що дало змогу виявити взаємозалежність між злагодженістю командної роботи та адаптацією учнів з ООП до шкільного життя. Обґрунтовано, що системна, послідовна та відкрита комунікація в межах психолого-педагогічної команди формує сприятливе освітнє середовище, підвищує мотивацію дитини до навчання, сприяє формуванню позитивного соціального досвіду. Виокремлено основні бар'єри, які ускладнюють ефективну взаємодію: перевантаження педагогів, нестача спеціалізованих знань і навичок інклюзивної роботи, дефіцит часу, обмеженість ресурсної бази, а також недостатня поінформованість батьків щодо особливостей розвитку й підтримки дітей з ООП.

У публікації запропоновано низку конструктивних рішень, серед яких: організація регулярних міждисциплінарних нарад, впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, створення алгоритмів взаємодії в команді супроводу, підвищення фахової компетентності учасників процесу, налагодження партнерства з родинами. Особливу увагу приділено опису прикладів успішного досвіду впровадження інклюзивної моделі співпраці. Стаття містить аналітичні висновки щодо доцільності впровадження комплексних стратегій міжпрофесійної взаємодії та їх адаптації до специфіки кожного освітнього закладу. Перспективи подальших досліджень окреслено у площині розробки моделей сталого партнерства в інклюзивному навчанні, а також удосконалення інституційної підтримки командного підходу.

© Матвієнко О. В., 2025
© Кушнір В.В., 2025

Ключові слова: *інклюзивна освіта, міждисциплінарна співпраця, командна взаємодія, психолого-педагогічна команда, особливі освітні потреби, освітнє середовище, початкова школа, партнерство.*

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження: Метою освіти в сучасному суспільстві стає створення умов для самореалізації особистості. Визначення самореалізації особистості, розуміється як якісна характеристика взаємопов'язаних індивідуальних особистісних відмінностей зі способами діяльності, які зумовили б успішну реалізацію особистості в сучасному світі.

Ціннісно-цільове спрямування сучасної освіти полягає у підтримці формування цілісних особистісних якостей, які відображають рівень загального розвитку людини. Досягнення цієї мети передбачає:

– врахування та діагностику індивідуальних особливостей кожного учня;

– створення сприятливих умов для їх розвитку;

– забезпечення рівних можливостей для соціальної адаптації всіх школярів, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Одним із сучасних освітніх підходів, що забезпечує можливість спільного навчання всіх дітей, є реалізація реформи Нової української школи та розвиток інклюзивної освіти на рівні початкової школи [5]. Такий підхід створює умови для участі в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами, яких включають до різнорідних учнівських колективів відповідно до принципів різноманіття.

Термін «інклюзивна освіта» міститься в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН [15], Декларації прав дитини ООН [11], Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами [17], Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами [13].

Інклюзивна освіта (франц. *«Inklusif»* – що включає в себе; лат. *«Include»* – роблю висновок, включаю, залучаю) – це один із напрямів трансформації системи загальної освіти, який базується на визнанні права кожної дитини – незалежно від її фізичного, психічного, соціального чи етнічного статусу – на доступ до якісного навчання. До інклюзивного освітнього середовища мають бути залучені діти з особливостями психофізичного розвитку, внутрішньо переміщені особи, біженці, діти-мігранти, обдаровані учні, а також представники інших різнорідних соціальних груп. Метою інклюзивного підходу є створення умов для повноцінного розкриття потенціалу кожної дитини, її гармонійної соціалізації та розвитку здібностей у сучасному суспільстві. Але, в Україні сьогодні інклюзивна освіта – це не лише державна політика чи вимога законодавства. Це відображення зрілості суспільства, його готовності приймати кожну дитину такою, якою вона є.

Питання інклюзивної освіти – одне з найактуальніших у сучасній педагогіці. Це не мода і не тимчасове явище – це відповідь українського суспільства на потребу кожної дитини бути побаченою, прийнятою та почутою. Особливо це стало важливим у воєнних умовах, коли тисячі дітей пережили травми, втратили домівки, друзів, звичне життя.

Повномасштабна війна, внутрішнє переміщення сімей, знищена інфраструктура та постійне психологічне напруження серед дітей і дорослих – усе це створює додаткові бар'єри. В таких умовах постає запитання: як зробити інклюзивну освіту справді ефективною, живою, гнучкою?

Інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до навчання всіх учнів з урахуванням різноманітності індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб [2]. Даний вид освіти відкриває доступ до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я не тільки в спеціалізованих установах, а й у звичайному навчальному закладі. Це дозволяє уникнути ізольованості учнів, які мають будь-які девіації або відмінності від реального суспільства; показати різноманіття учнівської аудиторії, де акцент ставиться не на відмінностях учнів, а на їх кращих сторонах та здібностях. А також у всієї освітньої спільноти формується толерантне та емпатійне ставлення до ближнього у взаємодії один з одним та світом, зокрема.

Концепція інклюзивної освіти ґрунтується на ключовому демократичному принципі: кожна дитина є цінною особистістю та повноцінним членом суспільства. Освітній процес в інклюзивних закладах приносить користь не лише учням з особливими освітніми потребами, але й усім дітям, їхнім родинам і суспільству загалом. Спільне навчання сприяє всебічному розвитку дітей з особливими потребами – інтелектуальному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному – завдяки взаємодії з однолітками, які мають типовий розвиток. Такі діти слугують прикладом поведінки, що стимулює інтерес до пізнання, формування навичок та цілеспрямоване використання нових знань.

Інклюзивне середовище також сприяє формуванню дружніх стосунків між усіма учнями. Завдяки щоденній взаємодії діти вчаться сприймати різноманітність як норму, виявляють емпатію, доброзичливість і готовність допомагати іншим, що сприяє вихованню толерантності та соціальної згуртованості.

Аналіз зарубіжних матеріалів науковців з Міжнародних науково-практичних конференцій, Міжнародних семінарів-майстерень з питання інклюзивної освіти дозволив зробити висновок, що інклюзивна освіта сприймається як:

– інклюзія є динамічним процесом зростання участі кожного учня в академічному та соціальному житті школи, а також як процес зменшення ступеня ізольованості учнів у всіх освітніх процесах, які функціонують в школі;

– інклюзія прагне до реструктуризації культурної складової шкільного життя, її правил, внутрішніх норм та установок, задля того щоб залучити різноманіття учнівського складу, з їх індивідуальними відмінностями та особливими потребами;

– інклюзія стосується кожного учня в школі, не тільки особливо вразливих категорій, таких як діти-інваліди та діти з обмеженими можливостями здоров'я;

– інклюзія спрямована на модернізацію шкіл з урахуванням сучасного світу, створення комфортних умов перебування, не тільки для учнів, а й для педагогів, які мають співпрацювати з різноманіттям учнівської аудиторії.

Отже, різноманіття та відмінності дітей один з одним видається не проблемою, яка потребує вирішення, а потужним ресурсом, який можна використовувати в освітньому процесі, також це є професійний виклик (challenge) для педагога. Розширюючи склад учнів, інклюзія передбачає наявність близьких, заснованих на дружбі відносин між школярами та педагогами.

У нашому науковому дослідженні ми детально проаналізували праці провідних українських дослідників: Л. Будяк, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Мірошниченко, Н. Софій та інших, і вони всі наголошують на одному: без командної співпраці вчителя, батьків, асистента, психолога та логопеда – інклюзія не працює.

Особливо цінною є думка Н. Софій, яка писала, що інклюзивна школа – це не тільки школа для дітей з ООП, а школа для всіх, де кожен має право бути собою. Це

дуже глибока ідея, яка змінює сам підхід до освіти. Тепер важливо не «пристосувати» дитину до школи, а змінити школу так, щоб вона підходила кожному учневі [8].

А. Колупаєва, послідовно й чітко пояснює суть інклюзії не як формальної присутності дітей з ООП у класі, а як повноцінної участі у всіх освітніх процесах. Вона наголошує, що «інклюзія – це не послуга, а цінність», і саме з цієї точки зору має працювати вся система освіти [4].

У методичних рекомендаціях МОН України щодо організації інклюзивного навчання [6], дуже детально прописані ролі кожного учасника освітнього процесу, включно з батьками, асистентами вчителя, фахівцями ІРЦ. Але головне, що у цих рекомендаціях акцент робиться на «командність», а не на «ієрархію». Це великий крок уперед: учитель не головний і не другорядний – він частина єдиної системи.

Практичний посібник під редакцією Н. Софій також заслуговує на особливу увагу. В ньому багато прикладів реальних ситуацій у школі, пояснення, як діяти в конфліктних або складних випадках. Це джерело цінне не лише теоретично, а й практично: воно ніби говорить з учителем «однією мовою».

Цікаві ідеї містяться в роботах Т. Ілляшенко, зокрема щодо ролі психолога в інклюзивному класі. Авторка описує, як правильно організовувати спостереження за дитиною, як будувати діалог з батьками, не травмуючи ні їх, ні дитину. Усе подано дуже тактовно і водночас глибоко. Наприклад, вона зазначає: «іноді достатньо просто бути поруч і мовчати – це вже підтримка» [3].

Тому, інклюзія – це не тільки про методики й програми. Це про довіру, відкритість, підтримку і повагу. Це коли вчитель не боїться сказати «я не знаю, але я хочу дізнатись», а батьки – не бояться просити про допомогу, але і прислухатись, що є дуже важливим. Це коли дитина з ООП не просто «присутня» на уроці, а є активною частиною класу, має друзів і свій голос, працює та навчається.

У процесі дослідження було встановлено, що саме вивчення реальних освітніх практик і конкретних прикладів взаємодії в інклюзивному середовищі сприяє трансформації української школи – від формального освітнього простору до живої, чутливої системи, орієнтованої на потреби кожної дитини. Така трансформація, на нашу думку, відповідає сучасному вектору наукових пошуків у галузі освіти – формування школи, заснованої на принципах гуманності, суб'єктності та партнерства.

З огляду на це, сучасна педагогічна наука потребує більшої кількості досліджень, які ґрунтуються на емпатійному досвіді, ціннісному ставленні до дитини, а також фокусуються на створенні середовища довіри між школою, батьками й суспільством. Саме такі підходи, на нашу думку, є ключовими не лише для ефективного впровадження інклюзивної освіти, а й для побудови нової освітньої культури в Україні.

Мета і завдання дослідження. Метою даного дослідження є вивчення, аналіз та узагальнення сучасного педагогічного досвіду ефективної співпраці в інклюзивному класі, а також обґрунтування практичних шляхів її вдосконалення з метою створення підтримувального, безпечного та партнерського освітнього середовища, де кожна дитина – зокрема з особливими освітніми потребами – може реалізувати свій потенціал.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**:

Здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до організації інклюзивного навчання та принципів ефективної командної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Виявити проблеми, труднощі та бар'єри, що виникають у процесі співпраці між педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Проаналізувати результати впровадження практичних форм взаємодії (тренінгів, спільного планування, підтримувальних заходів) у контексті підвищення ефективності інклюзивного навчання.

Сформулювати практичні рекомендації щодо вдосконалення партнерської взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного освітнього середовища для забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини.

Реалізація зазначених завдань передбачала використання комплексу емпіричних та теоретичних **методів дослідження**: анкетування, спостереження, аналіз документації, опрацювання педагогічних щоденників, а також узагальнення результатів тренінгових занять і опитувань, що дозволило ґрунтовно охарактеризувати сучасний стан, виклики та перспективи ефективної взаємодії в інклюзивному класі.

Результати дослідження мають прикладне значення для вчителів, асистентів, адміністрації шкіл, батьків, а також фахівців психолого-педагогічного супроводу, оскільки можуть бути використані для формування інклюзивної шкільної культури, побудови партнерських відносин та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме інклюзивна освіта сприятиме: розвитку здібностей дитини; визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»; задоволенню особливих освітніх потреб; створенню системи підтримки; участі педагогів, психологів та батьків у психологічній підтримці та навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Слід наголосити, що з реалізацією інклюзивної освіти постає питання до шкільної культури в інклюзивних умовах. Науковці зауважують, що створення інклюзивної культури в школі, сприяє формуванню безпечної, толерантної спільноти, яка розділяє ідеї співпраці та стимулює розвиток всіх учнів. Така шкільна культура створює загальні інклюзивні цінності, які поділяються та приймаються усіма учнями, педагогами, психологами, адміністраторами та батьками.

Необхідно зауважити, що вчителі, які працюють в інклюзивних класах змістовніше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також продуктивно співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (психологами, логопедами, соціальними працівниками та інші). Інклюзивна система освіти також має позитив у тому, що під час спільного навчання діти мають змогу змалку вчитися розуміти та толерантно ставитися до людських відмінностей.

Розробка інклюзивної політики школи передбачає:

– розвиток школи для всіх;
– підтримка багатоманіття.

Для її реалізації необхідна присутність інклюзивних підходів у всіх шкільних програмах. Інклюзивна політика передбачає врахування індивідуальних здібностей, можливостей кожного школяра, шанобливе ставлення до потреб та інтересів своїх учнів, підтримка та супровід всіх учнів в освітньому процесі.

Інклюзивна практика навчання реалізує ідеї загальної інклюзивної культури та освітнього напряму шкільного закладу. При впровадженні такої практики на уроках обов'язково враховується індивідуальні відмінності та особливі потреби учнів, вони заохочуються до активної участі у здобутті освіти, заснованої на досвіді та знаннях, отриманих в школі та поза нею.

Сучасна інклюзивна освіта орієнтована на створення таких умов, які б сприяли гармонійному особистісному розвитку кожної дитини, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Основною метою проведеного дослідження стало вивчен-

ня процесів співпраці між учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на практиці початкової школи.

Експериментальна частина дослідження відбулася у 3-А класі ліцею №112 імені Т. Шевченка м. Києва, де навчалося 33 учні, з них двоє – з офіційними висновками ІРЦ, які потребували адаптованого навчання. У дослідженні використовувався комплекс методів: анкетування, спостереження, бесіди, аналіз шкільної документації, а також щоденників асистента вчителя.

Перша ситуація стосувалась учня з розладами аутистичного спектра. На початку навчального року спостерігалися ознаки соціальної замкненості, труднощі у взаємодії з однолітками та повільне виконання завдань. Команда супроводу – вчитель, асистент, психолог і батьки – впровадила індивідуальні стратегії адаптації: візуальні підказки, поетапне включення у навчальні процеси, посилену емоційну підтримку. Уже за півтора місяця фіксувалися позитивні зрушення – учень почав реагувати на звернення вчителя, поступово долучався до командної роботи. Наприкінці експерименту його рівень виконання навчальних завдань майже не відрізнявся від результатів однолітків.

Інша ситуація стосувалася учениці з поведінковими порушеннями. Дівчинка регулярно порушувала дисципліну, проявляла агресію та відмовлялася від взаємодії. Було створено структуроване середовище з чіткими правилами, організовано психологічну підтримку. Втім, батьки не долучались до командної роботи, заперечували наявність труднощів, що ускладнило процес налагодження співпраці. Освітні результати учениці залишалися стабільно низькими, а рівень конфліктності – високим.

Паралельно проводилося опитування серед 30 батьків, 6 педагогів і асистента вчителя. На початку навчального року 86% педагогів зазначили, що не мали спеціальної підготовки з питань інклюзії, а 60% батьків учнів без ООП висловлювали побоювання, що інклюзивне навчання негативно позначиться на динаміці класу. Родини учнів з особливими освітніми потребами проявляли бажання бути більш залученими, однак не володіли інформацією про можливі форми такої участі.

У відповідь на виявлені труднощі була ініційована серія тренінгів для педагогів, асистентів і батьків. Три тематичні тренінги – «Ефективна командна взаємодія», «Партнерство з батьками у межах ІПР», «Комунікація без бар'єрів» – охоплювали практичні вправи, рольові ігри та аналіз ситуацій з освітнього середовища. Загалом у тренінгах взяли участь 28 осіб. Найбільшу практичну цінність учасники відзначили у вправі «Узгодження очікувань», яка допомогла критично поглянути на розбіжності у сприйнятті ролей педагога, асистента та батьків.

Також було проведено додаткове анкетування трьох груп: педагогів, батьків дітей з ООП та батьків інших учнів класу. Питання стосувались рівня обізнаності з інклюзивною освітою, готовності до взаємодії, участі в розробці ІПР, а також загального задоволення комунікацією зі школою. Аналіз супроводжувався спостереженнями за навчальним процесом, вивченням документації, обговореннями з усіма сторонами.

На старті проєкту більшість вчителів і батьків не мали чіткого розуміння функціонування інклюзивної моделі: 86% педагогів не проходили відповідного навчання, а батьки дітей з ООП здебільшого не знали, що можуть впливати на зміст ІПР. У той же час, 60% батьків учнів без ООП мали упередження щодо інклюзії. Виявлена потреба в посиленні обізнаності та формуванні партнерської культури в школі стала підґрунтям для подальших змін у практиці інклюзивного навчання.

Одна з основних проблем – формальність. Команди супроводу збиралися нечасто, ІПР переглядалися лише двічі на рік, без глибокого аналізу змін та лише з уст

вчителя та асистента. Співпраця відбувалася радше за потреби, ніж за системою. Не було спільного бачення, часто виникали непорозуміння між батьками та учителем з асистентом. Як зауважує А. Колупаєва, інклюзивна освіта – це не просто про доступ до класу, а про рівність у правах, участі й відповідальності [4, с. 15].

Результати після проходження тренінгів переконливо засвідчили їхню практичну ефективність. Зокрема, 90% учасників зазначили, що краще зрозуміли функціональну роль команди психолого-педагогічного супроводу, а 86% повідомили про зростання впевненості у процесі планування індивідуальних програм розвитку (ІПР). Особливої уваги заслуговує той факт, що батьки стали не просто пасивними спостерігачами, а активними учасниками: ініціювали зустрічі, долучались до обговорень, а також відкрито взаємодіяли з педагогами. Як свідчать підсумкові анкети, саме готовність до щирого діалогу була визначена ключовою цінністю, сформованою внаслідок участі у тренінговому циклі.

Первинне анкетування, проведене до початку тренінгів, демонструвало значний брак інформованості. Лише 18% педагогів змогли чітко окреслити свої функції в команді супроводу, а досвід співпраці з батьками в межах ІПР мали лише 12%. Серед батьків цей показник був ще нижчим: лише 9% знали про своє право впливати на освітній маршрут дитини. Більше половини опитаних (64%) фіксували труднощі у взаємодії між педагогами та батьками, а 48% вказували на відсутність спільного бачення щодо освітніх потреб дитини.

Повторне опитування після завершення тренінгів засвідчило суттєві позитивні зрушення: 100% респондентів виявили краще розуміння командних функцій, 86% відзначили зростання впевненості у плануванні ІПР, а 74% батьків почали систематично брати участь у зустрічах і плануванні. Крім того, 81% педагогів повідомили про покращення комунікації з родинами учнів. Тренінги отримали високі оцінки – понад 90% учасників визнали їх корисними й готові надалі використовувати практики у житті.

Суттєву роль у досягненні таких результатів відіграв не лише зміст тренінгів, а й їхнє емоційне наповнення: вправи на розвиток емпатії, рольові моделі, ситуаційні кейси сприяли глибшому взаєморозумінню та подоланню стереотипів. У центрі уваги поступово опинилася спільна мета – добробут дитини.

Значну увагу було приділено й роботі з класним колективом. Педагог провів цикл тематичних занять, присвячених темам дружби, прийняття, підтримки, що дало змогу сформувати безпечне середовище в класі. Учні вчилися працювати в парах і групах, розпізнавати емоції, допомагати одне одному. Такі вправи сприяли розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту та довіри в колективі.

Значну роль відіграло середовище: візуальні підказки, адаптовані завдання, комфортні робочі місця. Також вчитель проводив заняття з формування емпатії в класі. Це знижувало рівень тривожності, покращувало емоційний клімат, сприяло прийняттю [9, с. 66].

Діти з ООП брали участь у шкільних заходах, що позитивно впливало на їхню соціалізацію [1, с. 49]. Співпраця з батьками вийшла за межі формальних зборів – відбувалися індивідуальні зустрічі, де обговорювались досягнення й потреби дітей. Батьки згодом відзначили, що почали відчувати себе не просто запрошеними гостями, а співтворцями освітнього середовища.

Практика також показала: адміністративна підтримка є критичною для якісної реалізації інклюзії. У досліджуваному класі заступник директора регулярно відвідував засідання команди супроводу, координував взаємодію фахівців, забезпечу-

ючи належну організацію процесу. Це підвищувало рівень відповідальності всіх учасників і сприяло формуванню системного підходу на рівні навчального закладу.

Інклюзивна модель позитивно вплинула не лише на учнів з ООП. Решта школярів також отримали суттєві переваги: розвивалися навички співпраці, емпатії, рефлексії. Таким чином, інклюзія постала як потужний ресурс не лише індивідуального, а й колективного розвитку.

У багатьох країнах світу ефективна інклюзивна освіта базується на партнерстві та командній роботі. Так, у Фінляндії, яка вважається одним із провідних прикладів інклюзії, ключову увагу зосереджено на ранньому виявленні індивідуальних освітніх потреб дитини та гнучкому підході до розробки навчальних програм. Важливою складовою є тісна співпраця педагогів, фахівців і батьків, що забезпечує системний підхід до розвитку дитини. Особлива увага приділяється професійній підготовці вчителів до роботи в інклюзивному середовищі [12].

У США та Канаді активно впроваджується модель багаторівневої системи підтримки (Multi-Tiered Systems of Support, MTSS), зокрема її варіант – Response to Intervention (RTI). Цей підхід дозволяє своєчасно виявляти труднощі в навчанні, забезпечувати диференційовану підтримку та зменшувати ризики соціальної ізоляції дитини [14].

Австралія демонструє комплексний підхід до інклюзивної освіти, зокрема через реалізацію оновленої національної освітньої рамки *Belonging, Being and Becoming*. Документ підкреслює необхідність створення сприятливого середовища, що підтримує відчуття приналежності, розкриття потенціалу дитини, а також залучення родини до освітнього процесу. Акцент робиться на формуванні толерантного ставлення, повазі до різноманітності та усуненні бар'єрів у навчанні [10].

У Румунії вагомим чинником ефективної інклюзії визначено партнерство між школою та родиною. Дослідження підтверджують, що співпраця між педагогами й батьками сприяє підвищенню адаптаційних можливостей учнів з особливими освітніми потребами, а також створює основу для цілісного супроводу їхнього розвитку [16].

Таким чином, міжнародний досвід підкреслює важливість системного підходу до інклюзії, що охоплює професійну підготовку педагогів, тісну взаємодію з батьками, адаптацію навчального середовища та зміну суспільних установок. Ці чинники є визначальними для ефективного педагогічного партнерства й формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Підсумовуючи, досвід показав: навіть в умовах обмежених ресурсів, але за наявності взаємної поваги, системної співпраці та людяного підходу – можливо створити таку школу, де кожна дитина почуватиметься цінною. Інклюзія – це не про досконалу модель, це про щоденну практику спільних зусиль, що змінює культуру школи в цілому.

Отже, досвід цього класу підтвердив: навіть за мінімальних ресурсів, але за умови доброї волі, системної співпраці та готовності чути одне одного – можна досягти багато. Інклюзія – це не готова формула, а процес, що формується щодня. І якщо кожен на своєму місці докладе зусиль, то школа стане тим місцем, де кожен учень – важливий.

Таким чином, результати підтвердили гіпотезу: ефективна співпраця між усіма учасниками освітнього процесу – запорука успішної інклюзії. Інклюзія не є набором формальних інструкцій – це процес живої командної взаємодії, де кожен голос має значення. Якщо вчитель, асистент, психолог, батьки працюють разом – школа стає простором для розвитку кожної дитини [8, с. 14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження переконливо доводить: якісне впровадження інклюзивної освіти неможливе без системної, гнучкої й взаємодовірливої співпраці всіх учасників освітнього процесу – вчителів, асистентів, батьків, фахівців ІРЦ, адміністрації. Не існує універсального рецепта для успішної інклюзії, адже кожна дитина, як і кожна ситуація, є унікальною. Водночас, ефективною виявляється саме та модель, де дорослі не просто формально взаємодіють, а дійсно слухають і чують одне одного, мають спільне бачення й діють як єдина команда.

Досвід роботи в умовах інклюзивного навчання у 3-А класі ліцею №112 імені Т. Шевченка м. Києва підтвердив: навіть за мінімального ресурсного забезпечення, але за наявності професійної мотивації та доброзичливої взаємодії, можна створити безпечне, приймаюче та розвивальне освітнє середовище для кожної дитини. Яскравою ілюстрацією стала позитивна динаміка учня з аутизмом, який завдяки підтримці команди зміг адаптуватися, навчатися у своєму темпі, долучатися до спільної роботи й відчувати свою приналежність до класного колективу.

Разом із тим, випадок іншої учениці засвідчив: без залучення батьків, навіть найкращі педагогічні стратегії мають обмежену ефективність. Роль родини – фундаментальна, адже коли школа й дім не співпрацюють, дитина втрачає цілісність підтримки, опиняючись між двома світами. Це підтверджує тезу, що інклюзія – це не лише про дитину з ООП, це про дорослих поруч, які створюють або не створюють умови для її зростання.

Розвиток загальних інклюзивних цінностей та відносин співробітництва між учасниками освітнього процесу може привести до змін і в інших складових «інклюзивної культури». Саме інклюзивна культура, яка формується в школі, змінює політику і практику освіти та навчання. Відтак велика увага приділяється педагогу, компетентному професійно працювати в умовах інклюзії, а саме до:

Інклюзивної готовності педагога – складна інтегральна суб'єктна якість особистості педагога, що спирається на комплекс компетенцій і зумовлює можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в гетерогенному освітньому просторі.

Інклюзивної толерантності педагога – особлива соціально-психологічна якість особистості педагога, що виражається в бажанні та вмінні зрозуміти, визнавати, приймати «іншого» учня таким, яким він є, що становить основу соціальної та професійної взаємодії та спілкування в системі освітніх відносин.

Інклюзивної компетентності – професійно-особистісна характеристика педагога, здатного і готового застосовувати знання, вміння та навички для вирішення професійно-педагогічних та соціальних завдань в інклюзивну освітньому просторі.

Інклюзивного мислення педагога – інтелектуальна діяльність, детермінована умовами інклюзивного освітнього простору, в ході якої відбувається відображення та творче перетворення в свідомості майбутнього фахівця об'єктивних характеристик освітнього процесу, його моделювання відповідно до цілей, завдань та виявляється в здатності та вмінні вирішувати педагогічні ситуації та педагогічні завдання з урахуванням освітніх потреб усіх учнів.

На основі анкетування, спостережень та аналізу динаміки учнів можна стверджувати: коли школа будує партнерські відносини з батьками, залучає фахівців, надає підтримку вчителю – діти зростають не лише академічно, а й соціально, емоційно, особистісно. Позитивна динаміка спостерігається не лише у дітей з ООП – інклюзивне середовище оздоровлює весь клас, формує спільноту, де є місце кожному.

Інклюзія передбачає зміни. Це безперервний процес навчання та активної участі всіх учнів і дорослих у житті закладу. Це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю [7, с. 31].

Таким чином, інклюзивна освіта вимагає переосмислення фокусу та перспективних траєкторій для досліджень: замість пошуку «проблем у дитині», варто враховувати, що ми, як освітяни, батьки, суспільство, можемо змінити у собі та в системі, щоб кожна дитина почувалася гідно, захищено й мала змогу реалізувати свій потенціал. Такий підхід наближає нас до освіти нового зразка – не лише доступної, а й глибоко людяної, співчутливої, гнучкої, орієнтованої на розвиток кожного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гриньова М. В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Полтава : ПУП НУ, 2020. 110 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

3. Ілляшенко Т. Д. Психолого-педагогічний діагноз у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2024. № 6. С. 34-41. URL: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/06

4. Колупаєва А. А. Сутність і зміст інклюзивного навчання. Київ : Науковий світ, 2018. 96 с.

5. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainskashkolacompressed.pdf

6. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання у 2023/2024 н. р. / МОН України. 2023. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/inklyuzivne-navchannya-metodichnirekomendaciyi-na-2023-2024-navchalnij-rik; https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendatsii-ta-informatsiyni-materiali

7. Пащенко О. В., Гриценок І. А., Софій Н. З. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Київ : Арт Економі, 2012. 184 с.

8. Софій Н. Інклюзивна освіта як чинник якісної трансформації школи. Київ : Літера ЛТД, 2020. 78 с.

9. Хлєбік С. В. Толерантність у початковій школі. Київ : Педагогічна думка, 2021. 94 с.

10. Australian Government Department of Education [AGDE]. Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0) / Australian Government Department of Education for the Ministerial Council, 2022. URL: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf

11. Convention on the Rights of the Child. United Nations, 1989. URL: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

12. Halinen I., Järvinen R. Towards inclusive education : the case of Finland. *Prospects*. 2008. Vol. 38, No. 1. P. 77-97. URL: https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2

13. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. UNESCO, 1997. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114141

14. Jimerson S. R., Burns M. K., VanDerHeyden A. M. From response to intervention to multi-tiered systems of support : advances in the science and practice of assessment and intervention. *Handbook of Response to Intervention*. Boston, MA, 2015. P. 1-6. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1

15. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations, 1993. 34 p. URL: https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm

16. The role of school-family partnership in the implementation of inclusive education in romania / D. Mara et al. *The New Educational Review*. 2011. Vol. 26. No. 4. P. 228-237. URL: https://doi.org/10.15804/tner.11.26.4.18

17. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education : adopted by the World Conference on *Special Needs Education* : Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. UNESCO, 1994. 39 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

REFERENCES:

1. Hrynova, M. V. (2020). Sotsializatsiia ditey z osoblyvymy potrebamy v umovakh zahalnoosvitnoho zakladu [Socialization of children with special needs in the conditions of general education institution]. Poltava : PUP NU [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"] vid 05.09.2017. № 2145-VIII. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

3. Illiashenko, T. D. (2024). Psykholoh-pedahohichnyi diahnoz u systemi osvity ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological-pedagogical diagnosis in the education system of children with special educational needs]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia : Psykholohiia – Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series : Psychology, 6, 34-41*. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/06 [in Ukrainian].

4. Kolupaieva, A. A. (2018). Sutnist i zmist inkliuzyvnoho navchannia [Essence and content of inclusive education]. Kyiv : Naukovyi svit [in Ukrainian].

5. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainskashkolacompressed.pdf [in Ukrainian].

6. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u 2023/2024 n. r. [Methodical recommendations for organizing inclusive education in 2023/2024 academic year] / MON Ukrainy. (2023). Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/news/inklyuzivne-navchannya-metodichnirekomendaciyi-na-2023-2024-navchalnij-rik; https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendatsii-ta-informatsiyni-materiali [in Ukrainian].

7. Pashchenko, O. V., Hrytsenok, I. A., & Sofii, N. Z. (2012). Inkluiuzivna osvita v umovakh profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Inclusive education in conditions of vocational technical education institution] : navch.-metod. posib. Kyiv : Art Ekonomi [in Ukrainian].

8. Sofii, N. (2020). Inkluiuzivna osvita yak chynnyk yakisnoi transformatsii shkoly [Inclusive education as a factor of qualitative school transformation]. Kyiv : Litera LTD [in Ukrainian].

9. Khleblik, S. V. (2021). Tolerantnist u pochatkovii shkoli [Tolerance in primary school]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

10. Australian Government Department of Education [AGDE]. *Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0)* / Australian Government Department of Education for the Ministerial Council. (2022). Retrieved from: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf [in English].

11. Convention on the Rights of the Child. United Nations. (1989). Retrieved from: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child [in English].

12. Halinen, I., & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education : the case of Finland. *Prospects, 38 (1), 77-97.* Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2 [in English].

13. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. UNESCO. (1997). Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114141 [in English].

14. Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2015). From response to intervention to multi-tiered systems of support : advances in the science and practice of assessment and intervention. *Handbook of Response to Intervention, 1-6.* Boston, MA. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1 [in English].

15. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations. (1993). Retrieved from: https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm [in English].

16. Mara, D., et al. (2011). The role of school-family partnership in the implementation of inclusive education in Romania. *The New Educational Review, 26 (4), 228-237*. Retrieved from: https://doi.org/10.15804/tner.11.26.4.18 [in English].

17. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education : adopted by the World Conference on *Special Needs Education :* Access and Quality. (1994). Salamanca, Spain, *7-10 June 1994*. UNESCO. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf [in English].